



HAL
open science

**Travail collectif des enseignants et pratiques
d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves
dits en difficulté au sein de l'école primaire.**

Gwénaél Lefeuvre

► **To cite this version:**

Gwénaél Lefeuvre. Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire.. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2007. Français. NNT: . tel-00176914

HAL Id: tel-00176914

<https://theses.hal.science/tel-00176914>

Submitted on 4 Oct 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ TOULOUSE II – LE MIRAIL

U.F.R Sciences, Espaces, Sociétés – Département des Sciences de l'Education
Ecole Doctorale Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition



Groupe Pratiques Enseignantes
du Centre de Recherche en Education, Formation et Insertion de
Toulouse



THESE

En vue de l'obtention du grade de
Docteur de l'Université de Toulouse II Le Mirail
Discipline : Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement le 26 septembre 2007 par

Gwénaél LEFEUVRE

TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

**LE CAS DE LA PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES DITS EN DIFFICULTÉ
AU SEIN DE L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Composition du jury :

Marc Bru

Professeur, Université Toulouse II Le Mirail (co-directeur)

Vincent Dupriez

Professeur, Université Catholique de Louvain (Rapporteur)

Anne Jorro

Professeur, Université Toulouse II Le Mirail

Joël Lebeaume

Professeur, ENS Cachan (Rapporteur)

Jean-François Marcel

Professeur, ENFA de Toulouse (co-directeur)

Tome 1

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement

le professeur Marc Bru,
pour la confiance qu'il m'a accordée,
ses nombreux conseils et son encadrement rigoureux.

le professeur Jean-François Marcel,
pour sa patience, sa disponibilité
ses nombreuses questions et remarques
qui ont contribué à étayer mes arguments et mon analyse.

Je remercie également

les membres du jury,
pour avoir accepté de participer à l'évaluation de cette thèse.

les enseignants qui ont collaboré à cette recherche,
pour leur accueil et leur participation active à cette recherche.

les membres de mon équipe de recherche (GPE-CREFI-T),
pour leur écoute et les réflexions partagées.

les doctorants et plus largement les membres du CREFI-T,
pour leur soutien et les controverses partagées.

Enfin, j'ai une pensée toute particulière pour

mes amis et ma famille,
qui m'ont soutenu pour mener à bien ce projet.

Nina,
pour sa présence et tout le reste...

Table des matières

Introduction	8
--------------------	---

PARTIE I : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Introduction de la partie 1	18
-----------------------------------	----

Chapitre 1 - Orientation de la recherche sur les pratiques d'enseignement 19

1 – Les limites des recherches visant l'efficacité des pratiques d'enseignement 19

1.1 - Le paradigme « processus-produit »	19
--	----

1.2 - Les limites du paradigme processus-produit.....	21
---	----

1.3 - Le paradigme des processus médiateurs	23
---	----

1.4 - Les limites du paradigme « des processus médiateurs ».....	24
--	----

1.5 - Le paradigme écologique	25
-------------------------------------	----

1.6 - Les limites du paradigme écologique	26
---	----

2 - Orientation épistémologique : décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement 27

3 - Le modèle du système des pratiques d'enseignement..... 28

3.1 - Le modèle des interactions en contexte	28
--	----

3.2 - La pratique d'enseignement : une configuration de modalités d'action au temps « t ».....	29
--	----

3.3 - La notion de contextualisation	30
--	----

3.4 - Le modèle triadique de la pratique d'enseignement	33
---	----

3.5 - Rendre compte de la pratique à partir d'une double lecture de l'action	34
--	----

4 - Synthèse du chapitre 1 40

Chapitre 2 - Problématique générale de recherche..... 42

1 - Des pratiques d'enseignement aux pratiques enseignantes 42

1.1 - Les pratiques professionnelles des enseignants ne se réduisent pas aux pratiques d'enseignement.....	42
--	----

1.2 - Le travail enseignant : un système de pratiques professionnelles.....	44
---	----

1.3 - Les pratiques collectives des enseignants, entre prescription et réalisation	46
--	----

1.4 - Les formes de pratiques collectives enseignantes.....	48
---	----

2 - Les pratiques collectives des enseignants dans l'école, contributrices à l'organisation des pratiques d'enseignement ? 50

2.1 - Les études sur le thème de l'école	51
--	----

2.1.1 - <i>L'école, une organisation structurelle</i>	52
---	----

2.1.2 - <i>L'école, un travail des acteurs</i>	58
--	----

2.2 - Les études sur la relation entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement.....	68
--	----

2.2.1 - <i>Présentation de quelques travaux</i>	68
---	----

2.2.2 - <i>Synthèse critique</i>	72
--	----

3 - Problématique de recherche 73

4 - Synthèse du chapitre 2..... 76

PARTIE II : ORIENTATIONS THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Introduction de la partie 2.....	81
Chapitre 3 - Les pratiques collectives enseignantes, source d'apprentissage professionnel des enseignants.....	83
1 - Savoirs professionnels de l'enseignant : entre savoirs théoriques et savoirs d'action..	84
1.2 – La distinction entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action.....	84
1.3 - L'articulation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action	86
1.4 - Les éléments constitutifs des savoirs construits et mobilisés par les enseignants en situation de travail	87
2 - L'approche socio-cognitive du développement professionnel des enseignants	91
2.1 - Les théories sociocognitives	92
2.1.1 - <i>La théorie de l'apprentissage social</i>	92
2.1.2 - <i>La théorie du conflit sociocognitif</i>	94
2.1.3 - <i>La théorie sociohistorique proposée par Vygotski</i>	95
2.1.4 - <i>L'apprentissage coopératif</i>	97
2.2 - L'ancrage des théories socio-cognitives dans le cadre du travail enseignant.....	98
2.2.1 - <i>L'acquisition de savoirs professionnels par et dans des situations d'activité instrumentée par le collectif de l'école</i>	99
2.2.2 - <i>L'acquisition des savoirs professionnels des enseignants dans et par les situations d'interrelations avec les collègues de travail</i>	103
3 - Synthèse du chapitre 3	105
Chapitre 4 - Sujet de recherche : le cas des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté.....	106
1 - L'élève en difficulté : une définition relative...	107
1.1 - Au contexte socio-historique et institutionnel	107
1.2 - Au contexte de l'école	110
1.3 - Au contexte de la classe	111
1.4 - Aux caractéristiques de l'enseignant	112
2 - Les comportements des enseignants avec les élèves en difficulté	112
3 - Problématique spécifique et questions de recherche	115
4 - Synthèse du chapitre 4.....	120
Chapitre 5 - Orientation méthodologique.....	122
1 - La complémentarité des approches quantitatives et qualitatives.....	123
1.1 L'approche quantitative.....	123
1.2 L'approche qualitative.....	124
1.3 Synthèse	125
2 - Les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	126
2.1 - L'observation des pratiques d'enseignement.....	126
2.2 - Les déclarations sur les pratiques d'enseignement	129
3 - Les relations entre les pratiques collectives des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement	130
3.1 Première étape de la recherche.....	130
3.2 Deuxième étape de la recherche.....	131
3.3 Synthèse de la démarche générale de recherche	131
4 – Synthèse du chapitre 5	133

PARTIE III : ETUDES EMPIRIQUES, APPROCHE QUANTITATIVE

Introduction de la partie 3	137
Chapitre 6 - Participation des enseignants à un dispositif pédagogique inter-classes et pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	139
1 – Protocole de recherche	139
2 – L’identification de catégories de situations d’enseignement (A, A’ et B)	140
3 - Les caractéristiques des écoles en fonction des catégories de situations d’enseignement A, A’ et B	141
4 - Hypothèses de recherche	142
5 - Méthodologie	143
5.1 - L’observation des pratiques d’enseignement	143
5.2 - Les déclarations sur les pratiques d’enseignement	143
6 - L’observation des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	144
6.1 – Durant une situation de découverte collective de texte	144
6.2 - En fonction des catégories de situations A, A’ et B	148
6.2.1 - <i>Les configurations générales des pratiques d’enseignement</i>	148
6.2.2 <i>Les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	152
6.3 – Synthèse des résultats	156
7 - Les déclarations sur les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction des catégories de situations d’enseignement A, A’ et B	158
7.1 - Analyse thématique du discours des enseignants	158
7.1.1 - <i>La typologie des difficultés d’élèves</i>	159
7.1.2 - <i>Les modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	160
7.2 - Analyse lexicométrique du discours des enseignants	162
7.3 – Synthèse des résultats	164
8 - Bilan et interprétation des données collectées	165
8.1 - L’observation des pratiques	165
8.2 - Les déclarations des enseignants sur leurs pratiques	170
9 - Synthèse du chapitre 6	172
Chapitre 7 - Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	175
1- Protocole de recherche	175
2 - Hypothèses de recherche	176
3 - Méthodologie de recherche	177
3.1 - Les modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail	177
3.2 – L’observation des pratiques d’enseignement	177
4 – Traitement des données collectées	178
4.1 - Le cas des élèves dits en difficulté scolaire	179
4.1.1 - <i>Les modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail</i> ..	179
4.1.2 - <i>Les modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques d’enseignement</i>	181
4.2 - Le cas des élèves dits en difficulté comportementale	186
4.2.2 - <i>Les modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail</i> ..	186
4.2.3 - <i>Les modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques d’enseignement</i>	187
5 - Bilan et interprétation des données collectées	191
6 – Synthèse du chapitre 7	195

Introduction de la partie 4.....	199
Chapitre 8 - Les pratiques collectives des enseignants dans trois écoles primaires.....	202
1 - Méthodologie	202
1.1 - Orientation théorique	203
1.2 - Matériaux collectés	204
1.3 - Les procédures d'analyse des données	206
1.4 - Interprétation et validation des données collectées.....	207
1.5 - Trame de présentation des monographies d'école	209
2 - Première étude : l'école Etienne	210
2.1 - Présentation générale	210
2.1 - Les dispositifs inter-classes mis en œuvre par le collectif de cycle 2.....	212
2.3 - Les interrelations entre le personnel de l'école durant les temps hors de la classe	219
2.3.1 - <i>L'observation des interrelations</i>	219
2.3.2 - <i>Les déclarations des enseignants</i>	222
3 - Deuxième étude : l'école du Mont	225
3.1 - Présentation générale	225
3.2 - Les dispositifs inter-classes mis en œuvre par le collectif de cycle 2.....	226
3.3 - Les interrelations entre le personnel de l'école durant les temps hors de la classe	231
3.3.1 - <i>L'observation des interrelations</i>	231
3.3.2 - <i>Les déclarations des enseignants</i>	234
4 - Troisième étude : l'école des Marais	236
4.1 - Présentation générale	236
4.2 - Les dispositifs inter-classes mis en œuvre par le collectif de cycle 2.....	237
4.3 - Les interrelations entre le personnel de l'école durant les temps hors de la classe	240
4.3.1 - <i>L'observation des interrelations</i>	240
4.3.2 - <i>Les déclarations des enseignants</i>	242
5 - Les comparaisons inter-écoles	245
5.1 - Les dispositifs pédagogiques inter-classes en cycle 2	245
5.2 - Les interrelations entre le personnel de l'école durant les temps hors de la classe	251
6 – Synthèse du chapitre 8	265
Chapitre 9 - Les relations entre les pratiques d'enseignement en cycle 2 et les pratiques collectives des enseignants au sein des trois écoles primaires	267
1 - Protocole de recherche	267
2 - Les pratiques d'enseignement en situation de classe « entière »	268
2.1 - En fonction du niveau des élèves.....	269
2.2 - En fonction de la durée de la séance.....	270
2.3 - En fonction des écoles	270
2.4 - En fonction des enseignants.....	273
2.4.1 - <i>Pratiques destinées aux élèves dits en difficulté scolaire</i>	273
2.4.2 - <i>Pratiques destinées aux élèves non déclarées en difficulté scolaire</i>	274
2.4.3 - <i>Synthèse des résultats</i>	276
3 - Les pratiques d'enseignement et les dispositifs pédagogiques inter-classes.....	277
3.1 - Les différences inter-écoles	277
3.2 - Les différences inter-enseignants.....	280
3.3 - Interprétation des résultats	282
4 - Les pratiques d'enseignement et les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe	284

4.1 - Les différences inter-écoles	284
4.2 - Les différences inter-enseignants.....	286
5 - Synthèse du chapitre 9.....	288

PARTIE V : BILAN HEURISTIQUE ET PERSPECTIVES

Chapitre 10 - Comprendre et expliquer la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement.....	292
1 – Synthèse et discussion des résultats	293
1.1- La participation des enseignants à un dispositif inter-classes et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté.....	293
1.2 - Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté.....	295
1.3 - Discussion des résultats	296
2 - L'apprentissage professionnel de l'enseignant dans et par les pratiques collectives réalisées avec les collègues de travail.....	300
2.1 - Les artefacts pédagogiques construits par le collectif de l'école, ressources participant à l'organisation des pratiques d'enseignement.	301
2.2 - Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école, ressources participant à l'organisation des pratiques d'enseignement.....	308
2.3 – Bilan	312
3 – Prolongements de la recherche	315
Bibliographie générale	320
Table des illustrations	333
Table des auteurs.....	337

**TOME 2 : Annexes
et CDRom
(Entretiens semi-dirigés et tables des données observées)**

INTRODUCTION

TRAVAIL DE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

La pratique d'enseignement fait l'objet de nombreux débats sociaux et parfois de « polémiques » : comment enseigner ? Quelles sont les « bonnes » méthodes d'enseignement ? Comment favoriser l'apprentissage des élèves ? Ces questions sont maintes fois débattues dans des domaines sociaux forts variés : les médias écrits et audiovisuels, les partis politiques, les syndicats d'enseignants, les associations pédagogiques, la communauté scientifique, etc. Les récentes controverses françaises autour des méthodes d'enseignement de la lecture/écriture au primaire¹ ont illustré à quels points les enjeux politiques, sociaux et scientifiques investissent la profession enseignante. Les sciences de l'éducation ne peuvent ignorer ces débats mais elles ne doivent pas céder aux prises de position fondées sur des convictions idéologiques, personnelles ou bien politiques. Comme le rappelle Van Der Maren (1994), le premier but de la recherche scientifique dans le domaine éducatif est la « *mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités* » (p.5). Ce dessein s'inscrit dans une tradition épistémologique forte ancienne en sciences humaines représentée, entre autres, par les travaux de Durkheim (1875) et de Bachelard (1970) qui considèrent que la connaissance scientifique ne se confond pas avec le savoir construit par le sens commun. Elle a au contraire pour fonction, dans un premier temps, de rompre avec les connaissances dites « vulgaires » véhiculées sans contrôle par certaines collectivités d'individus. Le travail de cette recherche se réfère à cette tradition épistémologique : il se donne pour finalité de construire, de manière heuristique, des connaissances sur le fonctionnement des pratiques enseignantes en mobilisant une démarche scientifique articulant des éléments théoriques avec des données empiriques collectées.

1 – UNE RECHERCHE A VISEE HEURISTIQUE

Dans le champ scientifique, une longue tradition de recherche tente de repérer les critères d'efficacité des pratiques d'enseignement (Dunkin, 1986). Ces recherches apportent une contribution incontestable à la connaissance des pratiques d'enseignement et sont utiles pour guider et orienter les praticiens. Néanmoins, elles font également l'objet de critiques sur le plan épistémologique, théorique et méthodologique (Crahay, 1986 ; Doyle, 1986 ; Gage,

¹ L'arrêté du 24 mars 2006 stipule que les enseignants de l'école primaire doivent privilégier les pratiques d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de la lecture par l'approche dite « syllabique » au dépend de celle dite « globale » ou « semi-globale ». Cette injonction ministérielle a provoqué de nombreuses « polémiques » au sein du corps enseignant, de la communauté scientifique puis, plus globalement, de la population.

1986). En effet, même si certains auteurs (Safty, 1993 ; Gauthier, C ; Desbien, J-F, Martineau, 1999 ; Doyle, 1986) ont mis en évidence le profil du « bon enseignant » ou bien les « bonnes modalités d'enseignement » qui participent efficacement à l'apprentissage scolaire des élèves, il n'en reste pas moins certaines limites quant à la connaissance de la manière dont fonctionnent et s'organisent les pratiques d'enseignement. Indiquer par exemple que les facteurs contributifs d'un enseignement efficace sont réunis lorsque « les leçons et les directives sont claires et précises », « les élèves sont régulièrement informés de leur progrès », « le matériel pédagogique et les ressources utilisées sont variées et intéressants », « le climat de la classe a une atmosphère positive et chaleureuse » etc., ne nous informe guère sur la façon dont les enseignants parviennent à mettre en œuvre ces modalités d'enseignement dans des situations de travail variées. Ces éléments rejoignent également les critiques effectuées sur les référentiels de compétences des enseignants produits par le ministère de l'Éducation Nationale. Le rapport Bancel (1989), qui a conduit à créer les IUFM en France, énonce sept compétences générales principales pour enseigner. Parmi celles-ci, l'enseignant doit savoir « organiser un plan d'action pédagogique pour la classe en le situant dans un plan d'ensemble élaboré en équipe », « préparer et mettre en œuvre des situations pédagogiques pour atteindre des objectifs explicites d'apprentissage », « gérer les phénomènes relationnels », « travailler avec des partenaires, en équipe pédagogique et avec des partenaires extérieurs », etc. L'élaboration d'une liste des compétences que l'enseignant doit maîtriser pour exercer efficacement son métier est nécessaire pour identifier les objectifs généraux relatifs à la profession. Néanmoins, peu d'indications sont données sur les ressources, propres à l'enseignant ou bien disponibles dans son environnement professionnel, qui doivent être construites et mobilisées pour mettre en œuvre ces compétences prescrites par l'institution. Dans ce cadre, il n'est pas étonnant d'identifier un écart et parfois un « décalage » entre les pratiques d'enseignement attendues par les institutions de formations initiales et continues (les IUFM) et les pratiques d'enseignement effectivement réalisées par les enseignants en situation de classe. Cet écart est un indicateur du manque de connaissances sur les pratiques d'enseignement effectives. Tel que l'indique Bru (1994, 2002), nous savons peu de choses sur la manière dont les enseignants organisent les conditions (matérielles, cognitives, relationnelles, interactionnelles, temporelles, etc.) favorisant l'apprentissage des élèves. Même si certains travaux (Bressoux, 1994) ont montré l'existence d'un effet maître à hauteur de 10 à 15% de la variance des acquisitions scolaires des élèves au primaire, nous avons peu de connaissances sur la manière dont cet effet maître s'actualise en situation de classe. Quelles sont les conditions qui favorisent ou à l'inverse freinent la réalisation de cet effet-

maître ? Dans cette perspective, « *la mission de la recherche reste de rassembler et de confronter des éléments de description, de compréhension et d'explications relatives aux pratiques d'enseignement* » (Bru, 2002, p.69). C'est dans cette visée que s'inscrit notre recherche. Elle se donne pour objectif de participer à la construction de connaissances sur le fonctionnement des pratiques d'enseignement. Plus précisément, elle tentera d'apporter des éléments intelligibles sur les processus qui participent à organiser les modalités d'action mises en œuvre par les enseignants en situation d'enseignement. Quelles sont les configurations de modalités d'action déployées par les enseignants en classe ? Quels sont les processus organisateurs de ces configurations constatées?

2 – LA PRISE EN COMPTE DU COLLECTIF D'ENSEIGNANTS DANS L'ETUDE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Dans le cadre de cette recherche, nous défendrons l'idée générale selon laquelle le collectif d'enseignants participe, à travers ses activités réalisées au sein de l'école, à organiser les configurations des pratiques d'enseignement en situation de classe. Pour expliquer cette relation potentielle, entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement, nous poserons l'hypothèse que les enseignants apprennent dans et par les pratiques collectives avec leurs collègues de travail (collègues enseignants et non enseignants). Plus précisément, les enseignants construiront des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par la médiation du travail collectif réalisé avec le personnel de l'établissement. L'intérêt porté sur la relation entre les pratiques collectives de l'enseignant avec ses collègues de travail et ses pratiques d'enseignement s'appuie sur le constat de l'évolution de la profession enseignante depuis quelques décennies en France mais également dans les pays occidentaux (Tardif et Levasseur, 2004 ; Tardif et Lessard, 1999, Maroy, 2006). Le travail enseignant, comme toutes les autres formes de travail sur et pour autrui, est confronté au déclin de ce que Dubet (2002) appelle le programme institutionnel. Dans ce cadre, les enseignants ne peuvent plus se conformer uniquement aux attentes du modèle institutionnel (valeurs légitimes et universelles) pour exercer efficacement leur métier d'enseignement. Ils doivent dorénavant construire leur propre « expérience » professionnelle. Le processus de démocratisation scolaire (l'accès à l'enseignement pour tous, l'augmentation de l'âge scolaire obligatoire, etc.) a engendré une distanciation de plus en plus croissante entre les attentes institutionnelles et sociales et l'expérience quotidienne de l'enseignant. Cette distanciation explique, en partie, le processus de professionnalisation des enseignants encouragé et mis en œuvre, depuis une décennie, par les pays occidentaux (Bourdoncle, 1991,

1993 ; Lang, 2001 ; Tardif, 2005,). Cette professionnalisation a eu plusieurs conséquences sur le travail enseignant : une augmentation de l'autonomie de travail des collectifs d'école (parents, enseignants, professionnels spécialisés, etc.) dans les choix pédagogiques et administratifs puis une rationalisation et une division du travail plus accrues au sein des écoles. Pour encourager le travail collectif des enseignants au sein de l'établissement, un certain nombre de moyens ont été prescrit par l'institution scolaire française, comme la mise en place de temps de concertations formalisées obligatoires : conseils d'école, conseils des maîtres, conseils de cycles. Durant ces temps, les enseignants adaptent les prescriptions institutionnelles (relatives au programme scolaire) en fonction des besoins, des contraintes et des ressources dont ils disposent et qu'ils construisent au sein de l'école et de son environnement.

Ainsi, depuis la loi d'orientation de 1989, l'établissement scolaire devient, pour l'institution, l'unité de référence pour mettre en œuvre des prescriptions éducatives (Derouet et Dutercq, 1997). Pour les enseignants, l'établissement ou plus précisément le collectif de l'école, est un milieu de travail qui permet *« de penser leur action, d'effectuer « un retour » sur cette action pour la rendre plus efficace encore ; un retour réflexif et productif qui contribue par-là même au développement de compétences professionnelles et à l'évolution du métier »* (Amigues, et al. 2002, p.16). Dans ce cadre, nous faisons l'hypothèse que le collectif de l'école est une ressource potentielle, pour l'enseignant, dans la prise en charge des tâches d'enseignement. Il est maintenant nécessaire d'expliquer en quoi et comment le collectif d'enseignants peut être une ressource organisatrice des pratiques d'enseignement au sein de l'école. C'est ce à quoi nous nous attacherons dans ce travail de recherche.

3- L'ARCHITECTURE DU DOCUMENT

Nous présentons ci-dessous les différentes étapes qui composent notre démarche de recherche.

3.1 - PREMIERE PARTIE : LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Dans cette partie, nous ferons tout d'abord apparaître notre orientation générale de recherche sur l'objet des pratiques d'enseignement (**le chapitre 1**). Cette orientation s'inscrit en adéquation avec celle de notre équipe de recherche de Toulouse, le GPE-CREFI². Nous montrerons en quoi il est souhaitable de ne pas se limiter au paradigme des recherches visant l'efficacité des pratiques d'enseignement. Ensuite, nous présenterons les orientations

² GPE (Groupe des pratiques enseignantes), CREFI (Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion).

épistémologiques, théoriques et méthodologiques qui permettent, de manière heuristique, de décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement.

Dans le **deuxième chapitre**, nous mettrons en évidence la problématique générale de recherche. Nous décrirons l'évolution de la profession enseignante en prenant en compte des indicateurs empiriques relatifs à l'expérience des acteurs puis des indicateurs théoriques liés à l'évolution des recherches sur le travail enseignant. Nous montrerons, entre autres, que le travail quotidien de l'enseignant ne se réduit pas aux pratiques d'enseignement en situation de classe. Il existe d'autres formes de pratiques enseignantes mises en œuvre hors du temps de classe. Pour approfondir ce phénomène, seront présentés des travaux sur le thème de l'école issus du champ de la sociologie des organisations puis des sciences de l'éducation. Nous terminerons ce chapitre par la présentation de nos questions de recherche spécifiques centrées sur la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école primaire et les pratiques d'enseignement en classe.

3.2 - DEUXIEME PARTIE : ORIENTATIONS THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Pour instruire nos questions de recherche, nous mobiliserons des concepts puis une approche méthodologique particulière afin d'appréhender les relations entre le travail collectif des enseignants et leurs pratiques d'enseignement en classe. Nous exposerons le cadre théorique dans le **chapitre 3**. Nous partirons de l'hypothèse générale selon laquelle l'enseignant apprend et se développe professionnellement par la médiation des activités collectives réalisées avec ses collègues de travail. En d'autres termes, l'enseignant construirait des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par les pratiques collectives mises en œuvre avec ses collègues (enseignants et non-enseignants) au sein de l'école. Pour appuyer cette hypothèse, nous convoquerons dans un premier temps les théories sociocognitives dominantes dans les champs de la psychologie et de la psychologie sociale. Puis, dans un second temps, nous transposerons certaines d'entre elles dans le cadre du travail enseignant. Nous montrerons en quoi les enseignants peuvent acquérir des savoirs professionnels par et dans des situations d'activité instrumentée par le collectif de l'école ou bien par et dans des situations d'interrelations avec leurs collègues de travail au sein de l'établissement. Dans le **chapitre 4**, nous présenterons le sujet de recherche spécifique sur lequel seront centrées nos études empiriques. Nous nous intéresserons aux pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Nous ferons un état des lieux, non exhaustif, des recherches qui ont investi ce thème puis nous montrerons l'intérêt d'étudier la relation entre le travail collectif des enseignants et les pratiques de prise en charge

des élèves dits en difficulté. Enfin, dans **le chapitre 5**, sera exposée notre démarche méthodologique. Nous mettrons en évidence, dans un premier temps, l'intérêt d'articuler deux approches méthodologiques pour appréhender les relations étudiées : une approche quantitative puis une approche qualitative. Ces deux approches, complémentaires et interdépendantes, ont pour objectif de produire de l'intelligibilité sur les modalités de travail collectif des enseignants au sein de l'école primaire, les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation de classe, puis leurs interrelations. Enfin, nous terminerons ce chapitre par la présentation des outils mobilisés pour collecter, traiter et analyser les données.

3.3 - TROISIEME PARTIE : ETUDES EMPIRIQUES, APPROCHE QUANTITATIVE

Dans cette troisième partie, nous confronterons nos hypothèses théoriques à l'empirie par l'intermédiaire d'une analyse quantitative des données collectées. Deux volets de recherche seront présentés. Au **chapitre 6**, nous étudierons les relations entre la participation des enseignants de CP à un dispositif pédagogique inter-classes et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Puis, dans **le chapitre 7**, nous étudierons les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction des modalités d'interrelations des enseignants de cycle 2 avec leurs collègues de travail au sein de l'école. L'analyse quantitative permettra de construire une première connaissance sur le sujet en repérant, à partir d'un vaste échantillon d'enseignants, des tendances générales entre les variables étudiées.

3.4 - QUATRIEME PARTIE : ETUDES EMPIRIQUES, APPROCHE QUALITATIVE

L'approche qualitative mobilisée a pour but d'affiner et de compléter les relations identifiées précédemment dans la troisième partie de ce document. Pour ce faire, nous avons réalisé trois monographies d'école primaire³(**le chapitre 8**). Au sein de ces monographies, nous avons étudié, dans un premier temps, les conditions de production et d'évolution des dispositifs inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 durant l'année scolaire dans le cadre de l'enseignement de la lecture/écriture. Puis, dans un deuxième temps, nous nous sommes centrés sur l'évolution (entre les premier et deuxième trimestres de l'année scolaire) des modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les moments informels hors de la classe. Ces éléments repérés au sein de chacune des monographies nous ont permis, ensuite, d'effectuer des comparaisons inter-écoles. Dans **le chapitre 9**, nous avons

³ Ces écoles ont été choisies parmi l'échantillon préalablement constitué dans le cadre des études quantitatives.

mis en relation les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté, au sein des trois écoles, en fonction des modalités de pratiques collectives enseignantes étudiées.

3.5 - CINQUIEME PARTIE : BILAN HEURISTIQUE ET PERSPECTIVES

Nous clôturerons cette recherche par un bilan dont le but sera d'articuler les concepts théoriques présentés dans la deuxième partie de ce document avec les éléments empiriques collectés. Nous essaierons, à partir de cette articulation, de proposer une intelligibilité pour mieux décrire, comprendre et expliquer la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et leurs pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous montrerons en quoi les outils pédagogiques construits par le collectif de l'école ainsi que les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail peuvent constituer des ressources participant à l'organisation des pratiques d'enseignement.

Nous avons choisi de ne pas rédiger de conclusion dans ce document pour deux raisons principales : la première est que ce travail n'est absolument pas abouti. Il s'inscrit dans une démarche de recherche exploratoire sur le travail enseignant dont la visée principale est de repérer et d'ouvrir des « pistes », pertinentes et non encore exploitées, qui expliquent le fonctionnement et l'organisation des pratiques enseignantes dans et hors de la classe. Ces pistes devront bien entendu faire l'objet de recherches empiriques complémentaires pour (re)mettre à l'épreuve les éléments théoriques amorcés dans le cadre de cette thèse. La deuxième raison est que nous ne pouvons psychologiquement pas conclure et finaliser ce document puisque ce dernier nous semble déjà « dépassé » et mis en question par la continuité de nos lectures personnelles, de nos échanges avec les collègues chercheurs et enseignants puis de nos observations sur le travail des enseignants.

3.6 - SYNTHESE DE LA DEMARCHE

La démarche générale de recherche est résumée dans le tableau ci-joint qui sera repris au début de chacune des cinq parties afin de faciliter le repérage des étapes. Il comporte une colonne « repère » qui donne, pour chacun des chapitres, l'idée générale à retenir pour comprendre la structure de la démarche. Pour faciliter la cohérence de la lecture du document, nous avons construit des introductions au début de chaque partie⁴. De plus, nous avons effectué des synthèses à la fin de chaque chapitre afin de permettre au lecteur de suivre la dynamique générale de la recherche. Nous avons conscience que la multiplicité des synthèses

⁴ Sauf dans la dernière partie de cette thèse qui a un statut particulier puisqu'elle a pour fonction de présenter le bilan des résultats, leurs interprétations puis les perspectives de recherches futures.

produit de la redondance d'informations au sein du document néanmoins elle permet, à notre sens, de rendre plus accessible au lecteur notre démarche de recherche.

Parties	Chapitres	Repères
Problématique de recherche	Orientation de la recherche sur les pratiques d'enseignement	Orientation épistémologique : décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement
	Problématique générale de recherche	Etude des relations entre les pratiques d'enseignement et le travail collectif des enseignants au sein de l'école
Orientations théorique et méthodologique	Les pratiques collectives enseignantes, source d'apprentissage professionnel des enseignants	L'enseignant construit et mobilise des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par les pratiques collectives avec ses collègues de travail au sein de l'école
	Sujet de recherche : les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	L'étude des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) en situation d'enseignement
	Orientation méthodologique	Deux approches mobilisées pour collecter, traiter et analyser les données : approches quantitatives et qualitatives
Etudes empiriques, Approche quantitative	Les dispositifs pédagogiques inter-classes construits par le collectif d'enseignants et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction de leur participation (ou non) à un dispositif pédagogique inter-classes
	Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités d'interrelations avec leurs collègues de travail au sein de l'école
Etudes empiriques, Approche qualitative	Les pratiques collectives des enseignants dans les trois écoles primaires	- Les conditions de production des dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 - les situations d'interrelations des enseignants de l'école avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe
	Les relations entre les pratiques d'enseignement de cycle 2 et les pratiques collectives des enseignants au sein des trois écoles primaires	Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits (ou non) en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités de travail collectif réalisées au sein des trois écoles.
Bilan heuristique et perspectives	Comprendre et expliquer la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement	Synthèse des résultats et propositions théoriques concernant les relations entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les pratiques d'enseignement

PARTIE 1

-

**PROBLEMATIQUE GENERALE
DE RECHERCHE**

Parties	Chapitres	Repères
Problématique de recherche	Orientation de la recherche sur les pratiques d'enseignement	L'orientation épistémologique : décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement
	Problématique générale de recherche	L'étude des relations entre les pratiques d'enseignement et le travail collectif des enseignants au sein de l'école
Orientations théorique et méthodologique	<i>Les pratiques collectives enseignantes, source d'apprentissage professionnel des enseignants</i>	<i>L'enseignant construit et mobilise des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par les pratiques collectives avec ses collègues de travail au sein de l'école</i>
	<i>Sujet de recherche : les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>L'étude des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) en situation d'enseignement</i>
	<i>Orientation méthodologique</i>	<i>Les deux approches mobilisées pour collecter, traiter et analyser les données : approches quantitatives et qualitatives</i>
Etudes empiriques, Approche quantitative	<i>Les dispositifs pédagogiques inter-classes construits par le collectif d'enseignants et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction de leur participation (ou non) à un dispositif pédagogique inter-classes</i>
	<i>Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités d'interrelations avec leurs collègues de travail au sein de l'école</i>
Etudes empiriques, Approche qualitative	<i>Les pratiques collectives des enseignants dans les trois écoles primaires</i>	- <i>Les conditions de production des dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2</i> - <i>les situations d'interrelations des enseignants de l'école avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe</i>
	<i>Les relations entre les pratiques d'enseignement de cycle 2 et les pratiques collectives des enseignants au sein des trois écoles primaires</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits (ou non) en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités de travail collectif réalisées au sein des trois écoles.</i>
Bilan heuristique et perspectives	<i>Comprendre et expliquer la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement</i>	<i>Synthèse des résultats et propositions théoriques concernant les relations entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les pratiques d'enseignement</i>

INTRODUCTION DE LA PARTIE 1

L'objet général de cette recherche est centré sur la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école primaire et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. Avant de présenter les éléments théoriques sur lesquels nous nous appuierons pour interpréter cette relation, nous définirons, dans cette première partie du document, l'objet de la recherche c'est-à-dire les notions de « *pratiques d'enseignement* » et de « *travail collectif des enseignants au sein de l'école* ».

Les orientations de la recherche « sur » et « pour » les pratiques d'enseignement sont nombreuses et variées d'un point de vue épistémologique, théorique et méthodologique (Marcel et al.2002). C'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'explicitier et de justifier notre orientation particulière sur l'étude des pratiques. Dans le **premier chapitre** de cette partie, nous présenterons l'orientation de recherche. Nous montrerons, entre autres, que celle-ci s'inscrit dans un paradigme dont l'objectif est de décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement dans une visée heuristique et non prescriptive.

Dans le **second chapitre**, nous présenterons un état des travaux sur l'évolution de la profession enseignante depuis quelques décennies puis plus particulièrement sur le travail collectif des enseignants au sein de l'école primaire et de l'établissement secondaire (collèges et/ou lycées). Enfin, nous terminerons ce chapitre par la description de notre problématique particulière c'est-à-dire les questions spécifiques qui guideront les orientations théoriques et méthodologiques de cette recherche.

Chapitre 1

ORIENTATION DE LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

L'objet de ce chapitre est de présenter notre orientation générale de recherche sur les pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous commencerons par expliciter notre point de vue (épistémologique et méthodologique) en nous distinguant des paradigmes de recherche dont la visée principale est d'améliorer et de transformer les pratiques d'enseignement. Dans un second temps, nous exposerons notre orientation en nous appuyant sur un courant de recherches dont la finalité est de décrire, comprendre et d'expliquer les pratiques d'enseignement.

1 – LES LIMITES DES RECHERCHES VISANT L'EFFICACITE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Dans l'ouvrage coordonné par Crahay et Lafontaine (1986), Doyle (1986a) présente trois paradigmes d'efficacité des pratiques d'enseignement : le paradigme « processus-produit », le paradigme des « processus médiateurs » et le paradigme « écologique ». Ces paradigmes visent tous à identifier, de manière plus ou moins explicite, les variables qui permettent d'améliorer l'apprentissage des élèves (Gauthier, 1997). Dans ce cadre, les recherches étudient les relations entre différents niveaux de variables et les résultats scolaires des élèves (à partir généralement de passation de tests standardisés). Selon les paradigmes, la nature des variables étudiées diffère. Le modèle « écologique » est le paradigme de recherches le plus « complet » puisqu'il tient compte de l'ensemble des variables contextuelles qui entrent en jeu dans l'explication des processus interactifs (entre l'enseignant et les élèves) et des produits (les acquisitions scolaires des élèves). Dans cette partie, nous ne décrivons pas l'évolution historique de ces paradigmes mais nous identifions les éléments « canoniques » qui les définissent ainsi que les limites qui leur sont accordées.

1.1 - LE PARADIGME « PROCESSUS-PRODUIT »

Doyle (1986) définit le paradigme processus-produit de la manière suivante : « *dans cette perspective de recherche, on tente d'évaluer l'efficacité en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (le processus), d'une part, et de l'apprentissage des élèves (le produit) d'autre part.* » (p.438). L'objectif de ce type de recherche est ainsi d'améliorer l'efficacité de l'enseignement comme l'indique clairement l'auteur : « *les recherches de type processus-produit n'ont pas pour seule ambition de décrire*

le processus d'enseignement-apprentissage, elles visent son amélioration. Gage (1966) est explicite sur ce point : ceux qui entreprennent ce type de recherche espèrent pouvoir en appliquer directement les conclusions à la formation et au perfectionnement des maîtres. » (Doyle, 1986, p.439). Pour ce faire, ces recherches ont tenté d'identifier des indicateurs d'efficacité de l'enseignement. Dans un premier temps, elles se sont centrées sur le maître en s'intéressant à sa personnalité et à ses caractéristiques personnelles telles que le sexe, l'âge, la formation, etc : c'est ce qu'on a appelé les variables de présage. Dans ce type de recherche, on s'intéresse par exemple à la relation entre le sexe de l'enseignant (variable de présage) et les résultats des élèves (variables de produit). Ensuite, vers les années 60, les recherches ne se sont plus centrées uniquement sur le maître mais sur ce qui se passe en classe : la relation entre le comportement des maîtres en situation de classe et l'apprentissage des élèves (Bressoux, 1994) ; c'est ce qu'on a appelé les variables de processus. Dans ce cadre, on tente de trouver des relations entre les modalités pédagogiques et didactiques mises en œuvre par l'enseignant et l'apprentissage des élèves. Certaines études se sont par exemple centrées sur la correspondance entre la fréquence des consignes données par le maître en classe (variable de processus) et les résultats des élèves (variable de produit). Aux variables de présages et de processus, se sont ajoutées les variables contextuelles. Avec ces dernières, certaines recherches (Sirota, 1988) ont étudié les relations entre les origines socioculturelles des élèves et des maîtres et les résultats scolaires. Selon Gage (1986), « les variables de contexte concernent le cadre dans lequel l'enseignement se déroule : niveau scolaire, matière enseignée, aptitudes de l'étudiant et degré initial de connaissance de la matière, taille de la classe, statut socio-économique des élèves, etc. » (p.415).

Pour mieux identifier les rapports entre toutes ces variables considérées, nous proposons ci-dessous le modèle processus-produit de Gage (1986, p.415) :

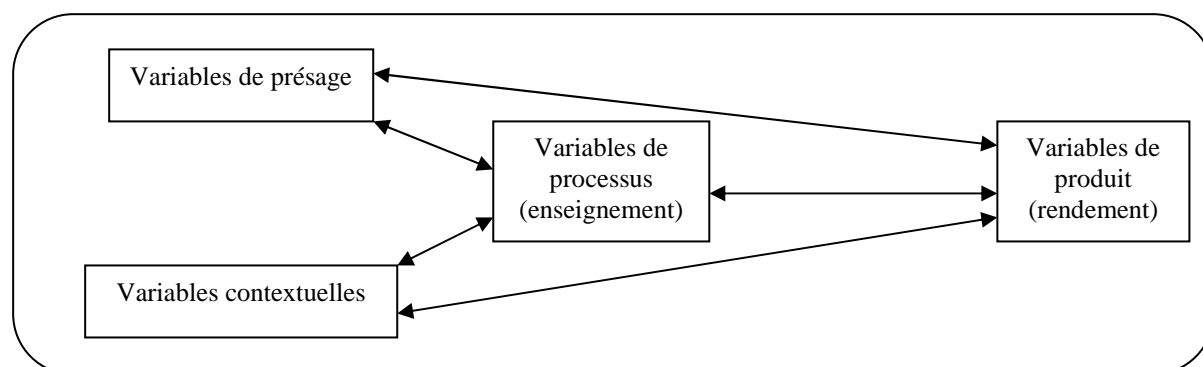


Schéma 1 - Le modèle processus-produit (Gage,1986)

Comme nous le voyons, les quatre types de variables sont interdépendants. Le modèle de Gage met en évidence une dynamique interactionnelle entre les variables et une linéarité entre le processus d'enseignement et les variables de produit.

Les recherches de type processus-produit ont permis, à n'en pas douter, d'identifier un corpus important de variables pouvant interférer dans les processus d'apprentissage des élèves. Cependant, un certain nombre de critiques sont apparues rapidement concernant la visée, parfois implicite, de ces recherches ; l'objectif principal étant d'établir « *des lois relatives aux relations de cause à effet entre les comportements d'enseignants en classe et l'apprentissage des élèves à la fin d'une séquence éducative.* » (Doyle, 1986). Or, comme l'ont montré plusieurs auteurs (Ozga et Lawn, 1981, Lessard et Tardif, 1999, Bru, 1991, Clanet, 1997, Marcel, 1997), la situation éducative est plus complexe qu'un simple mécanisme de lois et de causalités linéaires (de cause à effet) entre le processus d'enseignement et les acquisitions scolaires des élèves.

1.2 - LES LIMITES DU PARADIGME PROCESSUS-PRODUIT

Les principales critiques adressées aux recherches de type processus-produit (Bru, 1991 ; Clanet, 1997 ; Doyle, 1986 ; Crahay et Lafontaine, 1986) portent sur deux plans de validité : le plan épistémique et le plan méthodologique. Concernant le plan épistémique, Doyle (1986) indique que ce type de recherche a un faible pouvoir d'explication des processus d'enseignement-apprentissage : « *observer la liaison entre des comportements d'enseignement et des résultats d'apprentissage chez les élèves conduit rarement à expliquer comment l'enseignement produit ses effets.* » (p.440). En effet, montrer qu'il existe des relations entre le climat social de la classe (variable contextuelle), les aptitudes physiques de l'enseignant (variable de présage) ou bien encore le nombre de questions posées par l'enseignant (variable de processus) et les acquisitions scolaires des élèves (variable de produit) ne nous indique pas comment ces variables influencent l'apprentissage des élèves. Le problème se situe au niveau de l'interprétation des relations perçues entre les variables indépendantes (variables de présage, contextuelles et de processus) et dépendantes (variables de produit).

Clanet (1997) relève d'autres limites épistémiques concernant ce type de modèle. Tout d'abord, l'auteur considère que les recherches de type processus-produit sont trop simplistes, car souvent « *une seule dimension est explicative des résultats du fonctionnement du système* » (p.124). De plus, l'auteur indique le faible pouvoir de généralisation des résultats de ces recherches car « *suivant la définition de la situation, le poids de chacune des dimensions*

retenues variera grandement suivant le site choisi pour les étudier» (p.124). Dans une étude effectuée auprès de 12 enseignants, Clanet (1997) a montré que l'effet des maîtres, c'est-à-dire l'impact de leurs modalités d'enseignement sur les acquisitions scolaires des élèves, était différent non seulement d'une année à l'autre mais également d'une pratique à l'autre. Ainsi, comme l'ont déjà montré beaucoup d'auteurs (Crahay, 1989 ; Altet et al. 1994, etc.), il existe des différences inter-maîtres mais également intra-maîtres. Il est par conséquent difficile de généraliser le pouvoir d'influence d'une ou quelques variables de présage, de contexte ou de modalités pédagogiques et didactiques sur le degré d'apprentissage des élèves.

D'autre part, Bru (1987, 1991) indique qu'il est réducteur d'identifier une relation causale et linéaire entre la pratique d'enseignement et les acquisitions cognitives des apprenants. C'est le cas de nombreuses études expérimentales, s'inspirant du modèle processus-produit, qui tentent de juger de l'efficacité d'une méthode d'enseignement sur l'apprentissage des élèves (avec l'utilisation fréquente du pré-test et du post-test). Comme le souligne Bru (1987), c'est « *ignorer la part d'activité de l'apprenant et ne pas accorder d'importance à la diversité des processus d'apprentissage* » (p.158). En effet, les processus d'apprentissage des élèves ne se limitent pas aux résultats scolaires collectés à partir de tests standardisés. D'autre part, ces processus ne sont pas entièrement dépendants de ce qu'entreprend l'enseignant en situation de classe. Un certain nombre d'auteurs en psychologie cognitive (Piaget, Bruner, Doise et Mugny, Bandura, Vygotski, Wallon, etc.) ont montré les différents styles cognitifs des apprenants et l'importance du contexte social et culturel dans le phénomène d'apprentissage. Il est par conséquent réducteur de penser qu'une méthode d'enseignement, jugée comme « efficace », pourra d'une part avoir le même impact cognitif (et/ou affectif) sur tous les élèves de la classe et d'autre part être généralisée à toutes les situations d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre des recherches en didactique, Bru (1987) propose de sortir de cette vision mécaniste et programmatique entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage pour, au contraire, reconnaître « l'autonomie partielle mais irréductible » de chacun d'eux : « *la recherche en didactique est aujourd'hui amenée à concevoir des modèles moins sommaires qui permettraient de décrire les principales variables intermédiaires caractéristiques du processus d'enseignement, du processus d'apprentissage et de leur inter-relation. Activités de l'enseignant et activités de l'élève sont très rarement planifiables dans leur totalité et dans toutes leurs implications. Enseigner, comme apprendre, c'est parfois l'aventure, la recherche des solutions inédites à des problèmes inattendus. Le modèle utilisé pour construire une connaissance de ces deux conduites en interaction doit se dégager d'une vision simpliste et trop normative.* » (p.161).

Sur le plan méthodologique, plusieurs critiques sont relevées. Dans un premier temps, il est important de signaler que « *le paradigme processus-produit recourt généralement à des observations structurées des processus en classe, à des tests de rendement et à des enquêtes sur les attitudes : il utilise aussi le calcul de corrélations simples et des analyses multivariées, ainsi que des expériences avec répétition aléatoire des sujets et manipulations des pratiques d'enseignement.* » (Gage, 1986, p.416). Les limites de ce genre de méthodes reposent sur l'interprétation des corrélations identifiées. Comme l'indique Crahay et Lafontaine (1986) « *une corrélation n'est pas une relation de cause à effet, et comme M.J Dunkin et J.Biddle (1975) l'avaient déjà remarqué, certaines corrélations interprétées dans le sens « les comportements de l'enseignant influencent la performance des élèves » pourraient être renversées : la compétence des élèves (dont la mesure de produit est le reflet) influence la conduite du maître.* » (p.15). Les corrélations ne sont donc pas des preuves de relations de « causes à effets » entre les variables étudiées. On peut par exemple très bien imaginer, dans le cadre d'une étude faite auprès de X écoles, une corrélation entre le sexe des enseignants et les résultats scolaires des élèves en français (lors d'une passation d'un test standardisé). Néanmoins, cette corrélation peut très bien être générée par d'autres variables intermédiaires non étudiées comme par exemple le contexte socio-économique des écoles, le niveau d'études des enseignants ou l'origine socioculturelle des élèves, etc. Par conséquent, nous voyons bien les limites d'utiliser uniquement l'analyse de corrélations et l'analyse multivariée pour expliquer les relations entre des variables étudiées. Certes, ces analyses ne sont pas inutiles mais elles sont intéressantes seulement pour tenter de décrire partiellement (en triangulant avec d'autres outils d'analyse) une situation éducative mais non pour l'expliquer dans sa globalité.

Ainsi, comme nous pouvons le voir, les recherches s'intéressant aux relations linéaires entre les processus d'enseignement et les produits de l'apprentissage ont tendance à minimiser la distinction relative entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage ainsi que la prise en compte de l'ensemble des éléments du contexte relatifs à l'activité de l'enseignant et celle des apprenants.

1.3 - LE PARADIGME DES PROCESSUS MEDIATEURS

Le paradigme des processus médiateurs apportera quelques ruptures par rapport au paradigme processus-produit. Ainsi, au lieu de considérer des relations de causalités linéaires et mécanistes entre les comportements des enseignants et les apprentissages des élèves, les recherches de type processus médiateurs vont s'intéresser aux variables intermédiaires qui

s'interfèrent entre les pratiques des enseignants et l'apprentissage des élèves. Selon Bressoux (1994), il s'agit dans ce cadre de *« s'intéresser aux processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage. Le stimulus n'est plus vu comme ayant un effet direct sur l'apprentissage mais les variations dans les résultats de l'apprentissage sont fonction des procédures intermédiaires de traitement de l'information que les élèves déploient lors de l'activité. On va ainsi s'intéresser à des procédures médiatrices telles que l'attention, l'utilisation du temps, l'implication dans la tâche à réaliser, la persévérance »* (p.94).

Ce courant de recherche ne se centrera plus sur l'enseignant (son comportement, ses caractéristiques physiologique, sociales, etc.) mais, à l'inverse, exclusivement sur l'activité cognitive et affective de l'apprenant. Ainsi, l'enseignant et le contexte ne deviennent plus les seuls responsables des apprentissages des élèves. Les caractéristiques personnelles des élèves sont également prises en compte : *« les étudiants ne sont plus considérés comme de simples récepteurs, coincés entre les variables processus et produit. Leurs réponses jouent un rôle médiateur actif dans la détermination de « ce qui est traité, de la manière dont c'est traité et, par conséquent, de ce qui est mémorisé »* (Rothkopf, 1965, 1976 in Doyle, 1986, p.447). Selon Doyle (1986), le paradigme des processus médiateurs a participé activement au déclenchement des études sur la psychologie cognitive puisque *« pour améliorer les résultats de l'apprentissage, il importe d'observer d'abord ce que les élèves font pour apprendre »* (p.449). Néanmoins, ce paradigme reste toujours centré sur la recherche de l'efficacité d'enseignement et conçoit le système enseignement-apprentissage comme une relation linéaire et mécaniste. Clanet (1997) indique que c'est un « paradigme élargi processus-produit ».

1.4 - LES LIMITES DU PARADIGME « DES PROCESSUS MEDIEATEURS »

Les limites associées à ce type de recherches tiennent essentiellement à la transférabilité des résultats en situation de classe. Ainsi, beaucoup de recherches ont été effectuées en situation de laboratoire afin de mieux expérimenter les relations entre certaines variables médiatrices telles que la capacité de mémorisation des élèves, la capacité d'attention, de concentration et l'acquisition scolaire des élèves. Comme l'indique Clanet (1997), *« les conclusions des recherches menées en laboratoire sont trop loin de la réalité scolaire quotidienne pour pouvoir déboucher sur des recommandations pratiques »* (p.70). Par conséquent, il est limité de prescrire des modalités pédagogiques et didactiques aux enseignants à partir des recherches effectuées en laboratoire sur les capacités affectives et cognitives des élèves car, tel que

l'indique Bru (1991), « *selon leur personnalité, enseignants et apprenants réagissent à leur environnement et agissent en fonction de l'évolution de ce dernier. Il est important de ne pas sous-estimer les effets de contexte.* » (p.19).

D'autre part, les recherches s'inscrivant dans ce paradigme ont majoritairement pour but d'améliorer l'apprentissage des élèves en essayant d'identifier les variables de médiation qui favorisent (ou au contraire défavorisent) l'acquisition des compétences scolaires. Une fois ces variables connues, ces recherches proposent aux enseignants de privilégier tel ou tel type de méthodes d'enseignement pour améliorer l'apprentissage. Mais ceci, répétons-le, c'est oublier la variabilité contextuelle dont doivent faire preuve les enseignants et les élèves, une méthode préconisée pouvant fonctionner un jour et pas l'autre. Comme l'indique Joffroy-Vatonne (1993) « *du problème repéré des différences entre élèves, on passe à des prescriptions didactiques à mettre en jeux, en fonctionnant comme si l'enseignant était un sujet épistémique, en dehors de toute influence locale et libre d'établir des choix didactiques raisonnés.* » (p.2).

Les recherches sur les processus médiateurs ont permis de s'intéresser aux acteurs « apprenants » qui s'intègrent dans le processus d'enseignement-apprentissage. Contrairement au paradigme « processus-produit », ces recherches ont montré qu'il n'existait pas un lien « linéaire » entre les processus d'enseignement et l'apprentissage des élèves. Malgré cette rupture, les recherches de type processus médiateurs sont, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, majoritairement décontextualisées de la situation « réelle » d'apprentissage des élèves. C'est, entre autres, pour pallier cette lacune que les recherches s'intégrant dans le paradigme écologique vont émerger.

1.5 - LE PARADIGME ECOLOGIQUE

Le paradigme écologique se centre sur la correspondance entre les éléments contextuels de la situation d'enseignement-apprentissage et les comportements des acteurs : « *le paradigme écologique a pour objet l'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de classe, et la manière dont les individus y répondent* » (Doyle, 1986, p.452). Plusieurs niveaux sont appréhendés ; le modèle d'enseignement-apprentissage élaboré par Dunkin et Biddle (1974, in Clanet, 1997) s'est intéressé par exemple à quatre types de variables afin d'optimiser l'étude des conduites d'enseignement dans le cadre de leur environnement matériel, humain et historique : les variables de présage, les variables de contexte, les variables de processus et les variables de produits (acquisitions scolaires des élèves). Nous retrouvons là une homologie avec la structure du modèle de Gage (1986)

présenté précédemment, c'est-à-dire une linéarité entre les processus d'enseignement et les produits. Néanmoins, comparé au modèle de Gage, celui de Dunkin et Biddle prend en compte un niveau de complexité supérieur puisqu'il englobe les propriétés de l'environnement scolaire (écoles, inspections, etc.) et extra-scolaire (familles, etc.).

Selon Bronfenbrenner (1981, 1986), l'écologie de l'enseignement-apprentissage repose sur deux niveaux : « *le premier intéresse les rapports entre les caractéristiques des élèves et leur environnement habituel (foyer, école, groupe d'âge, lieu de travail, voisinage, communauté, etc.). Le second englobe les rapports et les liens existant entre ces types d'environnement.* » (p.21). L'auteur propose de définir 4 systèmes (micro – méso – exo et macro-système) inclusifs qui influencent les comportements et apprentissages des élèves. Ces systèmes décrivent les éléments proches et lointains du milieu scolaire avec lesquels l'élève interagit.

Ainsi, même si Bronfenbrenner et plus largement les auteurs du modèle écologique ont apporté un éclairage sur la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage, en tentant de mobiliser une variété de variables contextuelles interdépendantes, certaines limites subsistent.

1.6 - LES LIMITES DU PARADIGME ECOLOGIQUE

Comme nous l'avons vu ci-dessus, le paradigme écologique a tenté de pallier les « lacunes » constatées dans les paradigmes de recherche précédents (« processus-produit » et « processus médiateurs ») afin d'améliorer l'étude de la situation d'enseignement-apprentissage. Néanmoins, les recherches de type écologique sont majoritairement restées dans un schéma « processus-produit », étudié, il est vrai, dans les contextes scolaire et extra-scolaire. La limite de ce paradigme est que l'on recherche toujours à expliquer des relations causales et linéaires entre des éléments contextuels et les variables de produits (apprentissage des élèves). Tel que le soulève Clanet (1997), « *la relation causale entre variables explicatives et variables expliquées est toujours présente. Ce type de modélisation, même s'il s'étoffe en se compliquant, en reste à une lecture programmatique des relations entre enseignement et apprentissage.* » (p.107). On s'intéresse peu à décrire, comprendre et expliquer, de manière heuristique, l'interdépendance entre les processus organisateurs de l'activité enseignante et ceux de l'activité des apprenants. L'objectif principal, dans ce type de paradigme, est d'identifier les variables qui favorisent l'apprentissage des élèves. De plus Clanet ajoute que les éléments contextuels retenus sont les mêmes pour tous les acteurs et s'appliquent à tous de la même façon. En d'autres termes, « *le contexte semble être figé, s'imposant de la même manière à tous les acteurs de la situation.* » (p.110).

2 - ORIENTATION EPISTEMOLOGIQUE : DECRIRE, COMPRENDRE ET EXPLIQUER LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Les paradigmes de recherche présentés ci-dessus ont tous un point commun : ils visent à améliorer l'apprentissage des élèves en décrivant les relations significatives entre plusieurs niveaux de variables (variables de présage, de processus, contextuelles, médiatrices) et les acquisitions et/ou comportements des apprenants. Ce sont des paradigmes « pour » la pratique d'enseignement (Bru, 2002). Sans remettre en doute l'intérêt social et politique qu'ont suscité les travaux sur l'efficacité d'enseignement, plusieurs critiques ont émergé. Nous les résumerons en quelques points :

- Ces recherches prennent peu en compte l'autonomie relative entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage. Elles ont tendance à conceptualiser un lien linéaire et causal entre les comportements ou caractéristiques intrinsèques de l'enseignant et les résultats scolaires des élèves. Or, nous le savons, les élèves peuvent apprendre des savoirs scolaires hors des situations d'enseignement aménagées et, à l'inverse, l'enseignant peut mettre en œuvre des conditions d'apprentissage sans qu'il y ait nécessairement apprentissage des élèves.
- Les recherches de type processus-produit ont favorisé la construction de l'image du « bon enseignant » et de la « bonne méthode d'enseignement ». Les recherches relatives à la pédagogie expérimentale et à la psychopédagogie ont grandement participé à « classer », « catégoriser » des pratiques d'enseignement selon des indicateurs d'efficacité. Or, il est maintenant admis que les pratiques d'enseignement efficaces ne peuvent se réduire à des « profils » ou des « portraits » fixistes. Il existe, au sein des pratiques enseignantes, des variabilités de modalités d'action inter-individuelles et intra-individuelles (Crahay, 1989 ; Bayer, 1986 ; Bru, 1991) fortement influencées par différents niveaux de contextes (sociaux, temporels, relationnels, disciplinaires, institutionnels, etc.). Ces variabilités constatées montrent qu'il est réducteur de « caricaturer » la pratique d'un enseignant à travers l'usage de termes trop généraux et stéréotypés de type binaire (Bru, 2003) : enseignant efficace/non efficace ; enseignement traditionnel/enseignement non traditionnel ; pédagogie autostructurée/hétérostructurée, etc.
- Les recherches de type processus-produit se sont principalement attachées à décrire les relations entre les comportements de l'enseignant en classe et l'apprentissage des élèves sans expliquer les processus organisateurs de ces relations. Ainsi, comme l'indique Bayer (1986), « ces recherches postulèrent, ne serait-ce qu'implicitement,

comme une égalité de nature entre comportements et processus d'enseignement » (p.486). L'étude des pratiques d'enseignement ne doit pas se contenter d'analyser l'action enseignante avec une visée comportementaliste, comme le faisait naguère le béhaviorisme pour expliquer les phénomènes d'apprentissage. Elle doit tenter de théoriser les pratiques d'enseignement en inférant les différents processus organisateurs des modalités d'action de l'enseignant observées ou/et déclarées en situation de classe.

De récentes études en France ont montré l'existence d'un effet maître non négligeable dans l'explication de la variance des résultats scolaires des élèves du primaire et secondaire (Bressoux, 1994, Duru-Bellat, 2002). Elles montrent que cet effet se situe à hauteur de 10 à 15% de la variance expliquée. A l'inverse, l'effet-école est plus faible (autour de 6% de la variance expliquée). Ces faits montrent que les activités des enseignants en classe ne sont pas sans influence sur l'apprentissage des élèves. Néanmoins, aujourd'hui, nous sommes loin d'expliquer les raisons de cet effet-maître, comment il se produit et les conditions favorables ou défavorables à sa réalisation (Bru et al., 2004). Pour comprendre et expliquer les effets des pratiques d'enseignement, il est nécessaire de mieux connaître les processus organisateurs de ces pratiques. C'est la raison pour laquelle notre orientation de recherche vise d'abord à décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement plutôt que d'identifier les pratiques d'enseignement efficaces.

3 - LE MODELE DU SYSTEME DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

3.1 - LE MODELE DES INTERACTIONS EN CONTEXTE

Afin de rompre avec le modèle relatif aux recherches de type processus-produit, Bru (1987, 1991) propose le modèle théorique des interactions en contexte. L'auteur fait référence à l'approche systémique : *« le système enseignement-apprentissage se présente comme un ensemble de sous-systèmes qui entretiennent entre eux et avec leur environnement de multiples échanges. »* (p.51). Bru considère ainsi que le système d'enseignement – apprentissage est composé de trois sous-systèmes : le sous-système de sélection des modalités didactiques, le sous-système de réalisation des démarches didactiques en situation concrète et le sous-système des acquisitions et production de connaissances nouvelles. Les deux premiers sous-systèmes correspondent au système d'enseignement, ils prennent en compte les modalités de planifications et de réalisations des actions enseignantes en situation d'enseignement. Le troisième sous-système correspond au système d'apprentissage puisqu'il

prend en compte les acquisitions des apprenants. Ces trois sous-systèmes ont la particularité d'avoir une autonomie structurale et fonctionnelle relativement autonome. Contrairement au modèle processus-produit, le modèle proposé par Bru :

- permet de distinguer clairement les deux processus que sont l'enseignement et l'apprentissage
- permet de concevoir les pratiques d'enseignement comme des objets « mobiles » et évolutifs dans le temps. Pour ce faire, l'auteur distingue théoriquement les effets de système, c'est-à-dire l'auto-organisation des éléments à l'intérieur de chaque sous-système, et les effets de contexte, c'est-à-dire les éléments de l'environnement des systèmes qui influencent leur organisation interne.

Les éléments du système d'enseignement sont relatifs aux variables et modalités d'action didactiques et pédagogiques choisies et mises en œuvre par l'enseignant en situation d'interactions avec les élèves. Les éléments du système d'apprentissage sont relatifs aux conduites des élèves.

Le modèle théorique proposé par Bru est un instrument conceptuel et méthodologique pertinent pour décrire, de manière heuristique, la variation et l'interdépendance des variables didactiques et pédagogiques planifiées et mises en œuvre par les enseignants en situation de classe. Il permet de ne pas réduire la pratique d'enseignement à la planification réalisée par l'enseignant ou bien à la situation "ici et maintenant". Nous détaillerons ci-dessous en quoi ce modèle théorique peut être utile pour les recherches s'intéressant aux pratiques d'enseignement. Marcel (2002) et Clanet (1997) le développeront en se centrant principalement sur les processus d'enseignement. Ils se focaliseront plus spécifiquement sur l'acteur enseignant (ses dimensions psychologiques et sociologiques) et sur les processus d'interactions entre l'enseignant et les élèves.

3.2 - LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT : UNE CONFIGURATION DE MODALITES D'ACTION AU TEMPS « T »

Dans le cadre de son modèle théorique, Bru (1991) propose d'opérationnaliser le système d'enseignement à partir d'une liste de variables d'action didactique et pédagogique qui « *peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction de son appréciation du contexte général et particulier* ». Les variables d'action peuvent générer, selon les contextes d'actualisation, des modalités d'action effectives différentes. Ces variables d'action et leurs modalités ne sont pas juxtaposées et n'agissent pas séparément (Bru et al, 2004). Elles sont interdépendantes et forment, ce que Bru (2002) appelle, une configuration de modalités d'action au temps « t ».

Cette manière d'appréhender la pratique d'enseignement permet d'identifier les configurations dominantes des pratiques chez plusieurs ou même enseignants (les modalités d'action qui ont les fréquences d'apparition les plus élevées) ainsi que la variation, dans le temps, de ces configurations (les modalités d'action qui varient fréquemment et celles, à l'inverse, qui ont tendance à se stabiliser). Dans le cadre d'une recherche longitudinale, Altet et al (1994) ont décrit la variété des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire à partir de l'observation de plusieurs variables relatives à l'organisation pédagogique générale (organisation temporelle, modalités de groupement des élèves, mobilité des élèves en classe), à la gestion des situations et des relations en classe (conditions d'énonciation des consignes, incitations adressées aux élèves, modalités d'évaluation des élèves) et aux interactions verbales entre le maître et les élèves. A partir de cette méthodologie, les auteurs ont pu ainsi mettre en évidence la variabilité inter-individuelle et intra-individuelle des pratiques des enseignants comme, à l'inverse, la stabilité relative, dans le temps, de certaines modalités d'action enseignante. Ces résultats ont montré, à l'évidence, qu'il était difficile de définir sur une durée plus ou moins longue les pratiques d'un enseignant ou de plusieurs enseignants à partir d'une méthode d'enseignement, d'un profil ou d'un portrait d'enseignant.

Les configurations de modalités d'action didactique et pédagogique étudiées à un temps « t » peuvent être déclarées par l'enseignant (l'enseignant, à partir d'une liste de variables d'action proposées, choisit les modalités d'action qu'il mettrait en œuvre dans telle ou telle situation d'enseignement) ou bien observées par le chercheur (à partir d'une grille d'observation où figurent les modalités d'action possibles). Cette double lecture de la pratique permet d'identifier les différences/ressemblances entre les configurations déclarées et celles effectivement réalisées en situation d'enseignement (Lefevre, 2005). Nous y reviendrons un peu plus tard dans cette partie.

3.3 - LA NOTION DE CONTEXTUALISATION

La contextualisation désigne le processus dynamique et interactif selon lequel tout contexte est susceptible d'influencer les modalités d'action des acteurs et à l'inverse toutes les modalités d'action sont susceptibles d'influencer le contexte dans lequel elles s'actualisent (Bru, 2002 ; Marcel, 2002). Dans le cadre de la pratique d'enseignement, la contextualisation signifie le processus constructif entre l'action enseignante et les niveaux de contexte avec lesquels elle interagit (contexte spatial, social, temporel, relationnel, historique, cognitif, etc.). Pour illustrer ce processus, nous pouvons prendre l'exemple d'un enseignant qui souhaite mettre en place une modalité d'action pédagogique spécifique pour, selon lui, favoriser les

conditions d'apprentissage des élèves : la mise en place de groupes d'élèves de niveaux hétérogènes. Le choix de cette modalité d'action va être confronté au contexte de la classe (configuration matérielle et spatiale de la classe, nombre d'élèves, niveaux cognitifs des élèves, degré d'affinité entre les élèves, comportement des élèves au temps « t », etc.) et plus largement au contexte de l'école (espaces disponibles en dehors de la classe, matériel pédagogique dans l'école, possibilité ou non d'envoyer des élèves perturbateurs dans d'autres classes, etc.). A l'inverse, on peut imaginer que la mise en place régulière de groupes d'élèves de niveaux hétérogènes influence à moyen ou long terme l'organisation du contexte de la classe (aménagement des tables de la classe en îlots, évolution des interrelations affectives entre les élèves et du niveau cognitif des élèves, etc.).

Les processus de contextualisation sont déterminants dans l'explication de la configuration des pratiques d'enseignement. Clanet (1997), Maurice (2005), Maurice et Allègre (2002), Altet et al (1994) ont par exemple montré que les modalités d'interactions enseignant-élèves, la tâche prescrite et la temporalité étaient des variables explicatives importantes de la configuration des modalités d'action observées en situation de classe. Ces auteurs mettent ainsi en doute le fait d'expliquer les pratiques d'enseignement uniquement à partir de variables de présage de l'enseignant et/ou de l'élève (sexe, origine socio-culturelle, etc.). Comme l'indique Clanet (1997), les jeux de variables liés à l'enseignement-apprentissage construisent « *une bonne part de leur identité dans la spécificité du contexte dans lequel elles se réalisent* » (p.260).

Selon les contextes d'actualisation, les configurations de modalités d'action pédagogique et didactique mises en œuvre par les enseignants diffèrent. Dans la continuité du modèle des interactions en contexte proposé par Bru, le concept de contextualisation permet, entre autres, de rejeter l'illusion d'une invariance dans le temps des pratiques d'enseignement (chez le même ou plusieurs enseignants).

La contextualisation de la pratique ne se réduit néanmoins pas à l'influence de la situation « ici et maintenant » (rejet du situationnisme). Nous l'avons vu précédemment, certaines modalités d'action peuvent avoir un niveau de variabilité faible (inter et intra-enseignant) dans le temps. Ces modalités résisteraient ainsi à l'effet de la variation des situations « ici et maintenant ». Altet et al (1994) ont par exemple montré, à partir de l'observation de 31 classes de CE2 pendant deux semaines, que les enseignants exerçaient majoritairement un enseignement de type frontal avec le groupe-classe (plutôt qu'un enseignement favorisant le travail en groupe d'élèves ou bien le travail individuel) et que la majorité des interactions maître-élèves étaient à l'initiative du maître (60%). Ces modalités d'action pédagogiques

inter-individuelle relativement stables ne sont ni caractéristiques de la personnalité des enseignants, ni d'un effet-matière, ni de la situation « ici et maintenant ». Elles seraient plutôt influencées par plusieurs niveaux de contexte qui dépassent la situation « ici et maintenant » (contexte socio-historico-institutionnel).

Si nous postulons que les configurations des pratiques d'enseignement étudiées au temps « t » ne sont pas liées à l'effet du hasard, il est donc nécessaire de les expliquer, c'est-à-dire d'identifier les organisateurs de ces configurations et leur évolution dans le temps. Afin de mieux connaître ces organisateurs, Bru (2002) propose d'examiner les processus de contextualisation selon trois axes :

- *La contextualisation interne pour chaque configuration de pratique* : c'est le jeu des différentes modalités d'action pédagogique et didactique mises en œuvre en situation de classe. Ces modalités, sans que l'enseignant en ait forcément conscience, sont interdépendantes : la modification, au temps « t », d'une modalité d'action (le travail de groupe par exemple) va modifier la configuration générale des autres modalités d'action de l'enseignant (modalités d'interactions avec les élèves, etc.).
- *La contextualisation temporelle (inter-configurations) de la pratique* : la pratique d'enseignement s'inscrit sur un axe de temporalité. La configuration d'une pratique au temps « t » s'organise à partir des configurations passées (événements passés) et futures (projets d'action).
- *La contextualisation environnementale* : les configurations des pratiques d'enseignement sont dépendantes des éléments de l'environnement proche ou lointain de la situation de classe. Le contexte institutionnel (les directives ministérielles, le projet pédagogique de l'école, le règlement intérieur, les directives du conseil d'école, etc.), le contexte spatial et temporel de l'école, le contexte culturel de l'école (les valeurs dominantes de l'équipe pédagogique), le contexte social et relationnel de l'école (les origines socioprofessionnelles des élèves et enseignants, le rapport enseignants-parents, etc.).

Ces trois processus de contextualisation seraient des organisateurs de la configuration des pratiques d'enseignement. Ils permettent de proposer des hypothèses explicatives, relativement heuristiques, relatives au fonctionnement et à l'organisation des pratiques d'enseignement. Néanmoins, nous pouvons regretter l'absence de l'identification des processus cognitifs et socio-cognitifs de l'enseignant dans ces trois axes même si, selon Bru, ils sont sous-entendus : « *si l'enseignant n'exerce pas un contrôle souverain sur les processus de contextualisation qui viennent d'être évoqués, il y participe (pas toujours forcément de*

façon consciente et délibérée) par l'activité cognitive qu'il déploie. » (p.9). C'est la raison pour laquelle nous proposons ci-dessous le modèle triadique de la pratique d'enseignement.

3.4 - LE MODELE TRIADIQUE DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Nous définirons la pratique d'enseignement comme un système composé de trois éléments en interaction : les facteurs personnels de l'enseignant, l'environnement dans lequel ce dernier agit et la configuration des modalités d'action réalisées à un temps « t ». Ces trois éléments sont des déterminants de la pratique d'enseignement. Cette définition s'appuie, entre autres, sur la théorie sociocognitive proposée par Bandura (Bandura, 1976 ; Carré, 2004). Ce dernier décrit l'activité du sujet à partir d'un modèle triadique semblable où interagissent les facteurs personnels du sujet, ses comportements et l'environnement dans lequel il agit. Les ressources cognitives et affectives concernent l'ensemble des événements (personnels et professionnels) vécus au plan cognitif (représentations, schèmes d'action, etc.) et affectif (sentiment d'efficacité personnelle, etc.), conscientisés et non-conscientisés. Les configurations des modalités d'action décrivent les « patterns » d'action effectivement réalisés par l'enseignant en situation. L'environnement représente l'ensemble des propriétés de l'environnement (social, organisationnel, temporel, cognitif, culturel, relationnel, institutionnel, etc.), les contraintes qu'il impose ainsi que les ressources qu'il offre à l'enseignant pour agir.

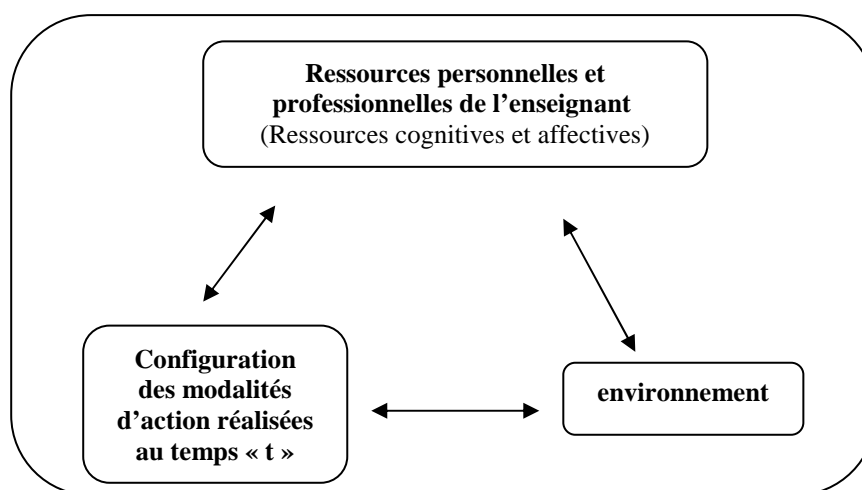


Schéma 2 - Les éléments de la pratique d'enseignement

Ce modèle triadique de la pratique d'enseignement permet d'éviter de réduire la pratique à des comportements stimulés par les éléments de l'environnement (vision comportementaliste), comme à l'inverse de réduire la pratique à des comportements déterminés par des caractéristiques personnelles, innées ou acquises, de l'enseignant (vision mentaliste). Les trois éléments interviennent de manière permanente selon des degrés

d'importance plus ou moins variables en fonction des situations d'enseignement rencontrées par l'enseignant.

3.5 - RENDRE COMPTE DE LA PRATIQUE A PARTIR D'UNE DOUBLE LECTURE DE L'ACTION

Nous l'avons vu précédemment, la pratique d'enseignement est influencée par trois éléments interdépendants : la configuration des modalités d'action réalisées par l'enseignant au temps « t », les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, et l'environnement dans lequel s'actualise l'action enseignante. Pour identifier ces éléments, le chercheur peut articuler une double lecture de l'action enseignante (Marcel, 2002) : une lecture extrinsèque privilégiant les comportements observables et une lecture intrinsèque privilégiant les significations construites et mobilisées consciemment par l'enseignant. Cette méthodologie correspond à l'orientation théorique présentée précédemment qui pourrait se formuler (en simplifiant) de la façon suivante : **en situation d'enseignement, l'enseignant n'est ni le produit de structures cognitives ou sociales sous-jacentes, tel un automate, dont seul le chercheur connaîtrait les secrets, ni seulement un sujet souverain conscient de toutes les raisons efficientes et finales de ses actes en situation. Pour reprendre les termes de Bru (2002), nous dirons que la pratique enseignante est à la fois contextualisée et contextualisante, les formes de contextes que rencontre l'enseignant contribuent à la construction de ses ressources cognitives et affectives comme, à l'inverse, la mobilisation de ces dernières participe à transformer les contextes de l'action. Dans ce cadre, les pratiques d'enseignement peuvent être définies comme des configurations de modalités d'action pédagogique et didactique organisées par des logiques d'action conscientisées (pour certaines) et non conscientisées (pour d'autres) par l'enseignant.**

3.5.1 Eviter deux types de réduction épistémologique de l'action

Notre manière d'appréhender la pratique enseignante a pour but d'éviter deux types de réductionnisme épistémologique que nous pouvons illustrer à travers l'exemple des philosophies de l'action sociale. Le premier est de concevoir la pratique comme un ensemble d'actions, majoritairement non conscientisées, déterminé par la position sociale des individus et leur trajectoire sociobiographique. Dans ce type de logiques d'action, les individus ne sont pas considérés comme des « acteurs » ou bien des « auteurs » de leurs pratiques qui joueraient consciemment un rôle afin de faire « bonne figure » dans des situations sociales particulières (Goffman, 1991) ou bien qui agiraient de manière stratégique selon la logique moyen/fin

(Boudon, 2003). Ils sont au contraire des « agents » qui auraient pour fonction de (re)produire les enjeux (dominants ou dominés) des champs sociaux dans lesquels ils s'investissent ou bien plus largement les valeurs dominantes de la société. Cette vision déterministe de la pratique s'inscrit dans une tradition philosophique et sociologique illustrée dans certaines œuvres comme celles de Marx (Lefebvre, 1966), de Durkheim (1893, 1895), de Parsons (1955), puis plus récemment de Bourdieu (1980, 1994). Pour reprendre les termes de ce dernier, les individus seraient dotés d'un « sens pratique » qui leur permettrait, dans la majorité des situations, d'agir en faisant l'économie d'une réflexivité sur leur action, d'une anticipation contrôlée des conséquences de leur action. Ce « sens pratique » serait généré par un système de dispositions (cognitives et affectives) intériorisées par les individus (« l'habitus ») dans et par leurs différentes socialisations primaires et secondaires (famille, école, travail, loisirs, etc.). Dans ce type de philosophie de l'action sociale, l'analyse des pratiques doit faire l'objet d'un travail de rupture (de la part du chercheur) avec les discours de « sens commun » sur les pratiques. L'explication des pratiques (les raisons d'agir comme les comportements observés des individus) doit prendre en compte prioritairement les éléments du contexte social (et l'historicité de ces éléments) dans lequel agissent les individus ainsi que leur position sociale (au sein de ce contexte) et leur trajectoire sociobiographique.

Une autre philosophie de l'action sociale s'oppose à celle précédemment évoquée. Elle s'illustre, entre autres, dans les sociologies compréhensives de l'action (Weber, 1965 ; Dubet, 1994 ; Schütz, 1988, Kauffman, 2004). Les pratiques des individus sont expliquées à partir de leur subjectivité et de leur réflexivité sur l'action. Ces sociologies partent du postulat que l'individu n'est pas un « idiot culturel » (Garfinkel cité par Coulon, 1987). Ses pratiques ne sont pas le produit de déterminants sociaux dont il n'aurait pas la maîtrise et la connaissance. L'individu a une réelle capacité de réflexion sur son action⁵, de retour subjectif sur son action, qui lui permet d'anticiper ses actes et d'établir des plans stratégiques qui guideront sa pratique (sa pensée et ses comportements). Cette philosophie de l'action rejoint la théorie de

⁵ Nous pensons, comme certains sociologues modernes (Kauffmann, 2004 ; Ehrenberg, 1995 ; Dubet, 2002 ; Corcuff, 1995) que l'augmentation de la réflexivité des individus sur leurs pratiques (professionnelles ou autres) est la conséquence de l'évolution des sociétés humaines (plus particulièrement des sociétés occidentales). Comme l'indique Norbert Elias (1991), il est réducteur et caricatural d'opposer et de distinguer les termes « individu » et « société ». L'individu n'est pas « libre » face à une société qui le contraindrait. L'individualisation est un processus sociohistorique. L'augmentation de la division du travail social, de la mobilité sociale et géographique des individus, de la multiplicité et de la densité des relations inter-personnelles et du déclin des programmes institutionnels a favorisé le processus d'individualisation au sein de nos sociétés modernes et a suscité la mobilisation plus grande des capacités réflexives de l'individu pour construire son identité (qui suis-je ?) et pour évaluer les conséquences de ses actions (suis-je compétent pour ?). Ces évolutions sociohistoriques peuvent par exemple expliquer la valorisation de plus en plus grande, dans le domaine du travail enseignant, d'un nouveau modèle de professionnalité : le praticien-réflexif (Schön, 1994 ; Maroy, 2006 ; Lang, 2001)

l'agentivité proposée par Bandura (2003), la capacité de l'individu à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions. Selon l'auteur, les individus sont considérés « *comme des agents auto-organiseurs, autoréfléchis et autorégulés, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leur environnement.* » (Carré, 2004, p.18). Dans ce type de philosophie de l'action, l'analyse des pratiques prend prioritairement en compte les significations individuelles et collectives des individus (leurs raisons d'agir et leurs affects) afin de mieux comprendre et expliquer leurs logiques d'action.

Nous avons conscience que la présentation de ces deux types de philosophie de l'action sociale est quelque peu caricaturale et non exhaustive mais elle permet de baliser notre orientation épistémologique de la pratique d'enseignement en rejetant certaines conceptions de l'action : celles qui subordonnent exclusivement l'action du sujet à son contexte environnemental (en privilégiant une analyse « objective » de l'action à partir d'éléments non conscientisés par le sujet) puis celles qui, à l'inverse, subordonnent exclusivement l'action du sujet à ses capacités d'auto-régulation et de réflexivité (en privilégiant une analyse « subjective » de l'action à partir d'éléments conscientisés par le sujet) . Nous pensons qu'il apparaît nécessaire de dépasser ces deux conceptions de l'action en articulant, dans l'étude des pratiques d'enseignement, une double lecture (subjective et objective) non hiérarchisée du contexte de l'action de l'enseignant : celle du chercheur puis celle de l'enseignant

3.5.2 Articuler la lecture du chercheur et celle de l'enseignant pour mieux décrire, comprendre et expliquer la pratique d'enseignement

Dans le cadre de l'étude des pratiques d'enseignement, il nous semble important de ne pas réduire l'analyse de la pratique à partir d'un seul schème d'intelligibilité de l'action⁶ (Berthelot, 1990). En fonction des situations d'enseignement analysées, les processus qui participent à l'organisation des pratiques enseignantes agissent selon des degrés d'importance plus ou moins variables. Dans certaines situations, les processus sociaux et culturels sont déterminants dans l'organisation de la pratique de l'enseignant sans que ce dernier en ait forcément conscience. Dans d'autres situations, ce sont les processus cognitifs relatifs à la planification conscientisée de l'action qui y contribuent de manière importante. C'est la raison pour laquelle, il apparaît nécessaire d'étudier les pratiques d'enseignement en prenant en

⁶ Les deux philosophies de l'action présentées précédemment pourraient opposer, dans les termes de Berthelot, deux catégories de schèmes d'intelligibilité des phénomènes sociaux : les schèmes « causal », « fonctionnel » et « structural » qui prennent peu en compte la singularité et les significations des individus pour expliquer les phénomènes sociaux puis les schèmes « herméneutique » et « actanciel » qui privilégient, à l'inverse, le point de vue des acteurs (leurs raisons d'agir) et leurs logiques d'actions.

compte le contexte de l'action construit par l'enseignant puis celui construit par le chercheur. L'articulation de ces deux contextes de l'action analysés a pour objectif d'obtenir une meilleure intelligibilité du fonctionnement des pratiques d'enseignement. Dans ces conditions, la connaissance de la pratique d'enseignement ne saurait se limiter à une lecture extrinsèque de la pratique privilégiant l'utilisation d'outils de collecte des données telles que les grilles d'observation (Postic, 1977). Il est également nécessaire de prendre en compte la dimension du sujet-enseignant afin d'inférer les significations des actions mobilisées en situation. Pour ce faire, le chercheur peut articuler avec la lecture extrinsèque une lecture intrinsèque de la pratique d'enseignement en utilisant des outils tels que le questionnaire, l'entretien d'explicitation, l'entretien d'autoconfrontation croisé, etc.

Le schéma ci-dessous (adapté des travaux de Marcel, 2002) montre que l'on peut opérationnaliser une lecture intrinsèque et extrinsèque de la pratique à partir des déclarations de l'enseignant sur ses pratiques d'enseignement ainsi qu'à partir des observations effectuées sur ces mêmes pratiques. Cette double lecture a pour objectif d'inférer les éléments conscientisés et non-conscientisés par l'enseignant qui participent à l'organisation de sa pratique d'enseignement.

Les *éléments conscientisés* représentent l'ensemble des phénomènes de la pratique d'enseignement, ainsi que les relations entre ces phénomènes, dont l'enseignant a conscience. Dans ce cadre, nous postulons que l'enseignant est capable de donner, à travers la médiation du langage, des significations raisonnables et explicites de ses actions mobilisées en situation d'enseignement (Jorro, 2005). Nous postulons, par ailleurs, que le chercheur est capable de comprendre et de reconstruire la typologie des significations données par l'enseignant⁷. Selon Schutz (1998), c'est à partir des motifs "parce que" (les causes efficientes de l'action) et des motifs "en vue de" (les finalités de l'action) que l'on peut repérer, chez les individus, les catégories typiques (passées et futures) de perception et d'évaluation qui participent à organiser leur action. Au niveau opératoire, le chercheur peut par exemple mettre en œuvre des entretiens d'autoconfrontation (l'enseignant est confronté au visionnage de sa séance d'enseignement réalisée) ou bien des entretiens a posteriori (le chercheur effectue une entrevue avec l'enseignant après avoir observé la séance d'enseignement) afin de confronter l'enseignant à ses propres pratiques et, ainsi, de l'interroger sur ses motifs d'action. C'est dans

⁷ Cette affirmation peut s'appuyer sur le postulat de compréhension mutuelle proposé par Weber (1965) dans son ouvrage « Essais sur la théorie de la science ». Il montre, entre autres, que le comportement de l'individu peut être rendu intelligible en essayant de le comprendre, ce qui veut dire en identifiant le (ou les) motif(s) rationnel(s) au(x)quel(s) il a obéi. Cela suppose bien évidemment une capacité du chercheur d'entrer en empathie avec l'acteur pour interpréter les raisons de son action. Cette interprétation, selon Weber, étant plus facile lorsque l'action obéit à une rationalité téléologique déterminée par la relation de moyen à fin.

le cadre de ces éléments conscientisés de l'action qu'il peut exister une correspondance et une articulation entre les déclarations sur les pratiques et les observations effectuées, les premières pouvant expliquer les secondes. Dans l'ouvrage "Bonnes Raisons" de Boudon (2003), l'auteur indique que le type de rationalité (instrumentale, axiologique et cognitive) verbalisé par l'individu a une validité explicative suffisante pour construire une connaissance de l'action.

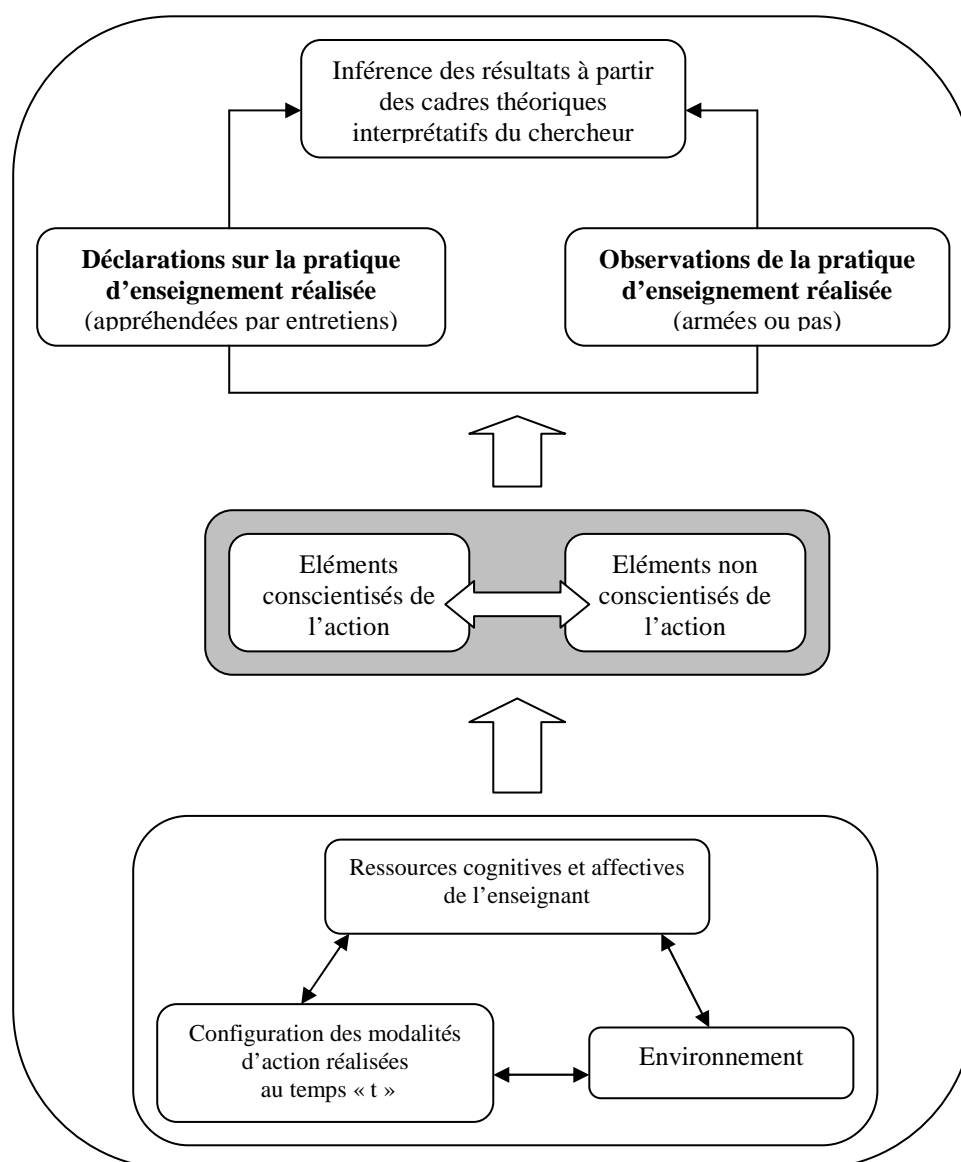


schéma 3 - La double lecture de la pratique d'enseignement

Les **éléments non conscientisés**, quant à eux, renvoient aux processus organisateurs de la pratique dont les individus n'ont pas une conscience explicite. Dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles, tout un champ de recherches (Marcel et al, 2002) s'intéresse aux processus sociocognitifs (les études portant par exemple sur les représentations sociales et professionnelles), sociohistoriques (les études sur la genèse des champs sociaux et culturels

qui structurent les représentations et comportements des individus) et cognitifs (l'identification des schèmes de perception, d'évaluation et d'action) qui organisent les configurations des actes observés et déclarés des individus, sans que ces derniers en aient nécessairement conscience. Ces recherches s'inscrivent dans des paradigmes disciplinaires variés : psychologie cognitive, psychologie sociale, ergonomie, sociologie de l'action, sciences du langage, histoire, etc. Le dénominateur commun des recherches s'intéressant aux éléments non conscientisés de l'action est l'utilisation de méthodes permettant d'identifier les processus organisateurs des pratiques. Ces méthodes sont ordinairement des analyses quantitatives favorisant le repérage d'indicateurs de covariation, de cooccurrence de phénomènes ou bien l'identification de facteurs organisateurs à l'aide, par exemple, des analyses multidimensionnelles.

La double lecture de la pratique d'enseignement est inférée, en dernier ressort, par le chercheur. Ce dernier, à travers sa propre théorisation, interprète les éléments conscientisés de l'action en construisant des catégories de raisons d'agir à partir des données déclarées (par l'enseignant) sur la pratique d'enseignement. Il peut ensuite les articuler avec les inférences effectuées à partir des analyses de résultats obtenus sur les données relatives à l'observation de la pratique (afin de mettre en évidence les éléments non conscientisés de l'action).

4 - SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1

Dans le champ des Sciences de l'Éducation, deux paradigmes de recherche peuvent être identifiés dans l'étude du système d'enseignement-apprentissage (Marcel et al, 2002). Les recherches dont la visée est clairement de transformer et de faire évoluer les pratiques d'enseignement. Puis, d'autres recherches qui visent à produire de la connaissance sur la pratique, dans une perspective heuristique traditionnelle. Les recherches dont la finalité est d'atteindre l'efficacité des pratiques d'enseignement ont, à n'en pas douter, suscité un intérêt socialement reconnu ; « *l'importance de l'investissement humain et matériel en matière de scolarisation, le projet d'élever le niveau de formation de base, la volonté de faire en sorte d'apporter à chacun les meilleurs moyens de progresser et se réaliser justifient certainement la reconnaissance accordée aux travaux sur l'efficacité d'enseignement.* » (Bru, 2002, p.2). Néanmoins, ces recherches sont confrontées à un certain nombre de critiques aussi bien sur le plan épistémologique que théorique et méthodologique :

- Les relations empiriques constatées entre les modalités d'enseignement et les résultats scolaires des élèves ne donnent aucune explication sur les processus organisateurs de ces relations. Indiquer par exemple que les enseignants efficaces sont ceux qui créent un climat de classe favorable (Safty, 1993) ne nous dit rien sur la façon dont ces enseignants y arrivent en fonction de leur contexte professionnel.
- L'identification de relations statistiques entre des variables d'enseignement et les résultats scolaires permet difficilement de généraliser ces relations dans d'autres contextes d'enseignement. La validité externe des recherches de type processus-produit est limitée puisqu'elles fournissent peu d'indications sur les conditions d'application des modalités d'enseignement jugées efficaces.
- Un certain nombre de travaux ont montré l'existence d'un effet-maître dans les résultats scolaires des élèves, à partir de plusieurs variables et selon des procédures statistiques spécifiques (modèles de régression). Néanmoins, il serait intéressant à l'avenir d'expliquer et de comprendre d'où vient cet effet-maître : quelles sont les configurations de variables d'action didactique et pédagogique mises en œuvre par les enseignants qui favorisent cet effet-maître ? Et, surtout, quels sont les processus organisateurs de ces configurations constatées ?

Même si les modèles théoriques destinés « directement » à la pratique d'enseignement (modèles « pour » la pratique) peuvent présenter un intérêt pour la formation initiale et

continue des enseignants, permettant de guider et d'orienter leur action, il n'en reste pas moins, qu'ils ne « *peuvent en même temps remplir pleinement des fonctions de description, d'explication ou de compréhension de la pratique enseignante* » (Bru, 2002, p.7). Nous proposons, dans le cadre de cette recherche, de participer à la production de connaissances sur la pratique d'enseignement dans une perspective heuristique plutôt que normative. Notre objectif ne sera pas seulement de collecter des données factuelles et d'établir des relations empiriques mais d'effectuer également un travail de théorisation de la pratique d'enseignement.

Avant de présenter la problématique de recherche, nous proposons une définition générale de la pratique d'enseignement qui orientera notre manière d'appréhender le travail enseignant en situation de classe. La pratique d'enseignement peut être définie comme un système où interagissent trois éléments interdépendants : les ressources cognitives et affectives de l'enseignant acquises à travers sa trajectoire personnelle et professionnelle, la configuration des modalités d'action didactique et pédagogique mises en œuvre par l'enseignant avec les élèves et, enfin, l'environnement dans lequel ces modalités d'action sont réalisées. Ce système de la pratique d'enseignement peut être appréhendé à partir d'une double lecture de l'action enseignante : une lecture extrinsèque privilégiant la lecture du contexte d'enseignement par l'observateur et une lecture intrinsèque privilégiant la lecture du contexte d'enseignement par l'enseignant lui-même. Cette double lecture a pour but d'améliorer l'intelligibilité de la pratique d'enseignement. Elle permet d'une part de distinguer les déclarations sur la pratique d'enseignement et l'observation de la pratique effectivement réalisée en classe, puis, d'autre part, d'identifier et d'articuler les éléments conscientisés et non conscientisés par l'enseignant, qui participent à organiser cette pratique.

Chapitre 2

PROBLEMATIQUE GENERALE DE RECHERCHE

1 - DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT AUX PRATIQUES ENSEIGNANTES

1.1 - LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS NE SE REDUISENT PAS AUX PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

A l'école primaire, les pratiques d'enseignement ont fait l'objet de nombreux travaux scientifiques. Marcel et al (2002) ont identifié plusieurs paradigmes de recherche qui se sont intéressés, depuis ces dernières années, aux pratiques d'enseignement. Néanmoins, beaucoup moins de travaux se sont intéressés aux pratiques des enseignants en dehors de la classe. Le fait que les chercheurs en sciences humaines se soient principalement centrés, ces dernières décennies, sur le travail enseignant en situation de classe (généralement dans une visée normative et instrumentale) peut s'expliquer par la faible variété des tâches professionnelles prescrites et effectives des enseignants au sein des établissements scolaires, que ce soit en France ou ailleurs : *« pendant très longtemps, l'école nord-américaine a reposé principalement – pour ne pas dire uniquement – sur le travail des enseignants dont la tâche centrale et souvent exclusive consistait à entrer dans une classe et y travailler la journée durant avec un groupe d'élèves. »* (Tardif et Levasseur, 2004). Aujourd'hui, force est de constater à l'inverse une diversité croissante des tâches professionnelles des enseignants, au primaire comme au secondaire (Tardif et Lessard, 1999 ; Marcel, 2002 ; Barrère, 2002, Maroy, 2005 ; Lebeaume et Magneron, 2004 ; Lebeaume, 2005). Ces derniers doivent dorénavant prendre en charge des tâches d'enseignement mais également des tâches de collaboration et de travail collectif avec plusieurs autres acteurs professionnels présents dans l'établissement scolaire. Cette diversité de tâches professionnelles est due, entre autres, à la mise en place de nouveaux moyens et de nouvelles prescriptions institutionnelles dans les écoles primaires depuis la loi d'orientation scolaire française de 1989 :

- La mise à disposition d'aide-éducateur et d'assistants d'éducation a favorisé le travail en partenariat des enseignants (Piot, 2003).

- La création des RASED⁸ a engendré l'établissement d'un dialogue institutionnalisé entre l'équipe intervenante du RASED (enseignants spécialisés et psychologues scolaires) et les enseignants, ce dialogue s'effectuant généralement durant des moments formalisés (conseils de cycle, des maîtres, réunions de bilan des suivis des élèves, etc.) mais aussi durant les moments plus informels.
- L'obligation de construire un « projet d'école ». Ce dernier, à l'issue d'un travail collectif entre les acteurs enseignants et non-enseignants, a pour fonction d'identifier les besoins locaux et de mettre en œuvre des actions stratégiques afin d'adapter les prescriptions institutionnelles à ces besoins.
- La création des cycles d'apprentissage (cycle 2 et cycle 3) poussent les enseignants à travailler en équipe afin de mettre en place une cohérence dans les *curriculum*, de construire une logique d'ensemble au niveau des conditions d'apprentissage qui dépasse l'année scolaire.
- L'institutionnalisation des « conseils d'école » a amplifié le travail en partenariat des enseignants avec les parents élus, le personnel municipal (personnel de cantine, d'entretien des locaux, etc.) et, dans certaines occasions, le personnel associatif (personnel des CLAE⁹ par exemple). Les parents d'élèves ont ainsi la légitimité de participer aux décisions d'ordre pédagogique relatives au fonctionnement de la vie scolaire dans l'école.
- Le ministère de l'Éducation Nationale a officialisé et reconnu les pratiques collectives des enseignants du primaire hors de la classe en délivrant une heure hebdomadaire obligatoire (appelée la « 27^{ième} heure ») consacrée à la concertation sous diverses formes : conseils de cycle, conseils des maîtres et conseils d'école.
- Les contrats éducatifs locaux (CEL) sont nés avec la circulaire interministérielle du 9 juillet 1998, qui affirme la volonté d'appréhender l'éducation des jeunes dans sa totalité. Ces contrats ont été mis en place pour mettre en cohérence tous les temps, scolaires, péri et extra scolaires. Il s'agit d'aborder l'éducation dans sa globalité, avec l'ensemble des partenaires concernés par ce qui est désormais défini comme une mission partagée : familles, Etat, et en particulier les enseignants, milieu associatif, collectivités locales, pour parvenir à une réelle continuité éducative.

⁸ Pour les écoles maternelles et élémentaires françaises, le RASED est le réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté. Il est composé de psychologues scolaires, d'enseignants spécialisés dans l'aide à dominante rééducative (maîtres G) puis l'aide à dominante pédagogique (maîtres E).

⁹ CLAE : centre de loisir associé à l'école

Ces nouvelles prescriptions institutionnelles illustrent, depuis quelques années, l'évolution du métier d'enseignant au primaire dont nous pouvons identifier deux caractéristiques générales :

- *Une plus grande autonomie donnée au collectif d'enseignants dans les écoles primaire* : la massification scolaire (le recul de l'âge scolaire obligatoire) associée à l'augmentation de l'hétérogénéité sociale et culturelle de la population des élèves ont poussé les pouvoirs publics à décentraliser certaines compétences décisionnelles au niveau des écoles. Cette décentralisation a pour but d'adapter plus efficacement les prescriptions institutionnelles (le programme scolaire par exemple) au niveau local (Piot, 2004 ; Tardif, 2004, Jellab, 2004). Des espaces de travail collectif sont ainsi créés et légitimés par l'institution afin de favoriser le travail de coordination des acteurs de l'école et leur responsabilisation dans la résolution de problèmes locaux (difficultés scolaires des élèves, difficultés liées à la gestion de la discipline dans et hors de la classe, etc.).
- *Une rationalisation et division du travail plus accrue au sein des écoles* : la démocratisation scolaire, engendrée, entre autres, par l'augmentation du niveau d'âge scolaire obligatoire, a favorisé l'arrivée de nouveaux acteurs spécialisés au côté des enseignants afin d'aider les élèves déclarés en difficulté scolaire. Ainsi, « on constate une externalisation du traitement des difficultés scolaires en dehors de la classe et même en dehors du champ scolaire » (Piot, 2004, p.22). Les membres du RASED en France sont des enseignants spécialisés dont la fonction est de mettre en place des outils de médiation pour éviter le « décrochage » scolaire de certains élèves. A cela s'ajoute l'ensemble des intervenants « spécialisés » qui interviennent en classe avec (ou sans) les enseignants dans les domaines culturels, sportifs et préventifs durant l'année scolaire. L'arrivée massive de ces intervenants peut s'expliquer par l'évolution des finalités de l'école qui ne se réduisent plus uniquement à l'instruction des élèves mais également à leur éducation au sens large (Tardif et Levasseur, 2004). L'intégration de ces différents acteurs dans l'école a favorisé la multiplication des postes, la parcellisation, la rationalisation et la division interne des tâches professionnelles centrées sur l'éducation scolaire des élèves (Tardif et Lessard, 1999).

1.2 - LE TRAVAIL ENSEIGNANT : UN SYSTEME DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Nous l'avons vu ci-dessus, le travail enseignant au quotidien ne se réduit pas aux situations d'interactions avec les élèves en classe. Le travail enseignant est un objet d'étude complexe

qui met en relation plusieurs processus interdépendants relevant de plusieurs niveaux (non hiérarchisés) de contextes avec lesquels interagit l'enseignant. Ainsi, il est difficile d'envisager de manière théorique le travail enseignant dans une perspective analytique, le décomposant en « *un ensemble abstrait de fragments promus par les chercheurs comme les réalités de base de l'enseignement : la didactique, l'évaluation des élèves, la gestion de classe, la motivation des élèves, etc.* » (Tardif et Levasseur, 2004, p.12). Il est nécessaire, au contraire, d'appréhender le travail enseignant comme tout autre travail humain, c'est-à-dire dans la totalité de ses composantes, ancré dans un fonctionnement organisationnel spécifique ayant ses buts propres, ses connaissances et technologies, ses modalités d'évaluation, son objet de travail (les élèves) dont la nature a des conséquences importantes sur les travailleurs (Tardif et Lessard, 1999).

Pour illustrer la diversité des composantes du travail enseignant, nous proposons ci-dessous le modèle du système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (le SPPEP). Ce modèle, proposé par Marcel (2002), présente de manière heuristique une catégorisation des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire.

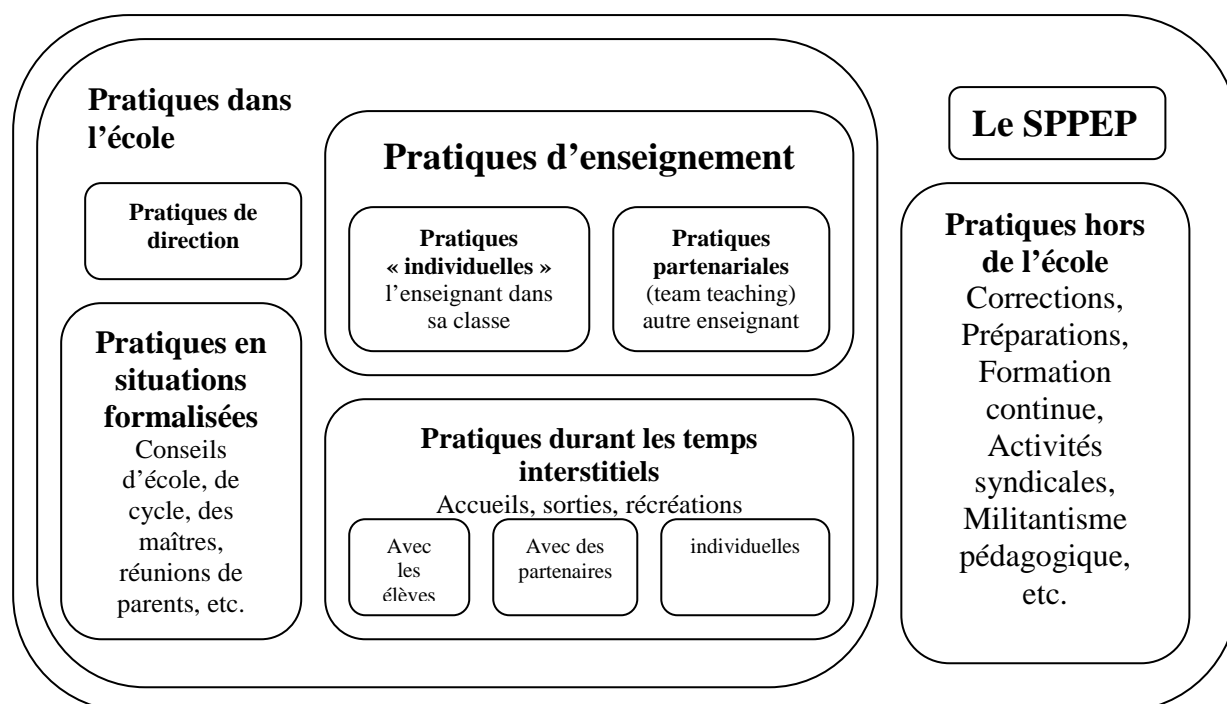


Schéma 4 - Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (le SPPEP) (Marcel, 2002)

Ce modèle a la particularité de dissocier deux types de pratiques professionnelles enseignantes : les pratiques d'enseignement qui s'inscrivent en situation de classe et celles qui s'inscrivent hors de la classe (pratiques durant les temps interstitiels, pratiques en situation formalisée, pratiques de direction) et hors de l'école. Le SPPEP distingue également les

pratiques individuelles, lorsque l'enseignant est seul avec les élèves, et les pratiques collectives, lorsque l'enseignant travaille avec au minimum un collègue de travail enseignant ou non-enseignant (assistant d'éducation, membres du RASED, etc.). L'auteur mobilise l'approche systémique pour interpréter ce modèle. Nous n'allons pas ici définir et détailler la description de tous les sous-systèmes mais nous nous bornerons à dégager les postulats théoriques sous-jacents :

- Les systèmes sont repérables, ils ont des frontières *plus ou moins* nettes qui peuvent être repérées dans l'espace et le temps. Les pratiques enseignantes durant les temps de récréations peuvent en effet être repérées dans un espace (la cour de récréation) et dans le temps (tranches horaires du matin, midi et après-midi décidés par l'école, durée décidée par l'institution ministérielle).
- Les systèmes de pratiques ont des fonctions qui influencent leur organisation interne. Ces fonctions sont prescrites à différents niveaux : par l'institution scolaire, par le collectif d'enseignants (niveau école) et par l'enseignant lui-même.
- Les systèmes sont en interaction. Les pratiques mises en œuvre durant les temps formalisés (réunions, conseils de cycle, etc.) peuvent par exemple influencer le fonctionnement des pratiques durant les temps de classe et les temps interstitiels (Lefeuvre, 2004, Piot, 2004, Marcel, 2004)
- Les systèmes de pratique ont chacun une autonomie d'organisation relative.
- Les systèmes sont en interaction donc tributaires d'une organisation générale. Les coordinations effectuées dans des espaces tels que les conseils d'école peuvent avoir une incidence sur le fonctionnement général des différentes pratiques professionnelles de l'enseignant (pratiques d'enseignement, pratiques durant les temps interstitiels, etc.).

Le modèle du SPPEP est un outil heuristique intéressant pour décrire (et non expliquer) les interrelations potentielles entre les pratiques individuelles et collectives de l'enseignant du primaire. Il permet de rendre compte de la complexité du travail professionnel de l'enseignant, ne se réduisant pas exclusivement à l'espace classe.

1.3 - LES PRATIQUES COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS, ENTRE PRESCRIPTION ET REALISATION

Nous l'avons vu ci-dessus, l'institution française, depuis la loi d'orientation de 1989, a prescrit un certain nombre de moyens (la 27^{ième} heure, les conseils de cycle, de maîtres, etc.) pour favoriser le travail collectif des enseignants du primaire. Ces moyens ont, entre autres,

pour fonction de faciliter les concertations et décisions collectives du personnel pédagogique de l'école afin de mieux adapter les objectifs généraux du programme scolaire aux contextes particuliers des écoles. Malgré ces intentions, il existe un décalage manifeste entre les injonctions ministérielles et les pratiques collectives effectives des enseignants au sein des établissements scolaires (Maroy, 2006, Barrère, 2002, Dupriez, 2004, 2005, Marcel, Dupriez, Perisset et Tardif, 2007). Ce décalage s'explique, selon Amigues et al (2002), par les injonctions « floues » du ministère disant ce qu'il y a à faire mais pas comment le faire. Ainsi, le travail collectif effectif des enseignants consisterait non seulement à mettre en œuvre les prescriptions mais également « à faire ce qu'elles ne disent pas » (p.16). Les enseignants, pour répondre aux exigences du programme scolaire, doivent par exemple créer (ou innover) des dispositifs d'aide spécifique aux élèves en difficulté pour favoriser les conditions d'apprentissage et atteindre un seuil de satisfaction de « rendement scolaire ». De même, ils doivent construire un certain nombre d'outils pour adapter les objectifs institutionnels au niveau local ; c'est le cas lorsqu'ils décident de redéfinir des items d'évaluation, d'élaborer des modalités de corrections communes, de créer des fiches pédagogiques communes, etc. Il existerait ainsi, pour le collectif d'enseignants, une marge de liberté, suscitée par la spécificité de l'organisation du travail enseignant, pour concevoir et organiser leur propre milieu de travail et « se « mobiliser » pour construire une réponse commune aux prescriptions » (p.2) (Saujat, 2004). C'est dans cette « brèche » laissée par l'institution que les enseignants vont décider/agir en s'auto-prescrivant de nouvelles tâches collectives afin d'ajuster les finalités pédagogiques et didactiques aux ressources et contraintes dont ils disposent « réellement » dans l'école.

Pour différencier, dans le travail collectif des enseignants, les prescriptions et la réalisation effective des pratiques, Amigues et al (2002) proposent de distinguer « l'équipe pédagogique » du « collectif de travail » : « pour l'institution, l'équipe pédagogique constitue le cadre qui permet de définir des moyens d'action pour réaliser les objectifs qu'elle a définis. Pour les enseignants, la question de l'équipe est d'abord celle de la constitution d'un milieu de travail qui permette aux professeurs de penser leur action, d'effectuer un « retour » sur cette action pour la rendre plus efficace encore » (...). L'aménagement du milieu de travail, la mise en projet et ses conditions d'existence sont étroitement liés à l'existence d'un collectif de travail. » (p.18). Cette différenciation rejoint, en ergonomie cognitive, celle évoquée par Leplat (1986) entre la tâche prescrite et l'activité effective de l'opérateur en situation de travail.

Il est nécessaire de distinguer théoriquement, dans le travail enseignant, les prescriptions et la réalisation effective des pratiques. Néanmoins, dans le processus de l'activité professionnelle (individuelle et collective), ces éléments agissent de manière interdépendante. Comme l'indique Leplat (1986) : « *l'activité dépend bien de la tâche (ou si l'on préfère des conditions externes de travail), mais aussi des caractéristiques des individus qui l'exécutent.* » (p.26). Pour analyser les pratiques collectives effectives des enseignants au sein de l'école, il est donc essentiel de prendre en compte trois éléments interdépendants : les *comportements* des acteurs, leurs *ressources personnelles* mobilisées et mobilisables et les *différents niveaux de contexte* (institutionnel, social, relationnel, cognitif, matériel, spatial, etc.) avec lesquels ils interagissent. Dans ces derniers, sont considérés à la fois les éléments relevant de la prescription institutionnelle (cabinet ministériel, l'inspection académique et générale) et ceux relevant de contextes plus locaux (l'environnement social, spatial, temporel et matériel de l'école).

1.4 - LES FORMES DE PRATIQUES COLLECTIVES ENSEIGNANTES

Malgré l'évolution des injonctions ministérielles, certains auteurs constatent que les pratiques collectives des enseignants du primaire remettent peu en cause la structure cellulaire du travail d'enseignement en classe (Tardif et Lessard, 1999 ; Dupriez, 2005). En effet, les enseignants travaillent peu avec un (ou plusieurs) collègue(s) de travail en situation d'enseignement (ce qu'appellent les américains le « team teaching »). La majeure partie des pratiques collectives observées et déclarées se situe hors du contexte de la classe¹⁰. Parmi celles-ci, Tardif et Lessard distinguent quatre types de pratiques collectives :

- *La collaboration pour la planification de l'enseignement entre enseignant de même degré ou de même cycle d'apprentissage.* Les enseignants de même degré ou de même cycle s'auto-prescrivent un cadre commun de travail didactique, tout en se gardant une marge de liberté et d'autonomie professionnelle dans leur classe.
- *La collaboration entre enseignants expérimentés et enseignants novices,* soutien d'un collègue d'expérience, sorte de « mentorat informel ». Les novices observent ou bien demandent des conseils, des indications aux enseignants expérimentés concernant leur planification ou leur mode de fonctionnement en classe.
- *La collaboration entre enseignants novices.* Les enseignants novices collaborent facilement entre eux car « *ils ont besoin d'un échange qui les rassure et les aide à*

¹⁰ Néanmoins, avec l'arrivée de plus en plus nombreuse de certains personnels éducatifs (assistants d'éducation, intervenants en langues vivantes, maîtres de soutien, etc.), l'enseignant est amené à entretenir des collaborations plus fréquentes avec d'autres professionnels éducatifs en situation de classe (Piot, 2004).

maîtriser les exigences du métier, ou encore parce qu'ils sont plus disponibles et plus dynamiques que les enseignants plus âgés. » (p. 424)

- *La collaboration concernant le partage des tâches pédagogiques.* Certains enseignants partagent des tâches d'enseignement entre eux. Il s'agit dans ce cas d'un échange de service entre, généralement, deux classes ; un enseignant, par exemple, va assumer les tâches d'art plastique pour les deux classes alors que son collègue enseignera la musique.

Ces formes de travail collectif sont relativement « grossières » mais elles permettent d'effectuer une première catégorisation des pratiques collectives enseignantes, existantes hors de la classe. Nous ajouterons, à celles proposées par Tardif et Lessard (1999), les collaborations entre enseignants qui s'effectuent non pas en fonction de l'ancienneté professionnelle mais en fonction du degré d'affinité entre enseignants. De plus, nous ajouterons les collaborations des enseignants concernant le partage des élèves pour des tâches d'enseignement précises. Certains enseignants vont décroquer leurs classes, c'est-à-dire rompre leur structure-classe traditionnelle, afin de créer des groupes d'élèves appartenant à plusieurs classes et de niveaux scolaires hétérogènes ou homogènes pour mettre en place des conditions d'apprentissage spécifiques (adapter le niveau de certaines tâches enseignées en fonction des niveaux scolaires des élèves, favoriser la collaboration entre des élèves de plusieurs classes pour construire un projet commun, etc.)

Dans le cadre d'une enquête menée auprès d'une quarantaine d'enseignants de collèges et de lycées, Barrère (2002) identifie trois modalités du travail collectif des enseignants : le travail obligatoire des réunions pédagogiques, le travail sur projets et les échanges informels. La première forme de travail collectif correspond aux « conseils de classe ». Ces concertations sont prescrites par l'institution. D'une durée théorique d'une heure, elles sont majoritairement vécues par les enseignants sur un mode essentiellement ritualiste et sont profondément « ennuyeuses ». La deuxième forme de travail collectif, le travail sur projets, illustre l'engagement de plusieurs enseignants dans un projet collectif interdisciplinaire. Ces projets peuvent être relativement ponctuels durant l'année scolaire (voyages scolaires, sorties sportives ou culturelles) ou à l'inverse plus ou moins permanents lorsqu'ils concernent la prise en charge de classes difficiles en collège et lycée ou bien lorsqu'ils correspondent d'une manière plus générale aux projets d'établissement (par exemple, le renforcement des compétences en lecture/écriture au collège). L'enquête de Barrère montre que l'investissement des enseignants dans ce type de projets est majoritairement volontaire et leur apporte de réelles satisfactions. Le travail collectif sur projets se construit (et se « détruit »),

de manière générale, en fonction de la sociabilité affinitaire des enseignants. Enfin, la dernière forme de travail collectif concerne les échanges informels hors de la classe. Certains enseignants de l'enquête déclarent, comme seules pratiques collectives, « *des échanges professionnels informels mais suivis avec un, deux, ou trois enseignants de la même discipline qui sont aussi « un peu plus » que des collègues* » (p.487).

Ces catégories de pratiques collectives peuvent avoir, pour les enseignants, plusieurs fonctions explicites ou/et implicites : diminuer la charge mentale de travail, augmenter l'acquisition de savoirs et savoirs-faire professionnels, faciliter l'aide et le soutien aux élèves en difficulté, donner une image cohérente des pratiques pédagogiques auprès des parents et de l'institution, etc. De même, les facteurs favorisant ces catégories de pratiques collectives peuvent être divers ; la taille de l'établissement, le degré de stabilité de l'équipe, le degré de sociabilité entre les enseignants, le nombre d'enseignants expérimentés et novices, les trajectoires socioprofessionnelles des enseignants, etc.

2 - LES PRATIQUES COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS DANS L'ÉCOLE, CONTRIBUTRICES A L'ORGANISATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ?

Les pratiques collectives des enseignants, nous l'avons vu, sont de plus en plus commanditées par l'institution scolaire. Ces prescriptions ne sont néanmoins pas représentatives des pratiques effectives des enseignants dans l'école, même si elles participent incontestablement à les organiser. De récentes recherches se sont intéressées à décrire la variété des pratiques collectives effectivement réalisées par les enseignants dans l'école. Néanmoins, nous savons peu de chose sur les processus organisateurs de ces pratiques collectives et, encore moins, sur l'influence que peuvent avoir ces dernières sur le travail des enseignants en situation de classe. La plupart des travaux qui se sont focalisés, ces dernières décennies, sur les pratiques d'enseignement se sont cantonnés au contexte de la classe en dissociant et découpant de plus en plus finement des variables d'enseignement (gestion de classe, gestion de la matière, identification des gestes professionnelles, variables didactiques, etc.). Ces recherches ont, à n'en pas douter, apporter une intelligibilité sur le fonctionnement dynamique d'une classe. Néanmoins, elles ont eu tendance à minorer l'influence de l'environnement proche de la classe de l'enseignant qu'est l'organisation socioprofessionnelle de l'établissement. Les transformations institutionnelles de l'école primaire depuis, entre autres, la loi d'orientation, ont amené l'enseignant à côtoyer, sinon collaborer, de plus en plus avec des collègues de travail enseignants (membres du RASED, enseignants spécialisés en langues vivantes) et non-

enseignants (assistants d'éducation, membres du CLAE, etc.). Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'arrivée de ces nouveaux acteurs associés à la mise en place de dispositifs institutionnels d'incitation au travail collectif (conseils de cycle, de maître, CEL, etc.) n'est pas sans conséquence sur les pratiques « individuelles » des enseignants en situation de classe.

L'objectif de cette thèse sera d'étudier les relations entre les pratiques collectives des enseignants du primaire, au sein de l'école, et leurs pratiques d'enseignement. Plus précisément, elle montrera en quoi les pratiques collectives de l'enseignant peuvent contribuer à organiser les configurations de modalités d'action pédagogique et didactique mises en œuvre par ce dernier en situation de classe.

Avant de proposer un cadrage théorique qui puisse expliquer l'influence des pratiques collectives enseignantes sur les pratiques d'enseignement, nous présenterons de récents travaux qui ont appréhendé le thème de l'école. Nous les exposerons puis nous constaterons leur limite.

2.1 - LES ETUDES SUR LE THEME DE L'ECOLE

La majorité des travaux qui ont étudié l'établissement scolaire¹¹ s'inscrivent dans le champ théorique de la sociologie des organisations. Deux grandes catégories de recherches peuvent être repérées : les travaux qui se sont intéressés à décrire, comprendre et expliquer le fonctionnement de l'établissement scolaire et les travaux dont la visée prioritaire est d'identifier l'établissement efficace.

Pour ce qui concerne les recherches sur l'efficacité des établissements scolaires, Dupriez (2004, 2005) propose trois courants qui ont travaillé sur ce sujet. L'approche « school effectiveness » qui étudie les relations entre les résultats scolaires des élèves et les caractéristiques des établissements dans le but d'identifier les plus performants. Ces travaux mettent par exemple en évidence que « *la coopération entre les enseignants, la vision commune d'un projet d'école ou la direction centrée sur le pédagogique sont des caractéristiques davantage présentes dans les établissements performants.* » (Dupriez, 2005, p. 32). De même d'autres recherches montrent que l'atmosphère, le climat et la culture de l'établissement affectent les résultats des élèves (Halpin et Crofts, 1963 ; Owens, 1998 ; Sinclair, 1970 ; Kalis, 1980 ; Anderson, 1982). Certains travaux s'inscrivent dans la culture du management et proposent des outils pour orienter le leadership en milieu scolaire. « *A ce titre, les travaux de type « school improvement » accordent une place importante à la notion*

¹¹ Nous utilisons le terme « établissement scolaire » à la place de celui d'« école » parce que les travaux présentés dans cette partie se sont principalement intéressés au fonctionnement des établissements de niveau secondaire (collèges et lycées).

de culture d'établissement. Dans ce sens, le rôle central du directeur est de faire construire et partager une vision de l'école et des valeurs éducatives communes (leadership transformationnel) » (idem, p.33). Enfin, l'auteur repère d'autres travaux plus francophones (Perrenoud, 2001 ; Gather Thurler, 1994) qui valorisent et orientent les politiques des établissements vers davantage d'autonomie vis à vis du pouvoir central administratif et incitent le personnel d'établissement au travail collectif et à la coopération.

Dans cette partie, nous ne nous attarderons pas sur les travaux relevant du champ de l'efficacité des établissements. Nous décrirons ceux qui ont tenté de décrire et d'expliquer le fonctionnement interne des établissements scolaires. Pour ce faire, nous nous référerons à la catégorisation proposée par Dupriez (2004). Ce dernier distingue deux paradigmes de recherche : les travaux qui se sont centrés sur l'organisation structurelle des établissements et ceux qui se sont centrés sur le travail des acteurs au sein de l'établissement. Pour chaque paradigme, nous décrirons les différentes approches théoriques que les auteurs ont mobilisées pour appréhender l'étude des établissements scolaires.

2.1.1 - L'ECOLE, UNE ORGANISATION STRUCTURELLE

2.1.1.1 - L'APPROCHE DE LA CONTINGENCE STRUCTURELLE

L'école de la contingence soutient l'idée que l'environnement d'une organisation n'est pas sans effet sur sa structuration interne. Les transformations technologiques, l'évolution des marchés et des attentes des consommateurs modifient les structures et le fonctionnement des organisations qui n'ont pas d'autres choix que de s'y ajuster pour « survivre » et se développer. Mintzberg (1986, 1990) décrit l'ajustement des structures à leur environnement à partir de quatre dimensions : les parties internes de l'organisation, les mécanismes de coordination du travail, le pouvoir et les caractéristiques de l'environnement externe.

L'auteur met en évidence les parties internes de l'organisation à partir des rôles et tâches des individus au sein de la division sociale du travail. Il propose, dans ce cadre, de distinguer six parties permettant de catégoriser les différentes composantes d'une organisation : le centre opérationnel est constitué des opérateurs qui réalisent le travail de production, le sommet stratégique représente le lieu où sont prises les décisions stratégiques pour l'organisation (la direction), la ligne hiérarchique représente les cadres intermédiaires, le personnel de soutien logistique qui accompagne et aide les opérateurs dans leur travail (services de nettoyage, service juridique, service de restauration, etc.) et, enfin, « l'idéologie » qui traverse les organisations (valeurs, cultures, traditions, etc.).

Les mécanismes de coordination sont des moyens mis en œuvre par les organisations pour assurer l'articulation entre les différentes tâches et personnes. Mintzberg distingue six mécanismes de coordination. Ces derniers coexistent généralement dans la majorité des organisations même si, selon l'auteur, l'un d'entre eux apparaît toujours dominant :

- L'ajustement mutuel : la coordination s'effectue à travers une communication informelle entre les travailleurs
- La supervision directe : une personne donne des instructions et contrôle le travail de plusieurs autres personnes.
- La standardisation des résultats : des standards sont définis par rapport à la production attendue des travailleurs
- La standardisation des procédés de travail : les postes de travail des opérateurs sont définis en fonction des procédures à effectuer. Le travail à la chaîne en est l'illustration.
- La standardisation des normes : ce sont des normes et des valeurs auxquelles les travailleurs croient et qui les incitent à s'impliquer et à s'engager dans le travail. Ce mécanisme de coordination apparaît dans certains ordres religieux ou bien, au niveau éducatif, dans certaines associations d'éducation populaire.

Le pouvoir est défini par Mintzberg comme la capacité d'une personne à influencer des événements en cours dans l'organisation. Diverses sources de pouvoirs sont proposées par l'auteur :

- Le contrôle personnel : le supérieur a un accès direct et régulier sur le travail des opérateurs. Il peut ainsi superviser et évaluer leur tâche.
- Le contrôle bureaucratique : le pouvoir est entre les mains de ceux qui élaborent les systèmes de standardisations des résultats et des procédures de travail.
- Le système d'idéologie : les sources d'influence se situent ici dans les valeurs et normes véhiculées dans et par l'organisation. Les travailleurs intériorisent l'idéologie de l'organisation à travers l'intégration des buts individuels et collectifs.
- Le système des compétences spécialisées : chez certains travailleurs, la maîtrise des compétences spécifiques, acquises à travers une formation pratique et/ou théorique, est une source de pouvoir non négligeable.
- Le système des jeux politiques : les systèmes d'alliance informelle qui se construisent entre les différents travailleurs constituent des groupes d'intérêts qui peuvent être source de pouvoir dans l'organisation.

Mintzberg va également repérer les caractéristiques de l'environnement d'une organisation à partir de quatre spécificités : le degré de stabilité, de complexité, d'hostilité et de diversité de l'environnement. A partir de ces variables, l'auteur va proposer quatre hypothèses illustrant l'influence de l'environnement sur la structure de l'organisation :

- Plus l'environnement est dynamique et plus la structure est organique, c'est-à-dire constituée d'une division du travail souple et flexible avec une coordination reposant majoritairement sur l'ajustement mutuel.
- Plus l'environnement est complexe et plus la structure est décentralisée.
- Plus l'organisation a des marchés diversifiés et plus elle a tendance à scinder ses unités de travail sur la base de ses marchés.
- Plus l'environnement est hostile et plus l'organisation centralisera sa structure pendant un temps donné.

Dans le cadre scolaire, Michel Bonami (1996, 1998) s'est inspiré des travaux de Mintzberg pour analyser les organisations scolaires. L'auteur constate une importante similitude des organisations scolaires dans les pays occidentaux malgré des différences dans leurs politiques éducatives. Il constate que les organisations scolaires sont traversées par deux logiques organisationnelles parfois contradictoires : une logique bureaucratique où prédomine une standardisation des moyens de travail de l'enseignant et une logique « professionnelle » où s'exerce une autonomie professionnelle des enseignants dans le choix des procédures d'enseignement. La première logique s'actualise par la standardisation des programmes scolaires, par l'organisation temporelle et spatiale du travail enseignant (tous les enseignants exercent avec un groupe d'élèves dans une classe pendant un temps prescrit par l'institution), par les diplômes requis pour enseigner, par les dispositifs d'évaluation nationale prescrits, etc. La seconde logique s'actualise à travers la marge de liberté laissée aux enseignants pour construire des outils pédagogiques et didactiques, dans le but de favoriser l'apprentissage des élèves. Ainsi, l'organisation scolaire est influencée par le pouvoir bureaucratique qui cadre ses modalités de fonctionnement général, puis, par le pouvoir individuel des enseignants qui gardent une marge d'autonomie importante dans le contrôle des pratiques effectives d'enseignement.

Les pratiques d'enseignement étant irréductibles à des prescriptions institutionnelles, le système scolaire standardise les travailleurs plutôt que les procédures de travail, pour reprendre les termes de Mintzberg. Ainsi, on forme des spécialistes du travail, sanctionnés par un diplôme reconnu par l'institution, puis on leur laisse une marge de liberté non négligeable dans le choix des procédures de travail. Selon Bonami, cette structuration de l'organisation

scolaire, dans les pays occidentaux, est déterminée par deux caractéristiques relatives à son environnement (social et politique) : le souhait qu'une génération d'une classe d'âge soit scolarisée (la massification scolaire) et l'impossibilité de standardiser les pratiques des enseignants en classe. Dans la même continuité, Dupriez et Zachary (1998) montreront, en analysant le système d'enseignement en Belgique, que deux autres mécanismes de coordination émergent depuis quelques années au sein des organisations scolaires : la standardisation des résultats et l'ajustement mutuel.

Bonami s'intéressera également aux innovations pédagogiques dans les établissements scolaires, aux ressources et contraintes organisationnelles qui les facilitent ou non. Il mettra en évidence l'influence des mécanismes de coordination du travail collectif dans la mise en œuvre d'innovation. Il montrera, entre autres, que le mécanisme d'ajustement mutuel entre un nombre réduit d'opérateurs facilite l'innovation pédagogique dans les établissements scolaires.

2.1.1.2 - L'APPROCHE NEO-INSTITUTIONNELLE

L'approche néo-institutionnelle (Meyer et Rowan, 1983) se centre, comme l'école de la contingence structurelle, sur les rapports entre la structure de l'organisation et son environnement. Elle part de l'hypothèse que les structures de l'organisation ne s'adaptent pas seulement à leur environnement de manière rationnelle afin d'augmenter leur efficacité. Elles sont également influencées par des processus sociaux et culturels, émanant de l'environnement, engendrant leurs adaptations à des croyances normatives. En d'autres termes, « *les environnements (idéologiques et politiques notamment) des organisations alimentent des processus à travers lesquels des actions sont répétées et se voient attribuer des significations partagées. Les organisations incorporent ensuite ces « mythes sociaux » qui vont être à la base de pratiques sociales en leur sein.* » (Dupriez, 2004, p.33).

Meyer et Rowan montrent, comme Bonami, que l'organisation scolaire est structurée par deux logiques contradictoires : une logique de standardisation des moyens instituée par la bureaucratie scolaire et une logique d'autonomie professionnelle exercée par les enseignants en situation d'enseignement. Néanmoins, ces auteurs ne vont pas proposer la même hypothèse explicative que les auteurs se référant au courant de la contingence structurelle. La structuration spécifique de l'organisation scolaire ne s'explique pas par la massification scolaire et, par voie de conséquence, la recherche de l'efficacité des apprentissages de tous les élèves. Elle s'explique par le rôle assigné à l'organisation scolaire dans les sociétés occidentales depuis le XIX^{ème} siècle, celui de répartir et diviser les individus en fonction des attentes sociales et économiques de la société. Cette répartition s'effectue à travers les

classements scolaires, repérables par la distribution des diplômes. « *Dans la mesure où ces classifications sont partagées et reconnues comme pertinentes par tout le monde, les acteurs de l'école sont amenés à les incorporer, faute de quoi ils s'exposent à une perte de légitimité et à une éventuelle perte de ressources financières* » (Dupriez, 2005, p.40).

Ainsi, ces classifications expliqueraient les raisons pour lesquelles la bureaucratie scolaire standardise, surtout dans le secondaire, les dispositifs d'évaluation, le contenu des enseignements, le groupement des élèves en fonction du niveau d'âge, etc. Cela permettrait de rendre visible et légitime le travail de sélection opérée par l'école. Néanmoins, pour que ce travail de sélection soit adapté au contexte de l'environnement local des établissements, il est nécessaire de donner une marge de liberté aux enseignants dans la définition des pratiques d'enseignement. Les enseignants auraient ainsi la liberté de choisir les modalités d'enseignement adéquates pour favoriser, de manière efficace, le classement scolaire des élèves. Cela expliquerait les raisons pour lesquelles l'institution intervient peu dans les procédures et l'évaluation du travail enseignant.

2.1.1.3 – SYNTHÈSE CRITIQUE

Il est nécessaire, à ce stade, de faire une analyse critique des apports théoriques de l'école de la contingence structurelle et celle relative à l'approche néo-institutionnelle concernant la description et l'explication de la structuration des organisations scolaires.

Les travaux qui s'inscrivent dans l'approche théorique de la contingence ont mis en évidence deux logiques qui influencent la structuration des organisations scolaires : la logique de standardisation des moyens assignés aux établissements scolaires et la logique de l'autonomie professionnelle des enseignants. La première logique suscite la division du travail des acteurs dans l'établissement alors que la deuxième suscite, de la part des enseignants, la maîtrise des compétences d'enseignement. Ces deux logiques s'expliquent prioritairement par la volonté de scolariser et de donner un diplôme à une classe entière de tranche d'âge et par l'impossibilité de prévoir les gestes professionnels des enseignants. Ces logiques peuvent également expliquer les mécanismes de coordination dominants qui émergent dans les établissements scolaires. Ainsi, est repérée, depuis quelques décennies dans les établissements scolaires (belges et français), une augmentation des mécanismes de standardisation des résultats et d'ajustement mutuel entre les enseignants. Cette augmentation peut être mise en relation avec l'évolution, depuis ces dernières années, des prescriptions des systèmes scolaires dans les pays occidentaux. Celles-ci sont davantage centrées sur une définition plus précise des objectifs d'enseignement, des compétences scolaires attendues des élèves (avec l'apparition des référentiels de compétences) et sur l'incitation au travail collectif des

enseignants dans les établissements. Les critiques que nous apporterons à ce courant théorique sont, d'une part, qu'elles se sont peu intéressées aux relations entre les mécanismes de coordination caractéristiques des établissements et le travail des enseignants en situation d'enseignement. Nous pouvons interroger l'effet des mécanismes d'ajustement mutuel, dominant dans certains établissements, sur les modalités d'action pédagogique et didactique mises en œuvre par les enseignants en situation de classe. D'autre part, la faiblesse de ce courant théorique tient au fait qu'on ne s'intéresse pas (ou peu) au travail des acteurs. En effet, les auteurs repèrent des relations entre des variables liées à la structuration de l'organisation scolaire et des variables liées à son environnement. Ces variables sont tellement larges qu'il est difficile de repérer des différences inter-établissement et, surtout, de comprendre et d'expliquer la genèse des mécanismes de coordination identifiés dans chacun des établissements scolaires. Pour ce faire, il serait nécessaire de se centrer davantage sur les raisons d'agir des acteurs puis sur les éléments relatifs aux contextes particuliers des établissements scolaires.

L'approche néo-institutionnelle s'intéresse également aux relations entre la structure des organisations scolaires et leur environnement. Les auteurs de ce courant théorique font ainsi l'hypothèse que les organisations scolaires s'adaptent aux normes conventionnelles de leur environnement. Ainsi, la standardisation bureaucratique de l'organisation scolaire (répartition des élèves en fonction de l'âge et des contenus d'enseignement dans le secondaire, les filières de diplômes, les programmes d'étude, etc.) serait déterminée par les attentes sociales et culturelles de la société vis à vis de l'institution scolaire : celles de classer et hiérarchiser les individus en fonction de la classification sociale attendue. Les travaux du courant néo-institutionnel pourraient être soumis au même critique que ceux de la contingence structurelle. Les auteurs établissent des relations de causalité entre des variables « larges » sans ouvrir la « boîte noire » que constitue l'établissement. Ainsi, il est difficile d'avoir une analyse « fine » sur la manière dont ces relations s'actualisent (ou pas) dans le quotidien du travail enseignant. Comment expliquer que certains établissements scolaires vont à l'encontre des normes conventionnelles centrées sur la classification des élèves ? Est-ce que tous les enseignants d'un établissement s'approprient pareillement les normes idéologiques ? La faiblesse de ces travaux se situe dans le manque d'intérêt accordé au travail des acteurs de l'établissement. La prise en compte des significations des enseignants dans leur pratique quotidienne permettrait peut-être de repérer, dans un premier temps, des différences inter-individuelles concernant leurs rapports aux normes sociales attendues. Puis, dans un deuxième temps, elle permettrait de comprendre et d'expliquer les raisons pour lesquelles certains enseignants s'écartent plus

ou moins fortement, dans leurs pratiques quotidiennes, des normes conventionnelles de l'environnement.

Ces approches théoriques ont tendance à minimiser la prise en compte des caractéristiques personnelles des acteurs (leurs significations et leurs comportements) pour décrire et expliquer leur travail de coordination dans l'établissement scolaire. Les théories proposées dans la partie suivante s'intéresseront prioritairement au travail de construction des acteurs dans les modes de coordination réalisés au sein des établissements scolaires.

2.1.2 - L'ECOLE, UN TRAVAIL DES ACTEURS

2.1.2.1 - L'APPROCHE INTERACTIONNISTE

Le courant interactionniste a pris naissance aux Etats-Unis dans les années cinquante, à l'université de Chicago. Les interactionnistes ont en commun de s'intéresser aux situations d'interactions entre les individus et plus particulièrement au sens donné par les acteurs aux situations rencontrées (Durand et Weil, 1997). Ainsi, ils s'opposent à la conception « positiviste » de l'explication des phénomènes sociaux (Weber, 1965 ; Schutz, 1987). Ces derniers ne peuvent être appréhendés en dehors des significations des acteurs : « *l'inspiration remonte à l'influence de G.H. Mead qui avait brisé la rigidité du schème stimulus-réponse de l'analyse béhavioriste, en insistant sur le caractère symbolique des échanges interindividuels, c'est-à-dire sur le fait qu'il n'y a pas d'échange social si le stimulus n'est pas interprété.* » (Durand et Weil, p.248). Ainsi, les comportements des individus ne sont pas prédéterminés par le poids des règles sociales et culturelles qui structurent une société. Les actions sociales des individus sont construites à travers un processus d'interprétation des situations, des objets et des interactions d'autrui : « *ce comportement interprétatif prend place dans l'individu guidant sa propre action, dans l'activité d'individus agissant de concert ou celle « d'agents » agissant au nom d'un groupe ou d'une organisation.* » (Blumer, 1969, p.73). L'organisation, les règles sociales et culturelles constituent ainsi un cadre que les individus utilisent ou non pour interpréter les situations dans lesquelles ils agissent.

Masson (1999) s'est appuyé sur le cadre théorique de l'interactionnisme pour décrire les rapports sociaux qui se construisent entre les acteurs dans les établissements scolaires secondaires. Pour ce faire, l'auteur a pris en compte les contraintes institutionnelles et les situations d'interactions comme éléments générateurs d'un ordre local, provisoire et négocié. Plus précisément, Masson a étudié en quoi les transformations institutionnelles majeures auxquelles ont été confrontés les établissements secondaires (loi d'orientation, décentralisation des pouvoirs, etc.) affectent les interactions quotidiennes des acteurs au sein

de l'établissement. Les principaux thèmes abordés sont la gestion des flux scolaires, l'exercice de la discipline et les comportements de plusieurs acteurs (parents, enseignants et élèves).

Pour ce qui concerne la gestion des flux scolaires, Masson va s'attacher à décrire, au-delà du discours officiel tenu par l'institution, les rapports des différentes catégories de personnes (chef d'établissement, enseignants, parents, élèves) vis à vis des décisions d'orientation. Masson observe, par exemple, que le chef d'établissement a un poids non négligeable dans les décisions relatives aux redoublements des élèves. L'ancienneté du chef d'établissement ainsi que la situation de sa carrière professionnelle (volonté d'ascension professionnelle ou non, etc.) ont une influence sur ces décisions. Si le chef d'établissement souhaite baisser les taux de redoublement afin de se conformer aux normes attendues par la hiérarchie institutionnelle, il va négocier au quotidien avec les enseignants. *« Une part non négligeable de ces transactions se fait d'ailleurs en cours d'année scolaire, ce qui permet de traiter rapidement en conseil de classe la situation des élèves non conformes aux normes scolaires. »* (Dupriez, 2004, p.41). Ainsi, les observations effectuées par Masson montrent que les trajectoires scolaires des élèves ne sont pas seulement imputables aux caractéristiques sociales ou psychologiques des élèves. Elles relèvent également des interprétations des situations scolaires qu'effectuent les acteurs professionnels de l'établissement.

Le problème lié à l'exercice de la discipline est bien illustré par Masson. Ce dernier montre que les problèmes d'indiscipline sont caractérisés par le refus des élèves de travailler en classe et à la maison puis par les comportements jugés déviants qu'ils affichent avec les autres élèves ou bien avec le personnel de l'établissement. Ils sont influencés, selon l'auteur, par l'évolution des transformations de l'institution scolaire (la massification scolaire, l'augmentation de l'hétérogénéité sociale et culturelle des élèves) et par la redéfinition des tâches des conseillers principaux d'éducation (CPE). En effet, Masson décrit de véritables transactions entre les enseignants et les conseillers principaux pour gérer les élèves qui posent des « problèmes » de comportement dans l'établissement. L'enseignant peut s'appuyer sur le CPE pour accueillir et réprimander l'élève, le CPE a le pouvoir de renvoyer l'élève dans la classe ou bien de le garder. Le chef d'établissement se situe entre les deux parties (enseignants et CPE) et doit généralement jouer l'arbitre. De plus, l'auteur montre que l'exercice de la discipline des élèves dans les couloirs de l'établissement fait également l'objet de véritables négociations entre les acteurs de l'établissement.

Concernant les rapports entre les parents d'élèves et les enseignants, Masson montre que la présence des parents ne se réduit pas aux espaces délimités par l'institution (les conseils

d'administration de l'établissement et les conseils de classe). Les résultats font apparaître que l'influence des parents est plus importante en dehors de ces espaces définis a priori. En effet, il est nécessaire de prendre en compte les échanges informels entre les enseignants et les parents et entre ces derniers et le chef d'établissement. C'est durant ces échanges informels que les parents d'élèves peuvent influencer le fonctionnement de la classe de leurs élèves et le jugement des enseignants. Et, à l'inverse, c'est durant ces moments que les enseignants peuvent utiliser le soutien des parents d'élèves pour exprimer une « plainte » qu'ils ne souhaitent pas assumer seuls.

2.1.2.2 - L'APPROCHE STRATEGIQUE

Le phénomène auquel Crozier et Friedberg (1977) s'intéressent est l'action collective. Cette dernière n'est pas naturelle, elle n'existe pas en soi. C'est un construit social « *dont l'existence pose problème et dont il reste à expliquer les conditions d'émergence et de maintien* » (p.15). Les modes d'action collective constituent ainsi des solutions que les acteurs créent, en utilisant leurs ressources particulières, pour résoudre « *les problèmes posés par l'action collective, et, notamment, le plus fondamentale de ceux-ci celui de la coopération en vue de l'accomplissement d'objectifs communs* » (p 19). Ces solutions contingentes constituent des structurations humaines qui ne sont pas sans effet sur les comportements des acteurs. Ils peuvent, dans certains contextes, contraindre leurs marges de liberté d'action ou, à l'inverse, les augmenter. Les construits d'action collective ne déterminent pas les comportements des acteurs. Ils les influencent « indirectement ». Pour reprendre les termes des auteurs, ils constituent des « *jeux structurés de façon plus ou moins lâche, plus ou moins formalisée, plus ou moins consciente et dont la nature et les règles indiquent une série de stratégies gagnantes possibles.* » (p.22). Pour bien appréhender les travaux de Crozier et Friedberg, il est nécessaire de clarifier certaines notions : les zones d'incertitude, le pouvoir et le système d'action concret.

Dans toute organisation, il existe des zones d'incertitude. Celles-ci sont caractérisées par les difficultés de prévoir les comportements des acteurs dans la résolution de problèmes spécifiques. Les zones d'incertitude constituent des ressources potentielles pour les acteurs dans leurs interactions avec autrui. Les auteurs prennent l'exemple de l'ouvrier spécialisé qui a la charge, dans l'entreprise, de faire fonctionner une machine. Ce dernier maîtrise une zone d'incertitude que ses collègues de travail ne maîtrisent pas : la connaissance des modalités de fonctionnement de la machine. Cette maîtrise lui procure une marge d'autonomie de décisions qui rend une partie de ses comportements imprévisibles pour les membres de l'organisation.

La maîtrise, au sein de l'organisation, des zones d'incertitude représente une ressource que les acteurs peuvent utiliser pour manipuler l'autre. Autour de ces zones d'incertitude se nouent des rapports de pouvoir entre les individus. Contrairement au sens commun, le pouvoir n'est pas assimilé à une autorité qui impose un règlement de travail ni à un attribut permanent reconnu à une personne. Le pouvoir est une relation qui s'actualise dans une situation concrète où des acteurs en négociation tentent d'influencer le comportement des autres. Il peut être défini comme une relation d'échanges déséquilibrés entre un acteur A et B : B est dépendant de A dans un contexte précis car A maîtrise des zones d'incertitude pertinentes (connaissances, maîtrise des flux d'information, etc.) que B ne possède pas pour résoudre un problème. Selon Crozier et Friedberg, les stratégies des acteurs sont de conserver, voire² d'augmenter, leur marge de liberté en contrôlant davantage de zones d'incertitude pertinentes tout en ne s'excluant pas des enjeux collectifs des systèmes d'action dans lesquels ils s'investissent.

Dans l'analyse stratégique de l'action sociale, le mobile de l'action des individus est instrumental et non gratuit. En d'autres termes, les acteurs ont des enjeux individuels relatifs à des problèmes précis qu'ils tentent de réaliser en fonction des contraintes et ressources du contexte. La rationalité des acteurs n'est donc pas absolue mais au contraire, comme mentionnent les travaux de March et Simon (1958), fortement limitée. Les individus ne recherchent pas la solution optimale pour résoudre un problème contingent. Ils tentent plutôt de trouver une solution qui corresponde à un seuil minimal de satisfaction.

Ainsi, les comportements des acteurs ne peuvent être définis a priori à partir d'un calcul strictement utilitaire ou bien à partir de l'intériorisation de normes sociales et culturelles. L'analyse des comportements des individus doit prendre en compte leurs choix rationnels, limités en fonction de leurs propres ressources personnelles ainsi que des contraintes et ressources dont ils disposent au sein des jeux dans lesquels ils s'investissent. Ces jeux représentent des systèmes d'interdépendance entre les acteurs, plus ou moins stabilisés dans le temps, qui ordonnent et régularisent leurs comportements rationnels. Le système d'action concret est défini par Crozier et Friedberg comme l'articulation de jeux interdépendants dont l'existence montre de manière empirique la stabilisation de l'action coordonnée des individus au sein de l'organisation.

Peu de recherches ont tenté d'analyser les établissements scolaires à partir de l'approche stratégique de l'action. Dominique Paty (1981) est un des rares auteurs à s'y être penché. Ce dernier a décrit la diversité des établissements scolaires de second degré (12 collèges français) en prenant en compte les relations entre les acteurs, leurs enjeux et stratégies. Puis, il a tenté

de montrer comment les divers systèmes d'action concrets produits par les acteurs professionnels (enseignants et chefs d'établissement) peuvent avoir une incidence sur la vie scolaire des élèves. Plusieurs faits intéressants ont été mis en évidence par l'auteur. Lorsqu'il y a tiraillement ou discorde entre le chef d'établissement et les enseignants, ces derniers s'appuient sur la structure-classe afin d'augmenter leur pouvoir de négociation. La classe est en effet une zone d'incertitude que ne maîtrise pas le chef d'établissement. Cette zone est mieux contrôlée par les enseignants et les élèves. Ainsi, la structure-classe constitue, pour les enseignants, une source de pouvoir non négligeable pour influencer l'attitude du chef d'établissement. D'autre part, l'auteur montre que dans certains établissements, la structure-classe est plus isolée et mieux protégée par la structure-collège : *« c'est souvent le chef d'établissement qui à la fois allège la pression des familles sur les enseignements en veillant au maintien d'une certaine distance, qu'il transmet selon des stratégies diverses aux professeurs. Le climat pédagogique de l'ensemble du collège renforce ou bride les initiatives que le professeur prend dans sa classe. »* (Paty, 1981 : p.235). Concernant l'exercice de la discipline, les difficultés rencontrées par les enseignants dans les classes sont, dans certains établissements, résolues grâce au soutien pédagogique et administratif de la structure-collège, c'est-à-dire grâce aux ressources construites et mobilisées au sein du système d'action collective de l'établissement.

2.1.2.3 - LA THEORIE DE LA JUSTIFICATION

Le courant théorique de la justification s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle les individus peuvent influencer l'action collective, non pas à partir de leurs stratégies et intérêts, mais à travers leurs justifications mobilisées en situation pour rendre compréhensible leurs actions. Selon Boltanski et Thévenot (1991), les individus sont dotés de compétences politiques leur permettant de rendre compte de ce qui est juste ou injuste. Ces deux auteurs vont donc s'intéresser à la manière dont *« les individus arrivent à se mettre d'accord sur des critères de jugement, comment ils arrivent à justifier leurs actions et, de façon corollaire, à argumenter leur critique à l'égard de celle des autres »* (Friedberg, 1997, p.269). Pour y répondre, ils vont identifier six « cités », représentatives du monde occidental, qui s'inspirent de la philosophie classique. Ces « cités » représentent des principes de justice ou « principes supérieurs communs » qui fondent l'accord entre les personnes et rendent possible leur coordination. Ces « cités » ou mondes cohérents permettent aux individus de justifier le caractère juste ou injuste d'une situation en généralisant leur propos à ces accords de principes « supérieurs ». Il ne s'agit pas uniquement d'idée ou de principes purement

idéologiques puisque ces cités s'actualisent dans le monde des objets, des dispositifs et des « êtres » pour reprendre les termes de Boltanski et Thévenot :

- La « cité marchande » se structure autour de l'idée de concurrence entre les personnes pour l'accès à des biens plus ou moins rares. Ce qui est « grand » dans cette cité est ce qui est rare. Les sujets sont qualifiés de clients ou de fournisseurs, les objets sont représentés prioritairement par l'argent et la richesse.
- Dans la cité « civique », le principe supérieur commun est la collectivité. Dans ce cas, les intérêts individuels s'effacent au profit de l'intérêt général. Le texte de loi est l'objet de référence.
- Dans la cité « domestique », les relations inter-personnelles sont premières. Les positions hiérarchiques des individus sont établies indépendamment de leurs qualités personnelles. La famille et la communauté sont les références de cette « cité ». Les individus sont définis en fonction de leur position : le frère, la sœur, le père, le « sage », etc.
- La cité « industrielle » se réfère à l'idée de la performance et de l'efficacité. La méthode, les outils de mesure et de contrôle sont les éléments-types de cette « cité ». Les sujets sont identifiés à partir de leur capacité de production (leur efficacité).
- Dans la cité « inspirée », le principe supérieur commun se réfère à la créativité, l'inspiration, la passion, l'exaltation... les sujets représentatifs de ce monde sont généralement les artistes, soumis à la non-reconnaissance voire, pour quelques-uns, au mépris d'une majorité de l'opinion.
- La cité de « l'opinion » se caractérise par l'importance accordée au regard de l'autre. La célébrité et le succès sont les éléments représentatifs de ce monde. L'intérêt fondamental de cette « cité » repose sur l'opinion des autres. Les hommes politiques, les médias, certains artistes,... sont caractéristiques de ce monde.

Les situations d'interactions observées ne relèvent pas seulement d'une seule « cité ». Boltanski et Thévenot s'intéressent à la coexistence de plusieurs mondes, donc de plusieurs principes de justice mobilisés par les personnes pour argumenter et justifier leurs actions. Dans les situations de « disputes » ou de « litiges », les individus mobilisent plusieurs principes de justice contradictoires et tentent de faire basculer l'un deux en leur faveur. Dans d'autres circonstances, des accords ou des compromis entre plusieurs mondes sont mis en œuvre. Les conventions collectives, négociées par les syndicats et les entrepreneurs, sont un exemple de compromis entre le monde de la cité « civique » et le monde de la cité « industrielle ».

Derouet et Dutercq (1997) se réfèrent au cadre théorique de la justification pour rendre compte, dans l'établissement scolaire, des accords construits par les individus puis des justifications mobilisées pour les agencer. Dans un premier temps, les auteurs vont analyser l'évolution des politiques éducatives à partir de la théorie de la justification. Derouet (1992) montre que le principe de justice de l'égalité des chances (la cité « civique ») a orienté, en France, la politique éducative et les débats autour de l'école pendant la première moitié du vingtième siècle. L'objectif était de garantir à tous les élèves, quelle que soit son origine sociale, les mêmes chances d'accès à la formation. Cet objectif a engendré la standardisation de la structure de l'école (centrée sur le principe de la cellule-classe), les conditions de formation des enseignants, la construction du programme scolaire, etc. Depuis la réforme du collège unique, l'établissement scolaire devient l'unité de référence du système scolaire. L'institution décentralise certains de ses pouvoirs administratifs aux unités politiques locales et donne à l'établissement scolaire une responsabilité éducative (via, entre autres, le projet d'établissement). Ainsi, l'auteur montre que d'autres principes de justice viennent coexister, parfois de manière contradictoire, avec celui de l'égalité des chances. Parmi ceux-ci, sont identifiés, dans les justifications des personnes, des principes relevant de la cité « domestique ». Est valorisé ici le modèle communautaire qui se fonde sur « les liens de personne à personne et sur l'enracinement dans le local. ». L'auteur identifie également la présence de principes de justice relevant de la cité « industrielle ». Les références aux compétences attendues, à la pédagogie par objectifs, à la standardisation des dispositifs d'évaluation, etc. sont caractéristiques de la recherche de l'efficacité dans le monde de l'enseignement. Puis, enfin, Derouet évoque l'irruption dans le monde scolaire du modèle marchand. Ce modèle s'actualise dans le choix des établissements scolaires par les usagers. La publication par la presse des taux de réussite des établissements scolaires français associée à une augmentation de la déssectorisation, c'est-à-dire la permission, pour les usagers, de choisir leur établissement scolaire dans un secteur délimité, a favorisé les phénomènes de concurrences entre les établissements.

Le travail de Derouet donne une interprétation théorique intéressante sur l'explication de l'évolution des politiques éducatives mises en œuvre en France. A un autre niveau d'analyse, Derouet et Dutercq (1997) vont repérer, à partir d'une approche ethnographique, le travail de construction et de justification de l'action collective des individus au sein de l'établissement scolaire et des mondes de références mobilisés par ces derniers dans le quotidien. Les auteurs ont effectué des analyses de cas d'établissements scolaires. Les monographies montrent, dans un premier temps, une diversité des projets d'établissement. Le contenu de ces projets se

rapproche soit d'une unité de service public, soit d'une entreprise performante, soit d'une communauté solidaire ou soit d'un service marchand. Les résultats mettent, d'autre part, en évidence une diversité des modes de coordination de l'action dans les établissements. Les auteurs identifient 4 modes de coordination :

- La méthode du « compromis en justice » : il s'agit de viser un accord en faisant en sorte que tous les individus participent, de manière égale, aux concertations.
- « L'enrôlement des acteurs » par un acteur de niveau supérieur qui est, en général, le chef d'établissement. Ici, l'accord n'est pas le résultat de la participation « équitable » des acteurs de l'établissement. Il résulte de l'imposition d'une vision du projet de l'établissement par un acteur plus puissant.
- A travers la « paix des objets », les acteurs se coordonnent sur la base de dispositifs (composés d'objets et d'humains) autour desquels il y a accord. Dans ce cas, *« des gens peuvent s'entendre, travailler ensemble et contribuer en commun au bon fonctionnement d'un établissement, sans qu'il y ait accord entre eux, accord en tous cas sur ce qui peut paraître essentiel : l'interprétation du monde qui est là et la bonne forme de l'établissement. La paix est en revanche déterminée par la convergence sur un certain nombre d'action, de dispositions ou de dispositifs qui à eux seuls assurent la bonne marche du lycée. »* (Derouet et Dutercq, 1997, pp.18-19).
- « L'évitement du débat en justice et la juxtaposition d'avantages particuliers ». Ici, les individus se mettent d'accord sur une cohérence d'un projet qui permet à chacun des acteurs de retirer un intérêt personnel. *« Cette configuration de relations peut mener à une logique de partage de territoires faiblement coordonnés. »* (Dupriez, 2004, p.59).

Derouet et Dutercq montrent que le « compromis en justice » est un mode de coordination rarement observé dans les établissements scolaires. C'est le seul mode qui permet aux sujets de construire explicitement un accord. Ainsi, ces résultats indiquent qu'il existe d'autres formes de coordinations qui structurent les comportements des acteurs. La coordination à travers la « paix des objets » est un compromis implicite entre les acteurs qui s'appuient principalement sur des routines ou des modes d'action non conscientisés par les collectifs d'enseignants.

2.1.2.4 – SYNTHÈSE CRITIQUE

L'approche interactionniste, proposée par Masson, met en évidence l'intérêt de prendre en compte les contraintes et ressources institutionnelles dont disposent les acteurs dans leur environnement local et, surtout, la manière dont les individus leur donnent sens dans les interactions quotidiennes. Les résultats de la recherche de Masson montrent bien que les

interactions, dans l'établissement scolaire, entre les différentes catégories professionnelles (enseignants, parents, élèves, conseillers principaux d'éducation, etc.) ne se réduisent pas aux espaces d'échanges construits a priori par l'institution (conseils des maîtres, conseil d'administration, etc.). Ces derniers constituent des ressources ou parfois des contraintes dans les situations d'interactions en fonction des significations que leur accordent les individus. L'approche interactionniste est pertinente pour analyser l'action collective des enseignants au sein de l'école puisqu'elle prend en compte les situations et la rationalité des acteurs. Néanmoins, il ne faudrait pas réduire l'explication des formes de coordination collective des enseignants à partir uniquement de ces éléments microsociologiques. La nature et la forme des pratiques collectives enseignantes, nous l'avons vu précédemment, sont également influencées par des éléments macro-sociaux, macro-économiques, macro-politiques et culturels qui dépassent les acteurs et les situations qu'ils rencontrent « ici et maintenant ». C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire de compléter l'analyse interactionniste par une analyse structuro-fonctionnelle de l'école afin d'expliquer les pratiques collectives des acteurs et leur évolution au sein de l'établissement scolaire.

L'analyse stratégique montre que l'action collective des individus n'est pas réductible aux tâches et aux rôles prescrits par l'organisation. En d'autres termes les pratiques professionnelles des individus ne sont pas déterminées par l'organigramme de l'organisation. Les individus élaborent des jeux relationnels dont le but est double : participer aux enjeux collectifs définis par l'organisation tout en préservant sinon en augmentant leur marge de liberté d'action. Pour ce faire, ils utilisent stratégiquement les zones d'incertitude pertinentes, laissées pour compte par l'organisation, pour augmenter leur pouvoir afin de réaliser leurs enjeux personnels. Crozier et Friedberg analysent ainsi l'action des individus à partir d'une approche instrumentale de la rationalité. Selon les auteurs, même s'il est nécessaire de ne pas négliger l'histoire personnelle des individus (leurs catégories sociales et psychologiques a priori), celle-ci ne détermine pas leurs interactions dans l'organisation. Ils postulent que les acteurs ont une marge de liberté qui leur permet de mobiliser, plus ou moins consciemment, les éléments de leur histoire personnelle en fonction des contraintes et ressources dont ils disposent et construisent dans les systèmes d'action concrets dans lesquels ils s'investissent au sein de l'organisation. Paty l'illustre dans le cas des établissements scolaires secondaires. Il montre, entre autres, que l'exercice de la discipline des enseignants, en situation de classe, peut être fortement dépendant des ressources construites par le collectif d'enseignants ainsi que des actions stratégiques mises en œuvre par le chef d'établissement. L'analyse stratégique proposée par Crozier et Friedberg est intéressante pour décrire et comprendre les pratiques

collectives des enseignants à partir de leur rationalité instrumentale. Néanmoins, cette analyse fait le choix de mettre en évidence une partie seulement des pratiques enseignantes, celles qui sont conscientisées par les acteurs et celles qui sont stratégiques (orientées moyen-fin). Or, il serait réducteur d'oublier que les pratiques professionnelles des enseignants (dans ou hors de la classe) sont également influencées par des éléments cognitifs et affectifs (représentations individuelles et sociales, schèmes de perception et d'action, etc.) non conscientisés, construits dans et par leur trajectoire personnelle et professionnelle. Pensons par exemple aux valeurs, aux normes sociales, culturelles et professionnelles intériorisées, difficilement explicites par les enseignants, qui guident et orientent leurs activités individuelles et collectives au sein de l'école.

La théorie de la justification analyse les pratiques collectives dans l'établissement à partir d'un tout autre point de vue que l'analyse stratégique. Les actions coordonnées des individus ne sont pas mues par des stratégies individuelles mais par la capacité de ces derniers à interpréter les situations à partir de catégories générales relevant de principes de justice. Ainsi, ils qualifient les êtres, les dispositifs et les objets à partir de champs (ou « cités ») illustrant des conceptions différentes de ce qui est juste ou non. Contrairement à Crozier et Friedberg, les conflits inter-personnels ne sont pas liés à des conflits d'intérêts particuliers mais à des conceptions différentes de la justice. Les individus mobilisent, dans leur travail interprétatif des situations, des « modèles » différents de justice, ce qui provoque des incompréhensions voire des malentendus. A l'inverse, les individus, dans certaines situations d'interactions, coordonnent leurs actions à partir d'un référentiel commun de principes supérieurs de justice. Ainsi, les enseignants qui mettent en œuvre des dispositifs, construisent des objets ou bien qualifient des êtres à partir d'une conception marchande, industrielle ou bien civique de l'école ne sont pas sans effet sur leurs modalités d'interrelations. D'autre part, Derouet et Dutercq montrent que la coordination de l'action entre les enseignants n'est pas forcément explicite. Ces derniers peuvent se mettre d'accord sur la mise en place de dispositifs ou bien d'objets sans s'être concertés au préalable sur leurs fonctions dans l'établissement. Il existerait, dans certains cas, une convergence implicite de points de vue dans les conceptions de justice qui s'actualiserait dans les objets et les dispositifs élaborés collectivement.

2.2 - LES ETUDES SUR LA RELATION ENTRE LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

2.2.1 - PRESENTATION DE QUELQUES TRAVAUX

Peu de travaux se sont penchés sur les relations entre le contexte de l'école et les pratiques d'enseignement. Dans les recherches présentées précédemment, certains auteurs ont mis en évidence ces relations. Paty (1981), dans son analyse de l'action stratégique du personnel des établissements secondaires, a montré que les chefs d'établissement, dans certains cas, négocient avec les parents d'élèves afin de préserver l'autonomie des enseignants dans leur pratique en classe. Pour ce faire, ils mettent en œuvre des stratégies pour tenir à distance les parents et éviter ainsi leur intervention régulière dans l'établissement. De même, l'auteur montre que les enseignants s'appuient parfois sur les ressources construites par le collectif d'enseignants pour exercer l'autorité en classe (envoyer les élèves hors de la classe, etc.). Masson (1999), dans son analyse des interactions quotidiennes du personnel des établissements secondaires, met en évidence que les parents d'élèves peuvent exercer une influence non négligeable sur le jugement scolaire des enseignants durant les temps non formalisés hors de la classe (couloirs de l'école, sortie de l'école, etc.).

Plus récemment, d'autres auteurs se sont intéressés aux liens entre le contexte de l'école et les pratiques d'enseignement dans une perspective descriptive et compréhensive. Parmi ces derniers, nous retiendrons les travaux de Dupriez (2005) et Marcel (2004). A partir de démarches plutôt inductives, ils ont tenté de montrer les interrelations entre le travail collectif des enseignants en école primaire (en France et en Belgique) et les pratiques d'enseignement. Dupriez (2005) s'est intéressé, au sein de l'établissement scolaire, aux relations entre les formes du travail de coordination des enseignants et les formes de l'action éducative. Pour identifier des catégories de l'action pédagogique, l'auteur s'est appuyé sur le concept de « classification » développé par Bernstein (1973). « *Ce terme caractérise le degré de maintien des frontières entre les contenus d'enseignement, mais aussi entre les disciplines, traduites en programme d'étude.* » (Dupriez, 2005, p.2). Une classification forte correspond à une forte séparation entre les objets d'enseignement. Une classification faible, à l'inverse, correspond à des frontières floues et étanches entre les disciplines et les objets d'étude. Dupriez va également s'appuyer sur les modalités de relations pédagogiques définies par Bernstein. Ce dernier distingue deux systèmes de relations présentes dans les énoncés et les pratiques pédagogiques des enseignants : un système qui se centre sur le travail d'instruction et un autre qui porte sur l'ordre social. « *Bernstein considère que ces systèmes de règles oscillent entre*

un cadrage fort et faible. Un cadrage fort valorise chez les personnes en formation des attitudes de respect, d'attention et de réceptivité. Un cadrage faible valorise la créativité et l'interactivité » (idem, p.2). En d'autres termes, cette distinction entre le degré de cadrage renvoie à une typologie d'organisation pédagogique mise en œuvre par l'enseignant en classe. Un cadrage fort renverrait à une organisation pédagogique fortement maîtrisée par l'enseignant, laissant peu de place à l'improvisation et à l'initiative des élèves. Le cadrage faible, à l'inverse, renverrait à un type d'organisation pédagogique plus incertain quant à la prévisibilité des conditions d'enseignement et du comportement des élèves.

Dans le cadre d'une étude longitudinale (entre Mai 2002 et juin 2003), Dupriez a mis en évidence, au sein de plusieurs écoles primaires, des relations entre les formes de travail collectif des enseignants et les modes d'appréhension du travail pédagogique en classe. D'un point de vue méthodologique, l'auteur a analysé des documents relatifs au projet des établissements, à des entretiens menés avec la direction et des enseignants et au développement de quatre séances d'intervention sociologique menées avec le personnel de chaque établissement. Les résultats présentent deux établissements les plus contrastés en terme de travail collectif des enseignants.

Dans la première école primaire, le travail collectif est faible. Les temps de concertations sont régulièrement remplacés par d'autres activités, considérées plus urgentes (remplacement de collègues, sorties scolaires, etc.). Au niveau des relations entre l'école et son environnement, les données montrent que les parents sont peu intégrés dans le fonctionnement éducatif de l'école (l'association des parents a disparu, les parents pénètrent rarement dans les locaux de l'école, etc.). Enfin, au niveau des pratiques d'enseignement, les enseignants ont recours à une classification forte entre les disciplines : « *les contenus d'enseignement doivent être dissociés dans un programme clair plutôt qu'agglomérés dans la définition de compétences larges que les élèves devraient maîtriser* » (idem, p.4). Le travail d'instruction a tendance à se centrer sur « une pédagogie à dominante frontale et transmise » et sur l'utilisation du même manuel dans toutes les classes de la même année d'étude. L'exercice de la discipline des enseignants a tendance, quant à lui, à se centrer sur un cadrage fort selon les termes de Bernstein.

Dans la deuxième école primaire, à l'inverse, le travail de coordination entre les enseignants est important. Les temps de concertation sont programmés et organisés alternativement en école et en cycles. Il existe des échanges fréquents entre les enseignants d'un même cycle. De plus, les enseignants répartissent ponctuellement les élèves en groupes de besoins. Au niveau de la position des parents, ces derniers ont une présence importante au sein de l'école. Ils collaborent régulièrement avec les enseignants pour des surveillances et des animations

d'activités. Au niveau du contenu d'enseignement, la classification des disciplines et des objets d'étude est relativement faible. Les enseignants juxtaposent régulièrement des apprentissages spécifiques et élaborent des projets interdisciplinaires. D'autre part, ils ont tendance à mobiliser un cadrage faible dans le travail d'instruction et la gestion de la discipline. Ils se centrent sur des pédagogies différenciées, adaptées aux besoins des élèves. De plus, ils négocient régulièrement avec les élèves et s'appuient sur leurs centres d'intérêts et les ressources de l'environnement.

Marcel (2004, 2005) a consacré plusieurs travaux afin de mettre à jour des éléments empiriques qui montrent que les pratiques enseignantes forment un système (le SPPEP, voir précédemment) au travers de la mise à l'épreuve de l'hypothèse suivante : « *les pratiques d'enseignement (individuelles, dans la classe, en présence des élèves) ne sont pas indépendantes des autres pratiques enseignantes (collectives, hors de la classe et de la présence des élèves)* ». Pour tester cette hypothèse, Marcel (2004) s'est centré sur les pratiques de prise en charge des difficultés des élèves en situation de classe et dans les cycles d'enseignement (cycle 2 et 3). Pour ce faire, plusieurs types de pratiques professionnelles relatifs à la prise en charge des difficultés d'élèves ont été étudiés au sein d'une école primaire :

- Des pratiques d'enseignement : deux formes de pratiques d'enseignement ont été étudiées, « *l'une concernant la prise en charge des difficultés des élèves émergent¹² pendant une séance de classe, l'autre renvoyant à de la remédiation de difficultés « avérées » en mathématique au sein de petits groupes.* » (Marcel, 2004, p.81).
- Des dispositifs partenariaux entre enseignants (et avec les membres du RASED) centrés sur la prise en charge des élèves en difficulté.
- Des pratiques au sein des conseils de cycles consacrés aux « passages » des élèves.

Le dispositif d'observation a concerné toutes les classes de l'école durant des séances de mathématiques (26 séances) et de français (24 séances). Les observateurs disposaient d'une grille d'observation avec des indicateurs de pratiques de prise en charge des difficultés des élèves. L'auteur montre qu'il existe des différences entre les pratiques collectives et individuelles des enseignants en fonction de chaque cycle d'appartenance (cycle 2 et 3). Ces différences ont été analysées à partir de deux organisateurs identifiés : « *la position de l'élève* » et « *la position de l'enseignant* ». Le terme « *position* » englobe à la fois « *les comportements et les statuts réciproques dans la relation pédagogique directe ou indirecte (rôles, répartition des initiatives, des responsabilités, etc.)*. » (Marcel, 2004, p.92).

¹² L'auteur qualifie d'émergent « la difficulté d'un élève qui apparaît ostensiblement durant une séance soit parce que l'élève l'a rendue « visible », soit parce que l'enseignante l'a repéré. » (p.83).

Les résultats montrent ainsi des différences dans les positions de l'élève et de l'enseignant en fonction des cycles 2 et 3. Dans la relation pédagogique exercée par les enseignants de cycle 2 en classe, l'élève est doté de peu d'initiative. L'organisation pédagogique de la classe est majoritairement structurée par l'enseignant. Dans le cas des difficultés émergentes ou avérées, c'est l'enseignant qui intervient quand il le juge nécessaire. Il a tendance à traiter individuellement les difficultés émergentes, principalement celles des élèves aux résultats moyens. En dehors des pratiques d'enseignement, l'élève a une position « haute » selon les termes de Marcel. Il est au centre d'un dispositif partenarial qui s'actualise dans la constitution de groupes de lecture et, dans une moindre mesure, dans la collaboration avec les membres du RASED. De plus, lors des conseils de cycle, son comportement est pris en compte, « *les pronostics sur son avenir scolaire sont plutôt empathiques et, in fine, la décision de passage se fait « objectivement » à l'aune de ses compétences, comme par souci de préserver l'équité.* » (idem, p.93).

En cycle 3, la position de l'élève est tout autre. En situation de classe, c'est lui qui prend l'initiative de signaler ses difficultés et c'est lui qui est associé à la définition des objectifs de la séance. L'élève est ainsi pleinement acteur dans sa démarche d'apprentissage. En dehors de la classe, la position de l'élève reste la même mais « *elle est beaucoup moins à son avantage* » (p.94). En effet, durant les conseils de cycle, les observations montrent que l'élève est responsable de ses difficultés et il lui incombe de les assumer. La position de l'enseignant dans la classe est qualifiée par l'auteur de « dévolutive » dans la mesure où l'élève doit lui-même se prendre en charge. L'enseignant prend peu en charge les difficultés « émergentes » des élèves ayant des résultats moyens ou faibles (sans que ce soit nécessairement délibéré). Il a tendance à les « évacuer » de la séance ou bien à les reporter dans le meilleur des cas. Concernant le travail collectif des enseignants de cycle 3, l'auteur indique que ces derniers mettent peu de dispositifs en place et échangent peu fréquemment entre eux. Les enseignants utilisent des stratégies de désengagement vis à vis des élèves en difficulté, en expédiant des cas difficiles au collègue ou en « responsabilisant » les élèves dans leur difficulté scolaire.

Les résultats de cette recherche montrent que la prise en charge de la difficulté scolaire concerne les pratiques d'enseignement mais aussi l'ensemble des autres pratiques professionnelles hors de la classe (conseils de cycle, etc.). D'autre part, les positions de l'élève et de l'enseignant, dans chacun des cycles, sont cohérentes au niveau des pratiques enseignantes dans et hors de la classe. Ces éléments permettent de penser qu'il existerait, au sein de l'établissement, une relation entre les pratiques d'enseignement et les pratiques

collectives des enseignants mises en œuvre durant les temps formalisés hors de la classe (durant les temps de concertation en conseils de cycle).

2.2.2 – SYNTHÈSE CRITIQUE

L'objet de recherche concernant la relation entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement, au sein de l'école, est relativement nouveau. C'est la raison pour laquelle peu de travaux se sont consacrés pleinement à cet objet. La sociologie des organisations s'est centrée « timidement » sur cette relation puisque son objet de recherche s'est davantage tourné vers l'analyse de l'action collective des personnels de l'établissement scolaire, sans délimiter les temps hors et durant les situations d'enseignement. Dupriez et Marcel sont, à notre connaissance, les premiers auteurs francophones qui se sont penchés spécifiquement sur cette question. Dupriez a ainsi montré que l'action collective des enseignants n'était pas sans effet sur certaines modalités de l'action pédagogique des enseignants en classe (le contenu d'enseignement, l'exercice de la discipline et le travail d'instruction). Marcel s'est centré sur la prise en charge de la difficulté des élèves dans et hors de la classe. Il a mis en évidence la cohérence des « positions » de l'élève et de l'enseignant dans les pratiques d'enseignement et les pratiques collectives des enseignants hors de la classe (pratiques partenariales avec le RASED, conseils de cycle, etc.). Ces premiers travaux permettent de ne pas rejeter l'hypothèse selon laquelle les pratiques d'enseignement sont en interdépendance avec le travail collectif des enseignants au sein de l'école. Certaines limites peuvent néanmoins être évoquées :

- Dans l'étude de Dupriez, la référence à la « classification » de l'action pédagogique des enseignants proposée par Bernstein peut sembler réductrice. L'auteur a en effet tendance à caricaturer des profils d'enseignement à partir des déclarations des enseignants. Ces profils sont définis à partir de grandes catégories (« classification Faible/forte des contenus d'enseignement, cadrage faible/fort du travail d'instruction et de la gestion de la discipline) qui ont l'avantage de pouvoir comparer facilement les pratiques d'enseignement mais le désavantage de réduire la complexité des pratiques à quelques variables simplifiées. La pratique d'enseignement ne peut être réduite à des catégories d'enseignement ou à des portraits d'enseignants binaires du type autoritaire/laisser-faire, bons/mauvais, cadrage fort/cadrage faible, etc. Son organisation est plus complexe. La nature et la fréquence des modalités d'action mises en œuvre par l'enseignant à un temps « t » peuvent varier en fonction de plusieurs paramètres tels que l'environnement, les caractéristiques personnelles mobilisées par

l'enseignant et la configuration générale de la pratique. Dans ces conditions, il est difficile de résumer les pratiques d'un (ou plusieurs) enseignant(s) à un style ou à une méthode pédagogique spécifique (Bru, 2006).

- Dans les études de Marcel et Dupriez, les catégories d'analyse relatives aux pratiques collectives des enseignants au sein de l'école sont « larges ». Cela peut s'expliquer par la démarche inductive et exploratoire privilégiée par les auteurs pour appréhender le travail collectif des enseignants. Néanmoins, il serait plus pertinent, à l'avenir, de délimiter le travail collectif des enseignants à partir de quelques variables (plus fines ?) afin de pouvoir, dans de prochaines recherches, établir des relations d'ordre quantitatif.
- Enfin, les auteurs ont privilégié une démarche de recherche à visée descriptive afin d'identifier des relations entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement en classe. Cette orientation de recherche peut s'expliquer par le manque de données empiriques, à l'état actuel, qui puissent confirmer l'existence de ces relations. Néanmoins, il est important, pensons-nous, de ne pas rester au niveau du recueil des données de terrain mais de tenter de comprendre et d'expliquer les conditions de production de ces relations constatées. Pourquoi certaines modalités du travail collectif des enseignants entrent-elles en relation avec certaines modalités d'action pédagogique de l'enseignant en situation de classe ?

3 - PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

L'état actuel des recherches sur le travail enseignant est peu centré sur les pratiques collectives des enseignants dans l'école et encore moins sur les relations entre ces dernières et les pratiques « individuelles » des enseignants en situation de classe. Les recherches sur l'établissement scolaire, largement inspirées du champ de la sociologie des organisations, se sont principalement intéressées soit à l'organisation structurelle et fonctionnelle de l'école, soit au travail collectif des acteurs, à travers leurs interactions, leurs stratégies ou leurs justifications. Depuis fort récemment, certains auteurs se penchent sur la question et tentent de décrire les relations entre le travail de coordination des acteurs de l'école et les pratiques d'enseignement. Néanmoins un certain nombre de limites mettent en évidence le fait qu'il est nécessaire d'approfondir ces recherches afin d'identifier plus « finement » ces relations. De plus, il nous semble opportun de proposer des hypothèses théoriques afin de les expliquer.

Nous présentons deux questions qui guideront, tout au long de cette thèse, notre recherche sur le travail enseignant :

Question n°1 : existe-t-il une relation entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les configurations de modalités d'action mises en œuvre par les enseignants en situation d'enseignement ? Si oui, quelles sont les modalités sur lesquelles joue cette relation ?

Pour décrire les relations entre les pratiques collectives des enseignants dans l'école et les pratiques d'enseignement, nous partirons de ces dernières. A partir du cadre théorique de Bru, nous décrirons tout d'abord des configurations de modalités d'action pédagogique et didactique mises en œuvre par les enseignants en classe et leur évolution dans le temps. Ensuite, nous mettrons en relation ces configurations constatées (et leur évolution) avec les modalités de travail collectif mises en œuvre par les enseignants au sein des écoles.

Question n°2 : s'il existe des relations entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les pratiques d'enseignement, comment les expliquer ? Quel(s) cadre(s) théorique(s) mobiliser ?

Pour cette seconde question, nous nous centrerons sur le sujet-enseignant et plus précisément sur les processus d'apprentissage professionnel de l'enseignant. Nous partirons de l'hypothèse générale que le travail collectif, au sein de l'école, favorise, chez les enseignants, la mise en œuvre de processus sociocognitifs¹³. Ces derniers participeraient ainsi à la construction et à la mobilisation de savoirs professionnels des enseignants relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement. Le schéma ci-dessous illustre l'explication des pratiques d'enseignement à partir des processus sociocognitifs. Nous faisons l'hypothèse que ces processus se construisent en interdépendance avec les trois éléments suivants : les ressources cognitives de l'enseignant, la configuration de modalités d'action didactique et pédagogique mises en œuvre par l'enseignant en situation de classe au temps « t » et, enfin, le travail collectif réalisé avec les collègues de travail au sein de l'école.

¹³ Nous avons conscience que les processus qui participent à organiser les pratiques d'enseignement ne sont pas sociocognitifs en soi. C'est notre lecture théorique qui permet de définir et de catégoriser certains de ces processus comme sociocognitifs. Nous devrions utiliser, pour être plus précis, les « processus à partir d'une lecture sociocognitive ». Néanmoins, pour éviter les lourdeurs syntaxiques, nous utiliserons dans la suite de ce document les termes « processus sociocognitifs ».

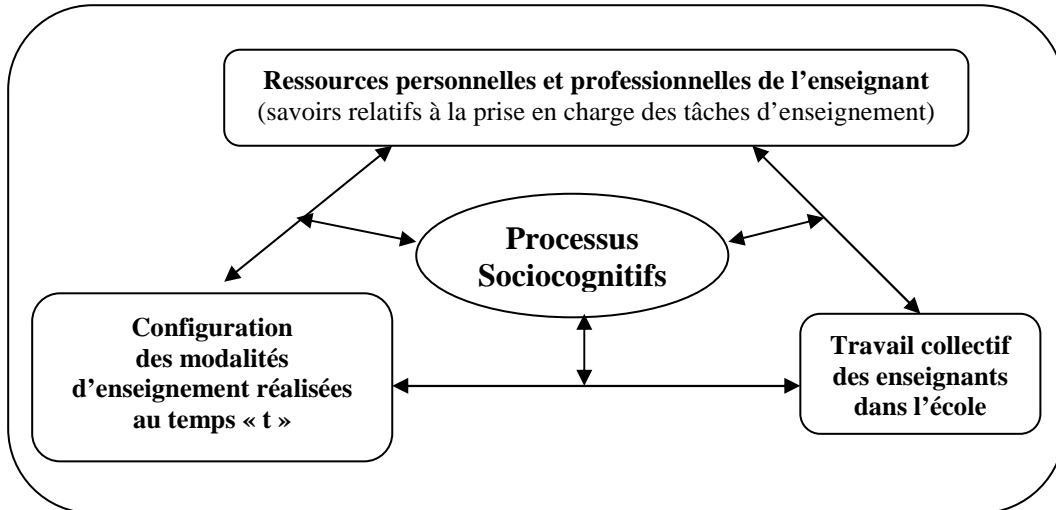


Schéma 5 - La relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement

Dans la prochaine partie, nous effectuerons une revue des travaux relatifs aux théories sociocognitives. A partir de ces dernières, nous tenterons de déterminer en quoi le travail collectif peut être source d'apprentissage, chez l'enseignant, de savoirs professionnels individuels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement.

4 - SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2

La massification scolaire associée à l'augmentation de l'hétérogénéité sociale et culturelle des élèves a suscité, ces dernières années, l'autonomie croissante des établissements scolaires dans la gestion des modalités organisationnelles, pédagogiques et matérielles (Jellab, 2004, Maroy, 2006). Cette autonomie s'est accompagnée, dans les pays occidentaux, d'un processus de professionnalisation du travail enseignant (Bourdoncle, 1991 ; Lang, 2001 ; Jorro, 2002), favorisant la responsabilité individuelle et collective des enseignants dans la prise en charge des tâches de travail dans et hors de la classe. Pour encourager la responsabilité des équipes éducatives au sein des établissements, l'institution a mis en place un certain nombre de dispositifs (les CEL, le projet d'école, etc.), de moyens (les membres du RASED, les assistants d'éducation, les maîtres surnuméraires dans les écoles ZEP, etc.) et, par le même intermédiaire, a prescrit des temps de concertation obligatoire entre les enseignants et les autres acteurs de l'école concernés par l'éducation des élèves (parents d'élèves, assistants d'éducation, intervenants culturels, animateurs de CLAE, etc.). Ainsi, depuis quelques décennies, les tâches professionnelles de l'enseignant se sont largement diversifiées au primaire comme au secondaire. Cette évolution du métier d'enseignant incite à ne pas réduire l'étude du travail enseignant aux pratiques d'enseignement réalisées en situation de classe. Il est nécessaire de considérer le métier d'enseignant comme toutes les autres formes de travail sur et pour autrui (Tarif et Lessard, 1999 ; Dubet, 2002). Dans ce cadre, nous le définirons comme un système de pratiques professionnelles composé de pratiques individuelles (l'enseignant seul) et collectives (l'enseignant collabore avec au minimum un collègue de travail), réalisées durant et hors des temps d'enseignement. Les pratiques individuelles de l'enseignant correspondent généralement aux pratiques d'enseignement réalisées en situation de classe (l'enseignant seul avec ses élèves) mais elles peuvent également concerner les pratiques de préparation et d'évaluation des tâches d'enseignement réalisées en dehors de la présence des élèves. Les pratiques collectives représentent les modalités d'interrelations de l'enseignant avec ses collègues de travail durant des temps formalisés (conseils d'école, de cycles, des maîtres, etc.) et non formalisés (récréations, les temps de repas du midi, les temps d'accueils et de sorties des élèves, etc.). Concernant ces dernières, nous pouvons distinguer plusieurs catégories de collaboration enseignante : celles qui sont liées à la planification et à l'évaluation de l'enseignement entre les enseignants de même degré ou de même cycle d'apprentissage, celles qui sont liées au partage des tâches pédagogiques (échanges de service d'enseignement) et/ou de savoirs professionnels particuliers (échanges sur les pratiques

d'enseignement), à la mise en œuvre de règlements, de projets ou bien de dispositifs pédagogiques inter-classes (mises en place de groupes d'élèves de niveaux homogènes) puis enfin celles qui ont, comme principale fonction, de favoriser la sociabilité des enseignants avec leur collègue de travail (discussions sur des sujets hors scolaire durant les temps informels).

Peu de recherches se sont intéressées au travail collectif des enseignants au sein des écoles primaires et encore moins à la relation entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement en situation de classe. La plupart des travaux relatifs au thème de l'école s'inscrivent dans le champ de la sociologie des organisations. Deux paradigmes de recherche peuvent être identifiés : les recherches qui se sont centrées sur l'étude de l'organisation structurelle de l'école et les travaux qui se sont focalisés plus spécifiquement sur le travail des acteurs au sein de l'établissement (Dupriez, 2004). Les premières ont mis en évidence le fait que l'organisation particulière de l'école (standardisation des moyens donnés aux enseignants, liberté laissée aux enseignants dans le choix des procédures de travail) est fortement influencée par son environnement social, politique et idéologique. Les deuxièmes, qui se sont particulièrement centrées sur le travail des acteurs au sein de l'établissement, ont montré l'intérêt de prendre en compte leurs interprétations des situations, des objets et des interactions avec autrui. Les travaux sociologiques sur l'école ont ainsi fait apparaître que les modalités de coordination qui se construisent entre les acteurs d'un établissement sont dépendantes à la fois des prescriptions promulguées par l'institution (les moyens accordés, les objectifs relatifs aux programmes scolaire, les statuts professionnels, etc.) et de la manière dont les acteurs, à partir de leurs caractéristiques personnelles (ressources cognitives et affectives, projets personnels et professionnels) et des éléments appartenant à leurs contextes d'action (contraintes et ressources dont ils disposent dans et hors de l'établissement), construisent des problèmes particuliers puis élaborent des systèmes d'interdépendance et de coopération pour les résoudre.

Depuis fort récemment, certains auteurs francophones (Dupriez, 2005 ; Marcel, 2004) ont mis en évidence des relations entre les modes de coordinations des acteurs professionnels au sein de l'école et les pratiques d'enseignement. Néanmoins, un certain nombre de limites montrent que leurs travaux doivent être approfondis et complétés afin d'identifier plus « finement » ces relations et, d'autre part, de proposer des hypothèses théoriques afin de les expliquer. Dans le cadre de cette recherche nous proposons de centrer, dans un premier temps, notre étude sur la description des relations entre le travail collectif des enseignants du primaire et les configurations de modalités d'action mises en œuvre par ces derniers en situation

d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous expliquerons ces relations constatées à partir des processus sociocognitifs construits et mobilisés par les enseignants. Nous ferons l'hypothèse générale que le collectif d'enseignants, à travers ses activités mises en œuvre au sein de l'école, participe à la construction et à la mobilisation de savoirs professionnels individuels des enseignants relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement. Cette hypothèse s'appuie sur l'idée selon laquelle trois éléments interdépendants sont à la fois producteurs et produits des processus sociocognitifs participant à organiser les pratiques d'enseignement : les ressources cognitives de l'enseignant (savoirs professionnels relatifs à la tâche d'enseignement), le travail collectif de l'enseignant avec ses collègues de travail et la configuration des modalités d'action réalisées par l'enseignant en situation d'enseignement.

PARTIE 2
-
ORIENTATIONS THEORIQUE
ET
METHODOLOGIQUE

Parties	Chapitres	Repères
<i>Problématique de recherche</i>	<i>Orientation de la recherche sur les pratiques d'enseignement</i>	<i>L'orientation épistémologique : décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement</i>
	<i>Problématique générale de recherche</i>	<i>L'étude des relations entre les pratiques d'enseignement et le travail collectif des enseignants au sein de l'école</i>
Orientations théorique et méthodologique	Les pratiques collectives enseignantes, source d'apprentissage professionnel des enseignants	L'enseignant construit et mobilise des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par les pratiques collectives avec ses collègues de travail au sein de l'école
	Sujet de recherche : les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	L'étude des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) en situation d'enseignement
	Orientation méthodologique	Les deux approches mobilisées pour collecter, traiter et analyser les données : approches quantitatives et qualitatives
<i>Etudes empiriques, Approche quantitative</i>	<i>Les dispositifs pédagogiques inter-classes construits par le collectif d'enseignants et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction de leur participation (ou non) à un dispositif pédagogique inter-classes</i>
	<i>Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités d'interrelations avec leurs collègues de travail au sein de l'école</i>
<i>Etudes empiriques, Approche qualitative</i>	<i>Les pratiques collectives des enseignants dans les trois écoles primaires</i>	- Les conditions de production des dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 - les situations d'interrelations des enseignants de l'école avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe
	<i>Les relations entre les pratiques d'enseignement de cycle 2 et les pratiques collectives des enseignants au sein des trois écoles primaires</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits (ou non) en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités de travail collectif réalisées au sein des trois écoles.</i>
<i>Bilan heuristique et perspectives</i>	<i>Comprendre et expliquer la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement</i>	<i>Synthèse des résultats et propositions théoriques concernant les relations entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les pratiques d'enseignement</i>

INTRODUCTION DE LA PARTIE 2

La problématique de recherche présentée précédemment a montré l'intérêt scientifique et social d'étudier la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les configurations des modalités d'action mises en œuvre par ces derniers en situation d'enseignement. Dans cette partie, nous décrirons, dans un premier temps, l'orientation théorique qui explique cette relation. Dans un deuxième temps, nous présenterons le sujet sur lequel notre objet de recherche s'est focalisé puis, dans un troisième temps, nous exposerons notre orientation méthodologique qui s'articule avec le cadre théorique proposé précédemment et dont la fonction sera d'explicitier et de justifier les études empiriques mises en œuvre dans cette recherche (l'élaboration des outils de collectes des données et les choix d'analyse des données). Nous proposons de décrire, de manière plus détaillée, les chapitres constitutifs de cette partie.

Dans la chapitre 3, nous exposerons le cadre théorique. Nous partirons de l'hypothèse générale selon laquelle l'enseignant apprend et se développe professionnellement par la médiation des pratiques collectives mises en œuvre avec ses collègues de travail (collègues enseignants et non-enseignants) au sein de l'école. L'enseignant construirait des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par les activités réalisées avec le collectif de l'école. Pour appuyer cette hypothèse, nous convoquerons les principales théories sociocognitives issues du champ de la psychologie et de la psychologie sociale puis nous les transposerons dans le champ professionnel de l'enseignant du primaire. Nous montrerons en quoi les enseignants peuvent acquérir des savoirs professionnels dans et par des situations d'activité instrumentée par le collectif de l'école puis dans et par les situations d'interrelations produites avec les collègues de travail durant les temps hors de la classe.

Dans le chapitre 4, nous présenterons le sujet de recherche sur lequel seront centrées nos études empiriques. Nous nous intéresserons aux pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Dans ce chapitre, nous ferons un état des lieux, non exhaustif, des recherches qui ont investi ce thème puis nous montrerons l'intérêt scientifique d'étudier ce sujet particulier à travers le prisme de notre objet de recherche : les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction des modalités du travail collectif des enseignants au sein de l'école.

Enfin, **dans le chapitre 5**, nous présenterons la démarche méthodologique. Nous discuterons de l'intérêt d'articuler deux approches méthodologiques pour appréhender l'objet de

recherche : une approche quantitative et une approche qualitative (via la mise en œuvre d'études monographiques). Ces deux approches, complémentaires et interdépendantes, ont pour objectif de produire une intelligibilité sur les 1) modalités de travail collectif des enseignants au sein de l'école primaire, 2) les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement, puis 3) leurs interrelations. Enfin, nous terminerons ce chapitre par la présentation des outils mobilisés pour collecter, traiter et analyser les données.

Chapitre 3

LES PRATIQUES COLLECTIVES ENSEIGNANTES, SOURCE D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Nous l'avons vu ci-dessus, de récentes recherches ont fait apparaître des relations entre les pratiques collectives des enseignants et les pratiques d'enseignement. Néanmoins, peu d'entre elles ont tenté d'identifier et d'expliquer les processus qui génèrent ces relations. En nous appuyant sur les travaux de Marcel (2005), nous partirons de l'hypothèse que les pratiques collectives enseignantes sont source d'apprentissage professionnel des enseignants. En d'autres termes, les pratiques collectives des enseignants sont contributrices de construction et de mobilisation de savoirs professionnels. Ces savoirs peuvent être répertoriés, selon Marcel, en quatre catégories : les savoirs individuels (de chaque enseignant) et collectifs (de l'équipe pédagogique) relevant de la prise en charge des tâches professionnelles et ceux relevant de la socialisation professionnelle. La distinction entre les savoirs centrés sur les tâches professionnelles et ceux relevant de la socialisation professionnelle s'appuie, entre autres, sur la définition du travail enseignant proposé par Tardif et Lessard (1999). Ces derniers définissent le travail enseignant à partir de trois dimensions : l'activité, le statut et l'expérience.

Ils proposent d'abord d'analyser le travail comme « activité » à partir de deux points de vue : le point de vue organisationnel : l'activité de l'enseignant s'inscrit dans une organisation qui la conditionne, « *on insistera alors sur la façon dont le travail est organisé, contrôlé, segmenté, planifié, etc.* » (p.37). De l'autre point de vue, les auteurs mettent l'accent sur le déroulement de l'activité in situ, « *c'est-à-dire les interactions continues, au sein de processus du travail concret, entre le travailleur, son produit, ses buts, ses outils, ses savoirs et les résultats du travail.* » (p.37).

Ils envisagent ensuite le travail comme « statut ». Celui-ci renvoie à la notion d'identité du travailleur « *à la fois dans l'organisation du travail et dans l'organisation sociale, dans la mesure où celles-ci fonctionnent selon une imposition de normes et de règles qui définissent les rôles et positions des acteurs.* » (p.37). Les auteurs s'appuient, entre autres, sur Dubar (1991) pour montrer que cette identité est construite par l'enseignant et qu'elle articule deux processus interdépendants : l'identité « pour soi », c'est-à-dire l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les enseignants eux-mêmes (au regard de leur trajectoire sociobiographique) et l'identité « pour les autres », c'est-à-dire l'attribution de l'identité par l'institution et les agents avec lesquels l'enseignant est directement en interaction.

Ils considèrent enfin le travail comme « *une expérience* », c'est-à-dire « *le travail tel qu'il est vécu et signifié par et pour lui-même* » (p.40). Cette notion d'expérience peut être, selon les auteurs, entendue selon deux sens : l'expérience professionnelle comme processus d'acquisition de savoir-faire professionnels qui s'opposent généralement, lorsqu'on interroge les enseignants, aux savoirs théoriques issus de la formation universitaire. L'expérience peut-être également fondée sur « l'intensité et la signification d'une situation vécue par l'individu » (p.40).

Les dimensions proposées par Tardif et Lessard sont étroitement liées dans le procès du travail enseignant. Elles montrent que ce dernier, en exerçant son métier, apprend, selon les termes de Marcel (2005) à « être à son métier » et à « faire son métier ». A travers les processus de construction identitaire, l'enseignant s'approprie une socialisation professionnelle qui lui permet d'apprendre à « être à son métier ». De même, en prenant en charge les tâches professionnelles, l'enseignant se construit une expérience professionnelle lui permettant d'apprendre à « faire son métier ». Les quatre formes de savoirs professionnels proposées par Marcel (2005) découlent, entre autres, des dimensions proposées par Tardif et Lessard (1999).

Dans le cadre de cette partie, nous nous intéresserons aux savoirs professionnels individuels des enseignants relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement. Nous tenterons de voir si les pratiques collectives des enseignants mises en œuvre dans l'école peuvent contribuer à la construction et à la mobilisation de savoirs professionnels individuels des enseignants. Pour ce faire, nous proposons dans un premier temps de définir la notion de « savoirs professionnels » puis, dans un deuxième temps, de recenser les cadres théoriques qui se sont intéressés à expliquer le développement cognitif des individus à partir de la dimension sociale : il s'agit des théories sociocognitives. Ces théories permettront de fournir une lecture des processus générateurs des savoirs professionnels individuels des enseignants construits et mobilisés dans et par les pratiques collectives enseignantes.

1 - SAVOIRS PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT : ENTRE SAVOIRS THEORIQUES ET SAVOIRS D'ACTION

1.2 – LA DISTINCTION ENTRE LES SAVOIRS THEORIQUES ET LES SAVOIRS D'ACTION

L'ouvrage coordonné par Barbier (1996) sur les savoirs théoriques et savoirs d'action montre que l'on peut paradoxalement distinguer ces deux types de savoir au niveau de la

formalisation théorique mais difficilement les séparer dans leur actualisation en situation. Les individus, et plus spécifiquement les professionnels, utilisent ces différents niveaux de savoirs comme ressources pour l'action. Les savoirs d'action sont traditionnellement assimilés « *aux compétences pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habiletés acquises dans et par l'action* » (Barbier, 1996, p 4). Les savoirs d'action tels que les schèmes d'action¹⁴ sont des conceptualisations construites dans et par l'action, transposables et généralisables à plusieurs classes de situations (Vergnaud, 1985, 1996). A l'inverse, les savoirs théoriques sont assimilés « *aux savoirs disciplinaires, qu'il s'agisse de discipline de recherche ou d'enseignement ou même de discipline professionnelle* » (p.4). Les textes de manuels, les lois physiques et mathématiques, les prescriptions relatives aux programmes scolaires des enseignants, les contenus de livre sont autant de savoirs théoriques. Les savoirs théoriques et savoirs d'action, selon Bernadou (1996), « *ne s'opposent pas, ils sont situés sur des plans différents et ce qui modifie l'un ne modifie pas ipso facto l'autre.* » (p.40). L'auteur montre, en prenant l'exemple de la médecine, que les savoirs théoriques évoluent plus rapidement que les savoirs pratiques. Il explique ces écarts d'évolution par la relative indépendance de ces deux types de savoirs professionnels. Cette indépendance étant due, dans le cadre de l'analyse du travail, aux différences de fonctionnalité : les savoirs théoriques ont pour fonction de décrire, d'explicitier et de comprendre les pratiques professionnelles du sujet alors que les savoirs d'action ont pour seules fonctions d'être efficace et de viser la réussite de l'action professionnelle en situation. De même, dans le cadre professionnel, Leplat (1985) différencie les représentations « fonctionnelles » (que nous pourrions assimiler aux savoirs d'action) de celles « non fonctionnelles ». Les premières ont pour objectif de guider et réguler l'action dans le but d'atteindre les résultats attendus, les secondes ne visent « *qu'à caractériser un objet ou plus généralement une entité de référence sans exploiter immédiatement cette caractérisation à une autre fin.* » (p.108). Nous pourrions intégrer dans les représentations non fonctionnelles l'ensemble des représentations sociales qui, certes, influencent les comportements des individus vis à vis d'un objet de travail mais ne visent pas prioritairement l'efficacité de l'action ici et maintenant.

¹⁴ Les champs de l'ergonomie cognitive, de la didactique professionnelle et de la psychologie cognitive montreront, après Piaget, que les schèmes d'action ne s'étendent pas uniquement à la prime enfance. Ils sont également identifiables chez l'adulte dans plusieurs registres de l'action tels que ceux liés au domaine professionnel. La recherche de l'efficacité, de la réduction de l'incertitude et de l'économie cognitive sont des facteurs qui favorisent l'acquisition et la mobilisation de schèmes professionnels. Vergnaud (1985) définit le schème d'action comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situation donnée ». Le schème est formé, selon l'auteur, de plusieurs catégories d'éléments tous indispensables : des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation et des invariants opératoires. Ces derniers correspondent à la partie la plus cognitive du schème puisqu'ils permettent à l'individu d'interpréter et de sélectionner l'information pertinente dans les diverses situations afin d'adapter des comportements adéquats et efficaces.

Les savoirs théoriques et savoirs d'action peuvent être également distingués selon leur rapport à la conscientisation. Les savoirs d'action tels que les schèmes sont, comme nous l'avons vu précédemment, difficilement verbalisables parce qu'ils se construisent d'abord dans et par l'action en situation. Piaget expose judicieusement ce phénomène lorsqu'il décrit le développement de l'intelligence de l'enfant. Il montre que la réussite de l'action précède généralement la compréhension de celle-ci (Piaget, 1974). Le processus de compréhension met en œuvre, selon l'auteur, un niveau de coordination conceptuelle différent de celui mobilisé lors de la réussite de l'action, on passe ainsi d'une coordination agie (coordination de mouvements, matérielles) à une coordination conscientisée de connexions logiques ou implicatrices de l'action (la compréhension des causalités de l'action). Dans le cadre des situations professionnelles, il existe également de nombreux cas de figure où la réussite de l'action précède la compréhension, les experts étant incapables d'expliquer comment ils font pour faire ce qu'ils font (Leplat, 1997). Dans le cadre des pratiques d'enseignement, Clark et Peterson (1986 in Riff et Durand, 1993) ont montré que seulement 25% des verbalisations rétrospectives des enseignants renvoient à des décisions conscientisées, visant la compréhension de l'action. On peut donc s'interroger sur les 75 % des actions restantes. Celles-ci, à n'en pas douter, ne se réduisent nullement à des réflexes, stimulés par les situations ou bien à des actions répétées ou stéréotypées (routines), intériorisées par les individus. Ces actions sont également influencées par des organisateurs cognitifs (schèmes d'action et d'évaluation), acquis à travers l'expérience professionnelle et la formation initiale et continue, difficilement conscientisables, dont la fonction est de « conceptualiser le réel pour agir efficacement » (Vergnaud, 1986, 1996).

1.3 - L'ARTICULATION ENTRE LES SAVOIRS THEORIQUES ET LES SAVOIRS D'ACTION

Nous avons décrit précédemment les différences de rapport entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action à partir de leur degré de conscientisation et de leurs fonctionnalités. Ces phénomènes montrent que ces savoirs se situent sur des plans de conceptualisation différents. Néanmoins, il serait erroné de penser que ces plans sont indépendants ou bien que l'enseignant, lorsqu'il agit, mobilise ou construit ses compétences professionnelles uniquement à partir des savoirs d'action. Au niveau du travail enseignant, les savoirs disciplinaires prescrits par les programmes scolaires sont des éléments cognitifs sur lesquels s'appuie l'enseignant pour planifier ses tâches d'enseignement. Dans ce cadre, on peut faire l'hypothèse que les savoirs théoriques relatifs aux domaines pédagogiques et didactiques

prescrits par les scientifiques, l'institution, les éditeurs, les mouvements d'éducation populaire, les organisations syndicales, le collectif de l'école influencent la configuration des modalités d'action mises en œuvre par l'enseignant en situation de classe. Ainsi, les savoirs théoriques seraient un des déterminants du fonctionnement des pratiques des enseignants comme le sont les savoirs d'action.

Entre les savoirs théoriques dont la fonction principale est la recherche, au niveau du contenu, de la consistance interne et les savoirs d'action dont la fonction principale est la recherche de l'efficacité, il existe des niveaux de conceptualisation intermédiaire qui participent à guider et réguler l'action. Pastré et al. (1995) ont montré dans des domaines d'activités professionnelles variées comme la conduite de machines industrielles, l'agriculture, la conduite d'engins, que les groupes professionnels utilisent dans leur langage commun des concepts pragmatiques qui correspondent à la fois, sur le plan du signifié, à des invariants opératoires et sur le plan du signifiant, à des mots ou expressions utilisés par et dans une communauté donnée. Ces concepts pragmatiques ne sont pas des concepts scientifiques mais représentent une conceptualisation intermédiaire entre le schème d'action (donc les savoirs d'action) et le concept de référence (le savoir théorique). Ils ont une double fonction, celle de favoriser l'efficacité de l'action (filtrer l'information pertinente pour agir) et celle d'être communicable et transmissible à l'intérieur d'une communauté professionnelle.

Les éléments de comparaison entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action montrent que ces savoirs se distinguent sur le plan théorique. Il est donc nécessaire de les différencier pour des raisons analytiques. Néanmoins, il serait erroné de penser que ces savoirs ne sont pas étroitement liés dans la réalisation des pratiques professionnelles des enseignants.

1.4 - LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DES SAVOIRS CONSTRUITS ET MOBILISES PAR LES ENSEIGNANTS EN SITUATION DE TRAVAIL

Pour nous aider à décrire les dimensions des savoirs professionnels mobilisés par les enseignants, nous nous appuyerons sur le modèle COMPETY proposé par Samurçay et Rabardel (2005). Ce modèle a l'avantage de décrire précisément l'organisation des dimensions cognitives qui caractérisent, selon les auteurs, les compétences professionnelles des sujets. Nous n'utiliserons pas ici le terme de « compétence » car ce dernier est un concept multi-usage qui renvoie également à l'analyse de la performance de l'action (Vergnaud et Samurçay, 2000).

Samurçay et Rabardel caractérisent les compétences d'un sujet comme « *l'ensemble organisé de ses représentations (conceptuelles, sociales, organisationnelles et expérientielles), de ses*

organisateurs d'activités (schèmes, procédures) intégrant l'usage des instruments. ». Cette définition intègre dans les savoirs professionnels des sujets les savoirs théoriques (les représentations des sujets) et les savoirs d'action (les organisateurs d'activités). Le modèle présenté ci-dessous expose quatre dimensions permettant de décrire les ressources cognitives mobilisées par l'enseignant durant la réalisation de son activité professionnelle :

- **les représentations circonstancielles** : elles sont issues du plan des représentations et des concepts. Selon les situations auxquelles elles renvoient, ces représentations ont un pouvoir de généralisation et d'extension des situations rencontrées plus ou moins grand. Dans le cadre du travail enseignant, nous pouvons y inclure l'ensemble des concepts disciplinaires (scientifiques et techniques, littéraire, etc.) « à enseigner » qui régulent l'activité d'enseignement. De plus, nous pouvons y inclure les représentations idéologiques (politiques, pédagogiques et didactiques) qui structurent l'acte d'enseignement. Enfin, plus spécifiquement, peuvent être ajoutés les concepts « pragmatiques » (Pastré et Samurçay, 2005), construits et partagés par un collectif d'enseignants, qui ont la caractéristique d'être moins généralisables et extensibles que les représentations citées précédemment.

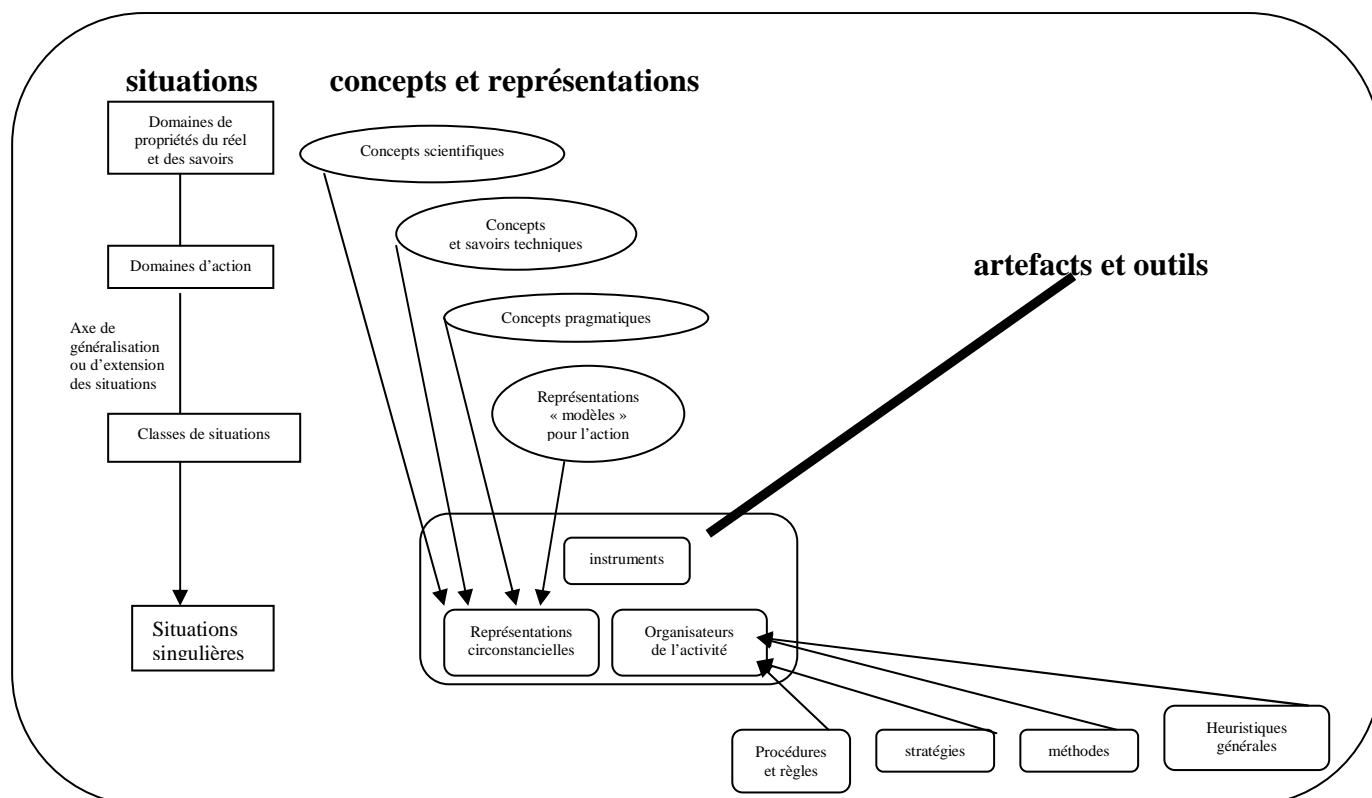


schéma 6 - Le modèle COMPETY (Samurçay et Rabardel, 2005)

- **Les schèmes** ont pour fonction principale l'efficacité de l'action. Ils permettent de mettre en œuvre, généralement de manière implicite, des procédures et règles d'action, des heuristiques,

qui permettent aux enseignants d'anticiper, d'agir et d'évaluer dans les situations singulières rencontrées.

- **Les instruments** sont des moyens construits ou utilisés par l'enseignant dans le but d'augmenter l'efficacité de son action, en réduisant par exemple son incertitude face à l'environnement de la classe ou bien en favorisant son économie mentale durant l'activité. Nous pouvons penser aux outils et artefacts construits par l'enseignant durant la préparation de la tâche d'enseignement. Les instruments peuvent être également « prescrits » aux enseignants dans leurs pratiques d'enseignement : l'outil informatique est un bon exemple.

- **Les caractéristiques de la situation** : Il s'agit ici « *des situations de travail définies comme un ensemble de tâches (buts, conditions, contraintes), d'objets de travail et d'outils de travail.* » (Samurçay et Rabardel, p.173). Les auteurs considèrent que « *la construction des représentations liées à des classes de situations par le sujet suit un axe de généralisation ou d'extension qui se produit à la fois par des activités de catégorisation et d'agrégation qui à leur tour permettent la construction d'invariants représentationnels et organisateurs de l'action ainsi que l'enrichissement du cadre conceptuel que le sujet met en œuvre pour le traitement de situations singulières.* » (idem). Le premier niveau correspond aux situations décrites dans leur singularité avec le contexte particulier. Le deuxième niveau est celui des classes de situations construites par l'acquisition et la mobilisation d'invariants représentationnels (concepts pragmatiques) et d'invariants de l'action (schèmes). Les classes de situation fonctionnent comme « *des unités fonctionnelles permettant au sujet de fonctionner avec une certaine économie dans l'identification et traitement des situations singulières* » (idem, p.174). Les troisième et quatrième niveaux correspondent à un degré d'abstraction plus élevé que les deux précédents. Ils permettent de définir des invariants conceptuels et des organisateurs de l'action appartenant à des domaines d'action larges ou à des domaines de savoirs. Dans le cadre du travail enseignant, il recouvre l'ensemble des savoirs scientifiques ainsi que les savoirs liés à des domaines d'action spécifiques comme les savoirs issus de la didactique des disciplines. Plus le niveau des situations traitées par l'enseignant est proche de celui des situations singulières et moins ses capacités de décentration, de généralisation, d'explicitation et de conscientisation des organisateurs de l'action et des représentations circonstanciées sont élevés.

Le modèle COMPETY permet d'identifier, au niveau théorique, les éléments constitutifs des savoirs professionnels construits et mobilisés par les enseignants dans leurs pratiques professionnelles (dans et hors de la classe). Ces éléments n'existent que d'une façon articulée et intégrée chez le sujet enseignant et dans l'activité qu'il met en œuvre. Ainsi, il existe une

interdépendance entre les schèmes d'action et les représentations construites et mobilisées par le sujet. Nous rejoignons ici l'articulation précédemment évoquée entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action. Le concept peut devenir organisateur de l'activité à travers le passage des invariants conceptuels aux invariants de l'action. Ce passage se traduit par la conscience des savoirs professionnels à la non-conscience de ces savoirs, ces derniers étant devenus des « compétences incorporées » (Leplat, 1997) : *« une fois l'apprentissage effectué, la compétence n'a plus besoin de l'activité de la conscience, sauf quand survient un imprévu. (...) Ce mouvement d'automatisation des compétences après apprentissage est d'une grande importance pratique, car il permet de déplacer la vigilance du sujet vers des niveaux supérieurs de l'activité, plus complexes et plus intégrés. »* (Pastré, 2001, p.7). L'exemple de la conduite automobile est intéressant à ce propos. On commence à apprendre des gestes de manière séquentielle et indépendante : débrayer, embrayer, passer les vitesses, regarder les rétroviseurs. Puis, au fur et à mesure de l'apprentissage, ces gestes se coordonnent et s'intègrent dans des actions dont les fonctions sont plus générales : faire un créneau, conduire une voiture sur une autoroute, dans une ville, etc. Le mouvement inverse peut également se produire : le passage de la non-conscience à la conscience. Les travaux en didactique professionnelle ont montré que l'analyse de l'activité professionnelle a posteriori, à travers la médiation sociale (au sein des dispositifs de formation continue par exemple), permettait aux opérateurs de prendre conscience des invariants de l'activité, d'y mettre des mots et de les conceptualiser. De même, Pastré a montré que le collectif de travail peut également jouer le rôle de médiateur social à travers la construction des concepts pragmatiques, construits au fil de l'expérience collective, qui constitue une prise de conscience des invariants organisateurs de l'action.

Dans cette partie, ont été donnés des éléments descriptifs concernant les types de savoirs professionnels pouvant être mobilisés par les enseignants. Maintenant, il est nécessaire d'expliquer les processus qui permettent de contribuer à la construction de ces savoirs. L'objectif de cette thèse, rappelons-le, est d'étudier si les pratiques collectives enseignantes peuvent participer à la construction des savoirs professionnels individuels des enseignants dans le cadre des pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous proposons de décrire, de manière non exhaustive, les principales théories sociocognitives qui ont expliqué l'apprentissage de l'individu en fonction de variables sociales et/ou culturelles.

2 - L'APPROCHE SOCIO-COGNITIVE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

L'approche sociocognitive de l'apprentissage s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste. Ce dernier s'est créé dans la continuité du constructivisme génétique défendu par Piaget. Dans la première moitié du 20^{ème} siècle, certains psychologues tels que Piaget et Vygotski ont remis en question les théories à visée comportementaliste (le béhaviorisme), celles qui tentent d'expliquer les comportements observables (réponses) des individus à partir des situations (stimuli), et les théories à visée « mentaliste » (théories de la forme ou Gestalt théorie), celles qui tentent d'expliquer le comportement à partir de la description des formes et contenus de la conscience. Selon ces auteurs, la première s'intéresse à la genèse de l'apprentissage sans identifier les structures cognitives qui se développent alors que la seconde, à l'inverse, décrit les structures cognitives sans étudier leur genèse, le passage d'une structure à l'autre, et donc de la naissance d'une structure nouvelle. Pour dépasser ces deux réductionnismes, Piaget (1976) propose d'étudier la connaissance humaine (et son développement) dans une perspective constructiviste. Ce paradigme de recherche s'intéresse aux processus de construction des structures cognitives du sujet, ces processus se construisant dans les interactions continues entre le sujet et son environnement.

Les tenants du paradigme socioconstructiviste (Vygotski, 1935, 1997 ; Bruner, 1986 ; Doise et Mugny et Perret-Clermont, 1975, Doise et Mugny 1997; Bandura, 1976) se distingueront de ceux du paradigme constructiviste, en particulier des travaux de Piaget et des néo-piagétiens, à partir des critiques suivantes :

- Piaget s'est principalement intéressé au modèle du développement de la pensée logico-mathématique du sujet « épistémique », hors des contextes sociaux et culturels. Cette modélisation a permis de contribuer à l'intelligibilité des processus de construction cognitifs chez le sujet humain. Néanmoins, les travaux piagétiens se sont peu centrés sur la variabilité du développement de la pensée des individus en fonction des caractéristiques sociales et culturelles (Doise et Mugny, 1981). Dans le cadre de ces travaux, les capacités de sociabilité et de coopération des individus (avec leurs pairs) sont davantage considérées comme des conséquences du niveau de leur développement cognitif plutôt que comme des sources de développement.
- Les travaux de Piaget se sont centrés exclusivement sur la relation qu'entretient individuellement l'enfant avec les objets de son environnement matériel et physique (du premier âge au stade des opérations concrètes). Les interactions avec les pairs ou les experts (par les processus d'imitation, d'observation d'un modèle, de conflits inter-

cognitifs, d'écoute) ont été peu prises en compte parmi les sources potentielles de développement des structures cognitives de l'enfant. Nous illustrerons cette critique par une citation de Bruner (1996) : *« le travail sur ce sujet est né dans une certaine mesure du reproche (que j'ai partagé) adressé à la célèbre théorie de Piaget d'où il ressortait que l'enfant en pleine croissance parvenait à connaître le monde au travers d'un contact direct avec lui, et non, comme c'est habituellement le cas, en apprenant ce qu'il en était au travers de ce qu'on lui en disait. Nous apprenons en effet beaucoup de ce que nous « savons » du monde physique qui nous entoure en écoutant ce que les autres croient à propos, et pas seulement en y intervenant directement. »* (p.219).

Dans le cadre de cette partie, nous décrivons dans un premier temps les théories sociocognitives qui font, aujourd'hui, consensus dans le champ des sciences de la cognition. Cette description n'a pas l'ambition d'être exhaustive, elle a seulement pour fonction d'identifier certaines théories afin de mieux comprendre et expliquer en quoi, dans le cadre du travail enseignant, les pratiques collectives enseignantes peuvent participer à développer l'apprentissage professionnel des enseignants. Dans un deuxième temps, nous tenterons d'ancrer ces théories sociocognitives, principalement étudiées auprès d'un public jeune, dans le cadre du travail enseignant. Pour ce faire, nous nous appuyerons, entre autres, sur les travaux développés dans le champ de l'ergonomie cognitive et de la didactique professionnelle.

2.1 - LES THEORIES SOCIOCOGNITIVES

Pour catégoriser les principales théories sociocognitives, nous nous appuyerons sur le classement proposé par Bertrand (1993). Dans ce cadre, nous décrivons la théorie de l'apprentissage social, la théorie du conflit sociocognitif, la théorie sociohistorique proposée par Vygotski et enfin les théories de l'apprentissage coopératif.

2.1.1 - LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

La théorie de l'apprentissage social insiste sur le rôle important joué par l'observation « active » de comportements-modèles dans l'apprentissage des sujets. Bandura (1976) est un des précurseurs de l'apprentissage social. Selon l'auteur *« la plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage. A partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Plus tard cette information sert de guide pour l'action. Les individus sont capables*

d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement. Cela leur permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles » (p.29). Ainsi, selon Bandura, l'acquisition de connaissances ne s'effectue pas uniquement, comme l'ont montré les travaux piagétiens, en accomplissant une action et en faisant l'expérience de ses conséquences. Les individus, par leur capacité symbolique, peuvent apprendre de nouveaux « patrons » de comportements et leurs conséquences par démonstration physique, par représentation imagée ou par description verbale. Dans ces recherches, l'auteur montrera que les médias visuels sont par exemple une source importante d'apprentissage social chez les enfants. L'apprentissage par observation comporte quatre processus élémentaires : les processus attentionnels (les sujets, pour apprendre, doivent porter attention, percevoir et sélectionner correctement les traits pertinents des comportements modèles), les processus de rétention (l'apprentissage par observation implique la rétention des activités qui ont été modelées), les processus de reproduction motrice (l'apprentissage suppose la traduction des représentations du modelage observé en action) et enfin les processus motivationnels (il y a plus de chance que le comportement modèle soit adopté par l'observateur si le comportement a de la valeur que s'il aboutit à des effets punitifs). Ces processus montrent que l'individu, pour apprendre, doit être dans une démarche d'observation « active » intellectuellement.

Dans la continuité des travaux de Bandura, Winnykamen (1990) utilisera le concept « d'imitation ». L'imitation n'est pas synonyme de mimétisme mais « *consiste en l'utilisation intentionnelle des actions observées d'autrui, en tant que sources d'informations, en vue d'atteindre un but propre* » (p.106). L'auteur montrera que l'imitation est un instrument d'acquisition de structures cognitives chez l'enfant, comme celles relatives aux schèmes d'action :

- En ce qui concerne les acquisitions de concepts relatifs au monde physique : « *l'observation d'un modèle conservant, qui justifie ses réponses exerce un effet positif sur la progression, l'acquisition de la conservation par observation s'avère généralisable et stable dans le temps. (..) Cet effet se révèle dépendant du niveau antérieur de l'observateur. Un point crucial renvoie à l'éventualité de régression devant un partenaire de niveau inférieur* » (p.331).
- En ce qui concerne l'acquisition des règles de résolution d'un problème : « *lorsque les procédures de résolution sont rendues observables, l'apprentissage sociocognitif par observation augmente la compétence des observateurs* » (p.332).

Ainsi, l'imitation pourrait mettre en œuvre des processus d'assimilation (les schèmes utilisés par l'imitant pour traiter et sélectionner l'information) et d'accommodation (à partir des observables, l'imitant modifie les schèmes antérieurs en de nouveaux schèmes plus généraux), s'actualisant dans et par les situations interactives avec des pairs (de même niveaux cognitifs) ou bien des experts (adultes ou bien pairs de niveau cognitif supérieur). L'imitation d'un modèle permettrait ainsi à l'individu d'apprendre beaucoup plus que ce qu'il serait capable de faire seul. Ce phénomène rejoint les propos, plus anciens, de Vygotski (1930) concernant l'apprentissage de l'enfant : « *grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome.* » (Vygotski, 1930, p.108)

L'apprentissage sociocognitif par imitation ou observation « active » d'un modèle est un des processus possibles d'acquisition de savoirs. Les principales recherches concernant l'apprentissage social ont été effectuées auprès d'enfants. Néanmoins, nous pourrions faire l'hypothèse que l'imitation est un processus potentiel d'apprentissage social chez l'enseignant. Ce dernier, dans les situations d'interactions avec ses pairs (les autres enseignants) ou experts (spécialistes tels que les membres du RASED, intervenants spécialisés, conseillers pédagogiques, etc.), serait ainsi susceptible d'acquérir de nouveaux savoirs professionnels, concernant ses pratiques d'enseignement, par démonstration physique, par représentation imagée ou par description verbale.

2.1.2 - LA THEORIE DU CONFLIT SOCIOCOGNITIF

Les travaux de Doise et Mugny (1997), Doise, Mugny et Perret-Clermont (1975) ont étudié le rôle moteur des interactions sociales dans la construction de structures cognitives. Les progrès des enfants, dans le cadre d'expérimentations classiques (pré-test, post-test), ont été mis en évidence concernant les opérations concrètes piagétienne relatives aux schèmes de conservation (conservations de liquide). Les auteurs ont comparé les performances des enfants mis en situation dyadique ou seule. Pour expliquer les progrès plus rapides des élèves en situation dyadique, les auteurs ont proposé la thèse du conflit sociocognitif. Trois arguments sont proposés par Carugati et Mugny (1991) pour expliquer l'efficacité du conflit sociocognitif. Premièrement le conflit social (désaccords entre individus). Ce dernier favoriserait une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, « *par la prise de conscience de réponses possibles autres que la sienne* ». Deuxièmement, l'interaction avec autrui permet à l'individu de bénéficier d'informations qui peuvent l'aider à construire une nouvelle réponse, des informations dont il n'aurait pas nécessairement disposé s'il avait

été livré à lui-même. Troisièmement, le conflit sociocognitif comporte un enjeu social. Les désaccords entre les sujets vont créer un déséquilibre inter-individuel que ne sera pas de nature cognitive mais sociale. Ainsi, pour résoudre ce déséquilibre inter-individuel, les participants vont s'engager à coordonner leurs points de vue pour parvenir à une réponse commune.

Le conflit sociocognitif provoquerait un double déséquilibre : un déséquilibre inter-individuel, à partir des divergences de réponses données par les participants, et un déséquilibre intra-individuel, à partir des remises en cause de leurs propres points de vue. Selon les auteurs, le dépassement du déséquilibre inter-individuel entraînerait corrélativement le dépassement du déséquilibre intra-individuel. « *Doise et Mugny (1981) reprennent la thèse de Vygotski pour qui le développement de toutes les fonctions supérieures se fait par transformation d'un processus interpersonnel en un processus intra-personnel* » (Bertrand, 1993).

Les recherches sur le conflit sociocognitif ont mis en évidence un certain nombre de facteurs qui influencent les effets des interactions sociales sur l'évolution des structures cognitives des individus : le degré d'asymétrie de la relation sociale, l'intensité de l'interaction, les caractéristiques socio-affectives de l'interaction sociale et les prérequis cognitifs et sociaux devant être maîtrisés par les interactants.

La théorie du conflit sociocognitif se distingue de la théorie de l'apprentissage social par le fait qu'il est nécessaire d'y avoir désaccord, divergence de points de vue entre les interactants pour qu'il y ait apprentissage. De plus, pour favoriser ces conflits sociocognitifs, il faut que les relations entre les interactants soient de préférence symétriques. En effet, les relations asymétriques (différences dans les niveaux cognitifs des sujets) ont tendance à favoriser, selon Doise et Mugny, la régulation relationnelle (recherche de la complaisance entre les sujets) plutôt que la régulation socio-cognitive.

L'apprentissage par le conflit socio-cognitif peut être transposé aux situations professionnelles rencontrées par les enseignants dans leur travail quotidien. En effet, durant les temps de concertation formalisée (conseils de cycles, de maîtres, etc.) et non formalisée (les temps de récréations, d'accueil et de sortie des élèves), on peut faire l'hypothèse que des conflits sociocognitifs s'actualisent entre les enseignants. Ces conflits participeraient ainsi à favoriser l'apprentissage professionnel des enseignants dans la conduite, entre autres, des tâches d'enseignement.

2.1.3 - LA THEORIE SOCIOHISTORIQUE PROPOSEE PAR VYGOTSKI

Contrairement aux thèses défendues par Piaget, Vygotski (1930, 1935) s'orientera vers l'explication du développement des ressources cognitives et affectives du sujet à partir des

cadres et instruments sociaux. Il s'appuiera, entre autres, sur les thèses de Marx pour montrer que le sujet interpose entre son environnement professionnel et lui-même la médiation des outils, instruments et moyens de travail pour conduire son action professionnelle (Rochex, 1997). Ces outils de médiation participeraient à transformer l'environnement professionnel comme, à l'inverse, ils transformeraient les propriétés psychiques de l'individu. L'auteur montrera que le sujet utilise des systèmes de signes (des signifiants) qu'il désignera sous le terme « d'instruments psychologiques » et dont il donnera quelques exemples : « *le langage ; les diverses formes de comptage et de calcul ; les moyens mnémotechniques ; les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, toutes sortes de signes conventionnels.* » (Vygotski, 1930, p.39). Ces systèmes sémiotiques sont socialement construits et sont, pour une partie, le produit (non naturel) des générations antérieures. Cette thèse remet en cause le primat du biologique sur le développement de l'intelligence au dépend d'une théorie historico-culturelle : « *les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité de transformer le développement mental.* » (Wertsch, 1985 in Rochex, p.119). Ces instruments psychologiques sont élaborés et/ou mobilisés par le sujet pour accroître ses possibilités cognitives ou bien, pour reprendre les termes de Piaget, pour mieux assimiler des situations nouvelles rencontrées. Dans son ouvrage « Pensée et Langage », Vygotski (1935) prend l'exemple de signes construits par les individus comme des nœuds dans les mouchoirs ou bien des entailles faites sur un bâton afin d'améliorer les capacités de mémorisation et par voie de conséquence l'efficacité de l'action. Dans nombre d'expériences effectuées avec les enfants, Vygotski montre comment les enfants arrivent à dépasser l'échec face à une situation-problème dès lors que des instruments leur sont donnés. Ces instruments deviennent une aide puisqu'ils permettent aux enfants, à un certain stade, de mieux contrôler leurs comportements et donc d'atteindre des fonctions psychiques supérieures. Le développement des fonctions psychiques supérieures s'opère donc de l'extérieur (l'utilisation des instruments) vers l'intérieur (l'intériorisation de la « fonction médiatrice » de l'instrument). Vygotski prend ainsi l'exemple du langage, comme système de signes et de significations culturellement partagés, qui s'interpose entre l'enfant et son environnement et lui permet de développer des fonctions psychiques spécifiques : contrôle et régulation de l'action, direction et planification de l'activité, etc. L'auteur illustrera ce fait en prenant l'exemple du rapport entre le mot et la pensée. Il précise que le mot est un instrument d'échange et d'action sur la pensée d'autrui et de soi : « *le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est*

développement. *La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot.* » (Vygotski, 1934/1997, p.428). Nous retiendrons de l'œuvre de Vygotski que les instruments culturels construits et hérités tels que des outils, méthodes, théories, mots, concepts, normes sont également considérés comme des instruments « psychologiques » puisqu'ils peuvent être utilisés par le sujet comme ressources cognitives pour agir et penser ; *« l'usage des instruments psychologiques augmente et élargit énormément les potentialités du comportement, rendant accessible à chacun les résultats du travail des ancêtres. »* (Vygotski, 1930/1985, p.44)

Vygotski définit la « *zone proximale de développement* » de l'enfant comme « *la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul* » (Vygotski, 1930/1985, p.108). Cette zone de développement est ainsi suscitée à travers les médiations culturelles et sociales (langage, outils, etc.) mises en œuvres dans des relations sociales asymétriques, entre un expert et un novice. Ce développement, selon l'auteur, se produit ainsi : *« chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique. »* (Vygotski, 1935/1985, P.111).

Dans le cadre du travail enseignant, nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignant apprend et se développe professionnellement à travers les médiations culturelles et sociales construites et héritées dans son champ professionnel (l'ensemble des outils, langages et normes construits et prescrits par le genre professionnel pour reprendre les termes de Yves Clot (1999)) et plus spécifiquement au sein de l'établissement scolaire dans lequel il exerce (les systèmes d'interrelations avec les collègues de travail, les outils et dispositifs pédagogiques construits par le collectif de l'école, etc.).

2.1.4 - L'APPRENTISSAGE COOPERATIF

Les travaux centrés sur l'apprentissage coopératif ont été davantage applicationniste que théorique (Bertrand, 1993). En d'autres termes, la visée première de ces travaux était plutôt d'améliorer les apprentissages des élèves, en proposant des méthodes d'enseignement coopératives. Selon Johnson et Johnson (1993 in Bourgeois et Nizet. 1997), la situation d'apprentissage coopératif est *« une situation dans laquelle chacun des membres ne peut réaliser son but que si les autres peuvent atteindre les leurs. L'apprentissage coopératif s'oppose ainsi à l'apprentissage compétitif. »* (p.182). Même si ces recherches avaient une visée normative, elles ont néanmoins construit des connaissances non négligeables :

- Les élèves apprennent plus fréquemment lorsqu'ils réalisent ensemble un projet commun, plutôt que lorsqu'ils sont en situation de compétition. Pour ce faire, les élèves doivent s'aider mutuellement, les bons élèves doivent aider les plus faibles.
- Pour qu'il y ait apprentissage coopératif, il est nécessaire que le dispositif favorise au maximum l'échange d'arguments entre les participants. Ce fait rejoint la thèse de la théorie du conflit sociocognitif selon laquelle une activité d'argumentation intense améliore l'apprentissage des élèves. De plus, les recherches sur l'apprentissage coopératif confirment l'importance de la dimension socio-affective et des interactions entre pairs. Plus précisément, *« ils montrent que l'hétérogénéité objective du groupe – par exemple en termes de niveau d'aptitude scolaire – a un effet positif sur l'apprentissage individuel (quel que soit le niveau de l'individu), alors que la perception partagée au sein du groupe d'une inégalité de statut entre les participants a au contraire un effet négatif. »* (Bourgeois et Nizet, 1997 p.193).
- La coopération entre les élèves permet de développer l'acquisition d'habiletés et de comportements sociaux tels que le partage des idées, l'acceptation des autres, une meilleure santé psychologique et une meilleure réaction au groupe (Bertrand, 1993).

2.2 - L'ANCRAGE DES THEORIES SOCIO-COGNITIVES DANS LE CADRE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Les théories sociocognitives présentées ci-dessus permettent d'identifier deux types de situations d'acquisition de savoirs professionnels relatifs aux tâches d'enseignement dans et par les pratiques collectives des enseignants au sein de l'école :

- L'acquisition de savoirs professionnels dans des situations d'action médiatisées par des instruments « psychologiques », au sens de Vygotski, construits par le collectif d'enseignants. Pour théoriser ce type de situations, nous mobiliserons les travaux de Rabardel (1993).
- L'acquisition de savoirs professionnels dans et par les situations d'interrelations construites avec les membres du collectif de l'école (enseignants spécialisés, enseignants et personnel non-enseignants, parents d'élèves, etc.). Pour théoriser ce type de situations, nous nous appuyerons sur les travaux qui se sont intéressés à l'apprentissage social (processus d'imitation et de modélisation) et aux conflits socio-cognitifs.

2.2.1 - L'ACQUISITION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS PAR ET DANS DES SITUATIONS D'ACTIVITE INSTRUMENTEE PAR LE COLLECTIF DE L'ECOLE

Les savoirs professionnels se construisent en partie dans des situations d'activité finalisée. Selon Samurçay et Rabardel (2005), les sujets, en situation professionnelle, développent deux types d'activité : une activité productive dont le but est de mobiliser une partie de la potentialité des ressources du sujet pour réaliser la tâche attendue. Puis, une activité constructive, dont la fonction est d'acquérir des savoirs professionnels (des schèmes organisateurs de l'action) à partir de l'expérience accumulée dans l'activité fonctionnelle. La rencontre du sujet avec des catégories de situations familières et répétées va favoriser « *la mise en relation des caractéristiques et des propriétés des situations et celles des actions efficaces qui permet de les traiter.* » (p.174), ce qui engendrera, au fil de l'expérience, la construction d'invariants opératoires (Vergnaud, 1985). Nous montrerons dans cette partie comment les situations d'action et plus particulièrement les situations d'activité instrumentée peuvent favoriser la construction de savoirs professionnels chez l'enseignant.

Les situations d'activité instrumentée sont caractérisées, d'après Rabardel (1993), par « *l'insertion, par le sujet d'un (ou plusieurs) instruments dans son activité.* ». L'auteur dissocie les instruments matériels ou techniques et les instruments psychologiques. Les premiers ont pour fonction seulement de transformer l'objet de travail alors que les seconds permettent non seulement de transformer l'objet de travail mais aussi les dispositions psychiques de l'utilisateur. Rabardel (1993) s'appuiera, en partie, sur les éléments théoriques développés par Vygotski pour décrire, expliquer et comprendre le développement des savoirs professionnels des sujets associés à l'utilisation d'instruments en situation d'activité finalisée. Pour l'auteur, l'instrument est une entité mixte constituée d'un artefact (objet transformé par l'homme) et de schèmes d'utilisation qui y sont associés. L'artefact peut être matériel ou symbolique, produit par l'utilisateur ou par d'autres. Rabardel tente ainsi d'articuler le concept de « schème » proposé par Piaget puis Vergnaud et celui d'instrument psychologique proposé par Vygotski. Ces dimensions sont interdépendantes : un artefact peut être lié à plusieurs schèmes comme un même schème peut être associé à plusieurs artefacts. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, les travaux de Maurice (2005) ont par exemple montré que la tâche prescrite par l'enseignant à ses élèves peut être considérée comme un instrument avec lequel sont associés des schèmes d'action variés (capacité d'anticiper la réussite et l'échec des élèves, anticiper la participation des élèves, etc.). La tâche d'enseignement serait ainsi un instrument dont les fonctions psychologiques seraient multiples : réduire la marge d'incertitude liée au fonctionnement de la classe, favoriser

l'économie d'énergie en situation de classe (en anticipant certaines modalités d'enseignement), etc.

Rabardel propose de définir les situations d'activité instrumentée autour de trois pôles : le sujet (l'utilisateur, l'opérateur de travail), l'instrument (l'outil, la machine, l'ustensile, le produit, etc.) et l'objet vers lequel l'action à l'aide de l'instrument est dirigée (matière, réel, objet de l'activité de travail, etc.). Si nous transposons ce modèle à la situation d'enseignement-apprentissage, nous obtenons le schéma suivant :

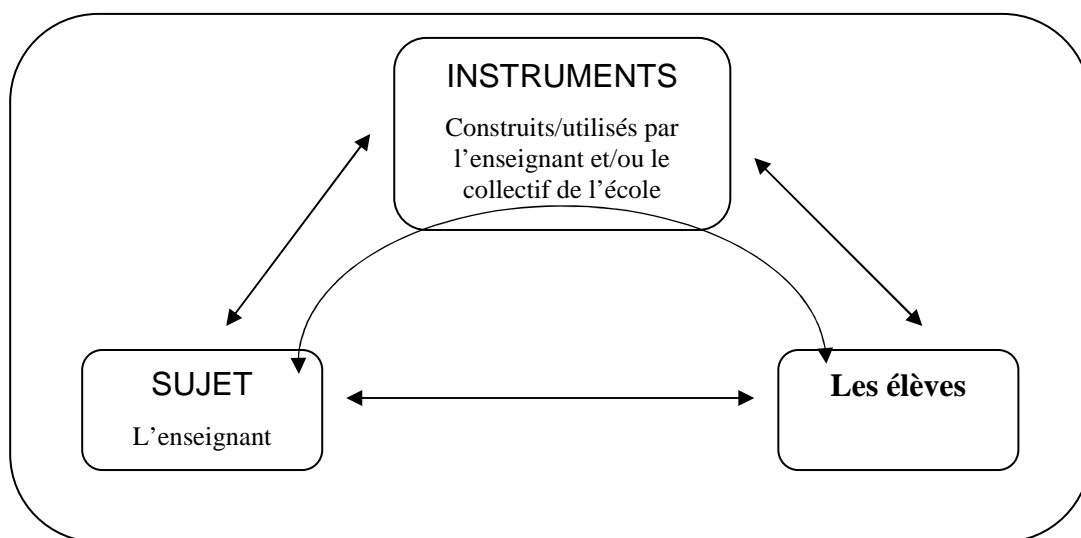


Schéma 7 - Le modèle SAI (Rabardel, 1993) adapté à la situation enseignement-apprentissage

Le modèle SAI présente les interactions triadiques communes à toutes situations d'activité instrumentée. Bien entendu, il ne prend pas en compte la variété des contextes de l'action enseignante, la multiplicité des instruments pouvant être utilisée par l'enseignant durant l'activité d'enseignement et la variété des ressources cognitives et affectives appartenant au sujet. Si nous nous intéressons aux instruments construits par le collectif de l'école, nous pouvons interpréter le modèle SAI de la manière suivante :

- *La relation sujet – instrument* : l'enseignant transforme l'instrument (le conçoit, le choisit, le modifie) à partir de la mobilisation de ses propres ressources cognitives et affectives comme à l'inverse l'élaboration et l'utilisation de l'instrument transforment les ressources personnelles de l'enseignant. On peut par exemple faire l'hypothèse que le livret d'évaluation construit collectivement par le collectif d'enseignants peut influencer plus ou moins consciemment les catégories d'évaluation utilisées par l'enseignant en situation de classe pour mesurer les performances scolaires de ses élèves.

- *La relation instrument – élèves* : l'instrument transforme les ressources cognitives et affectives des élèves comme ces derniers transforment l'instrument. Marcel (2005) a montré, dans le cadre d'une recherche ethnographique, comment la mise en place d'un projet culturel construit par le collectif de l'école (l'instrument) a influencé le comportement des élèves en classe et, à l'inverse, comment l'évolution du comportement de ces derniers a transformé la forme et le contenu du projet initialement conçu par l'équipe enseignante.
- *La relation sujet – élèves médiatisée par l'instrument* : les interactions entre l'enseignant et les élèves sont médiatisées par l'instrument. Les enseignants du primaire sollicitent parfois le directeur de l'école pour que ce dernier réunisse une « équipe éducative » composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves (parents, membres du RASED, assistantes sociales, infirmières scolaires, etc.). Ces réunions sont des espaces de régulation réglementés par l'institution scolaire prévus « *dans le cas de difficultés particulièrement graves affectant le comportement de l'élève dans son milieu scolaire, sa situation doit être soumise à l'examen de l'équipe éducative..* » (circulaire n°91-124, 6 juin 1991). Ces équipes éducatives ont pour fonction d'améliorer les connaissances sur les sources des difficultés de l'élève puis de proposer des solutions pour résoudre ces difficultés. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces espaces de régulation sont des instruments, utilisés et construits par le collectif de l'école (le directeur et l'enseignant concerné sélectionnent les membres compétents pour participer à la réunion), qui ne sont pas sans conséquence sur l'évolution des interactions pédagogiques et didactiques mises en œuvre par l'enseignant, en situation d'enseignement, avec l'élève ou le groupe d'élèves concerné.

L'instrument peut parfois être utilisé par l'opérateur à des fins autres que celles dont les concepteurs imaginaient ou anticipaient de son usage. C'est ce que l'auteur appelle la genèse instrumentale : l'instrument est un objet élaboré et finalisé par un ou plusieurs sujets qui peut prendre différentes fonctions selon les contextes d'actualisation. Il prend l'exemple d'un sèche-cheveux qui serait utilisé pour dégivrer une serrure ou sécher un vêtement : ce ne sont pas les fonctions premières mais, comme nous le voyons, il peut remplir d'autres fonctions. Dans le cadre de l'enseignement, nous pouvons prendre l'exemple de la notation. Selon Chevallard (1992), la notation a une fonction didactique plutôt qu'une fonction d'évaluation « objective » du travail de l'élève : « *l'attribution d'une note n'est pas un acte de mesurage, ni même une tentative (...) de parvenir à une telle mesure. Elle participe d'une transaction, et*

constitue un moment particulier – mais essentiel- d'un processus plus large, celui de la négociation didactique. » (in Bressoux et Pansu, 2003, p.25). La notation serait donc un instrument utilisé par l'enseignant dont la fonction première ne serait pas celle pensée par le sens commun. Elle serait un instrument dont la fonction serait de « piloter la classe dans une progression de savoirs » (idem). Nous pouvons également citer des instruments construits par le collectif de l'école qui peuvent être détournés de leur fonction première : la construction d'un carnet d'évaluation (une fonction de visibilité destinée aux parents de l'élève plutôt qu'une fonction didactique), la mise en place d'ateliers thématiques afin de participer au carnaval organisé par le quartier (une fonction de visibilité vis à vis des partenaires associatifs et municipaux plutôt qu'une fonction pédagogique).

On peut ainsi faire l'hypothèse que le collectif de l'école influence l'acquisition des savoirs professionnels individuels des enseignants par l'intermédiaire de la construction collective d'artefacts qui deviennent des instruments psychologiques, au sens de Vygotski, c'est-à-dire qu'ils ont la capacité de transformer les ressources cognitives des enseignants mobilisées en situation d'enseignement. Ces instruments seraient des médiateurs historiquement construits par le collectif de l'école qui se situeraient à l'interface entre l'enseignant et son objet de travail (les élèves) : « *l'instrument est un moyen de capitalisation de l'expérience et de la connaissance accumulées (cristallisées disent certains auteurs), connaissances inscrites au cours du processus de conception, mais aussi accumulées par et à travers la multiplicité des situations et des usages.* » (Rabardel, 1993, p.39). Dans le cadre du travail enseignant, les instruments peuvent représenter des outils pédagogiques conçus collectivement par les enseignants (livret d'évaluation, manuels scolaires, fiches pédagogiques, systèmes de sanction, etc.) ou des dispositifs élaborés par le collectif de l'école pour répondre à des besoins particuliers (prise en charge des élèves en difficulté, aide aux devoirs, favoriser la concertation entre élèves et professeurs, etc.). Ils permettraient ainsi d'augmenter ou de réduire la variété potentielle des modalités d'action mises en œuvre par l'enseignant en situation d'enseignement. Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté élaborés par le collectif de l'école permettraient par exemple aux enseignants de réaliser plus efficacement leurs tâches d'enseignement, en augmentant leurs connaissances sur les propriétés cognitives et affectives des élèves (fonction épistémique de l'instrument) et les possibilités de prise en charge de ces derniers en situation de classe (fonction pragmatique de l'instrument) .

2.2.2 - L'ACQUISITION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS DANS ET PAR LES SITUATIONS D'INTERRELATIONS AVEC LES COLLEGUES DE TRAVAIL

Nous l'avons vu précédemment, l'institution, depuis la loi d'orientation scolaire de 1989, a légitimé et favorisé des espaces formalisés d'interrelations entre les enseignants de l'école primaire (mise en place obligatoire de conseils des maîtres, de cycle.). Dans ces espaces de travail, les enseignants sont libres de déterminer leurs propres règles de fonctionnement : « *ce conseil de cycle, présidé par un membre choisi en son sein, arrête les modalités de la concertation et fixe les dispositions pédagogiques servant de cadre à son action (...).* » (Décret n°90 – 788, 1990). On peut s'interroger sur le rôle de ces espaces de concertation dans l'apprentissage de savoirs individuels des enseignants relatifs à la pratique d'enseignement. A partir des théories sociocognitives présentées précédemment, plusieurs hypothèses peuvent être posées :

- Durant ces temps de concertation formalisée, les enseignants seraient confrontés à des situations de conflits sociocognitifs relatifs à des objets d'enseignement variés (sources des difficultés de l'élève, modalités de prise en charge des élèves en difficulté, choix des exercices, modalités d'évaluation, etc.). Ces conflits sociocognitifs participeraient ainsi à 1) provoquer des déséquilibres interindividuels (divergences de points de vue entre enseignants) et 2) des déséquilibres intra-individuels (mise en doute du point de vue de l'enseignant sur ses propres pratiques d'enseignement). Ces déséquilibres intra-individuels favoriseraient ainsi l'apprentissage individuel de nouvelles connaissances relatives aux pratiques d'enseignement (prise de conscience d'alternatives possibles dans les modalités d'action pédagogique et didactique réalisables en situation d'enseignement).
- De même, les enseignants, durant ces temps de concertations, peuvent échanger (entre novices ou bien entre novices et experts) des façons de faire, des astuces pédagogiques ou bien des modèles d'intervention didactique et pédagogique. Ainsi, en nous référant à la théorie de l'apprentissage social, nous pourrions faire l'hypothèse que les enseignants (novices par exemple) construisent de nouvelles connaissances sur leurs pratiques d'enseignement par le processus de modelage social, à travers la démonstration visuelle, la représentation imagée ou bien par description verbale.

Nous avons posé, ci-dessus, des hypothèses de travail concernant les espaces de concertations des enseignants durant les temps formalisés (conseils de cycles, des maîtres, d'école, etc.). De même, nous pourrions effectuer les mêmes hypothèses concernant les temps informels hors de

la classe tels que les moments de récréation, d'accueil et de sortie des élèves, etc. Durant ces moments, des situations de conflits sociocognitifs et d'apprentissage social peuvent également s'actualiser entre les enseignants, favorisant par la même occasion l'acquisition de savoirs professionnels individuels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement.

3 - SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3

Les pratiques collectives des enseignants avec leurs collègues de travail font incontestablement partie du métier d'enseignant, que ce soit durant les moments formalisés (conseils de cycle, des maîtres, etc.) ou non formalisés (récréations, etc.). Tel que l'indique Tardif (2004) : « *entre l'école comme système et la classe comme lieu de travail de l'enseignant singulier, existe un espace-temps intermédiaire où se déploient les logiques et les dispositifs de travail collectif.* » (p.12). Or, jusqu'à récemment, peu de recherches se sont intéressées aux relations entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les pratiques d'enseignement en situation de classe. Les modalités de pratiques collectives des enseignants, nous l'avons vu, peuvent prendre plusieurs formes : les collaborations entre les enseignants de même degré (de mêmes affinités ou de même cycle d'apprentissage) pour la planification de l'enseignement, le partage des tâches pédagogiques ou bien la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques, etc. S'il existe une relation entre les pratiques collectives des enseignants et les pratiques d'enseignement, alors, nous pouvons l'expliquer à partir de l'hypothèse générale suivante : le travail collectif au sein de l'école contribuerait à faire acquérir aux enseignants des savoirs professionnels individuels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement. Plus précisément, en nous référant aux approches sociocognitives de l'apprentissage et aux travaux relatifs à la didactique professionnelle, nous poserons les hypothèses suivantes :

- Les enseignants acquièrent et mobilisent des savoirs relatifs à la tâche d'enseignement à travers la médiation des instruments construits par le collectif de l'école. En d'autres termes, les artefacts élaborés par le collectif de l'école (dispositifs inter-classes, carnets d'évaluation communs, fiches pédagogiques communes, etc.) peuvent potentiellement être utilisés comme des instruments « psychologiques » par les enseignants et, par-là même, influencer la construction et la mobilisation de leurs savoirs professionnels (représentations circonstanciées, schèmes d'action) relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement.
- Les situations d'interrelations entre les acteurs de l'établissement scolaire durant les temps formalisés et non formalisés sont des sources d'acquisition de savoirs professionnels individuels des enseignants relatifs à la tâche d'enseignement. Nous faisons l'hypothèse que ces situations sont susceptibles de provoquer des conflits sociocognitifs ou bien des processus d'apprentissage social entre les enseignants (apprentissage par modelage, par démonstration physique, par représentation imagée ou bien par description verbale) générant, par la même occasion, la construction de savoirs professionnels particuliers relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement.

Chapitre 4

SUJET DE RECHERCHE : LE CAS DES PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE

Le sujet de notre recherche se centrera sur l'étude des relations entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation de classe. Le choix de ce sujet n'a pas uniquement pour but de mettre à l'épreuve un programme de recherche, présenté précédemment, visant l'explication et la compréhension des pratiques d'enseignement à partir du travail collectif des enseignants. Il a également pour finalité de contribuer à produire des connaissances sur un sujet relativement « pauvre » dans la littérature scientifique. La plupart des écrits portant sur la relation entre l'enseignant et l'élève en difficulté se sont soit centrés sur la compréhension et l'explication de l'origine des difficultés de l'élève ou bien se sont cantonnés à « prescrire » aux enseignants des méthodes pédagogiques ou didactiques visant à résoudre ces difficultés¹⁵. La « méthode » étant une notion qu'il faut maintenant dépasser pour expliquer et comprendre le travail enseignant au quotidien, il est nécessaire d'étudier l'ensemble des processus, propres à la profession enseignante, qui organisent les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en classe. La connaissance de ces processus permettra de mieux identifier les ressources et les contraintes qui augmentent ou au contraire réduisent les marges de liberté des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement avec ces élèves. C'est la raison pour laquelle nous proposons d'étudier en quoi le collectif de l'école peut influencer les pratiques des enseignants avec les élèves dits en difficulté.

Dans cette partie, nous présenterons des travaux qui ont produit des connaissances heuristiques (et non normatives) sur le rapport de l'enseignant aux élèves dits en difficulté. La plupart de ces travaux se sont soit focalisés sur les processus de construction de la représentation de la difficulté de l'élève, soit sur l'observation, en classe, des comportements des enseignants en fonction du statut scolaire des élèves. Dans un deuxième temps, nous présenterons nos questions de recherche particulières. Pour ce faire, nous articulons les hypothèses théoriques proposées dans le chapitre précédent avec le sujet relatif aux pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté.

¹⁵ Beaucoup d'études anglophones et francophones (Gauthier et al., 1997 ; Charles, 1997 ; Archambault et Chouinard, 1996) utilisent par exemple le terme de « gestion de classe » pour définir et prescrire des pratiques pédagogiques qui ont pour fonction de prévenir et restaurer les comportements des élèves ayant des difficultés dites « comportementales » en situation de classe.

1 - L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ : UNE DÉFINITION RELATIVE...

1.1 - AU CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE ET INSTITUTIONNEL

La notion « d'élèves en difficulté » employée couramment aujourd'hui est historiquement construite. Elle est un indicateur des rapports de force idéologiques et politiques qui constituent et ont constitué le champ scolaire et plus largement d'autres champs tels que les sciences humaines (la sociologie de l'éducation et la psychologie de l'apprentissage entre autres). Pour comprendre les conditions d'émergence de cette notion, il est nécessaire d'identifier les périodes qui ont favorisé la construction de points de vue divers concernant l'explication et la compréhension du phénomène de la difficulté scolaire. Trois périodes peuvent caractériser l'évolution des représentations quant aux tentatives d'explication de la difficulté scolaire (Talbot, 2005) :

- *Une période centrée sur l'élève* : cette période se situe durant la première moitié du XXI^{ème} siècle. La difficulté d'adaptation de l'élève aux situations scolaires est majoritairement attribuée à des déficits personnels ou plus précisément à des retards psychiques. On utilise facilement les termes d'enfants « anormaux », « retardés », symbolisant une pathologie irréversible (Perron, 1998). Les théories interprétatives se centraient ainsi sur des attributions externes au système scolaire. Au début du XXI^{ème} siècle, les travaux du psychologue Alfred Binet sur les tests de mesure de l'intelligence ont favorisé l'attribution causale des réussites/échecs des élèves à partir de l'idéologie du don : l'élève réussit dans le milieu scolaire car il est « doué », il a des capacités intellectuelles supérieures à celui qui échoue (la mesure du quotient intellectuel venant légitimer ce type de discours).

- *Une période centrée sur l'environnement social et familial* de l'élève: on peut situer cette période à partir de la prolongation de l'obligation scolaire (de 14 à 16 ans) en 1959 (réforme Berthoin). Cette réforme a entraîné une augmentation massive du taux de scolarisation des élèves dans l'enseignement du secondaire. Cette massification scolaire, renforcée quelques années plus tard par d'autres réformes politiques (collège unique, réforme Haby) et par l'évolution du contexte socio-économique (augmentation du chômage et de la précarité), va engendrer une remise en cause et une redéfinition de la difficulté scolaire. Les inégalités d'accès des enfants de milieux populaires dans le secondaire vont se transformer en inégalités de parcours scolaire dans l'école et le collège en particulier (Berthelot, 1983 ; Jellab, 2005). Les sociologues de l'éducation vont réinterroger le fonctionnement du système scolaire à travers la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970). Les difficultés scolaires des élèves ne seront plus interprétées à partir de leurs caractéristiques intrinsèques (capable/pas

capable, bon/mauvais, etc.) mais à travers la discordance entre l'héritage culturel des élèves et la culture légitimée et valorisée par le système scolaire. L'handicap socioculturel devient à cette époque le facteur majoritaire expliquant l'inadaptation cognitive et affective de l'élève à la culture scolaire.

D'autres travaux proposeront une autre interprétation quant à l'explication des inégalités de parcours scolaires des élèves à l'intérieur du système éducatif. Boudon (1973) montrera que ces inégalités sont le résultat, au niveau macro-social, d'une agrégation de choix rationnels et stratégiques que font les apprenants (et leurs familles) à partir des ressources/contraintes dont ils disposent dans leur environnement. Les choix des apprenants ne seraient donc pas déterminés par l'adéquation ou l'inadéquation entre leur habitus familial (ensemble de dispositions héritées dans l'environnement familial) et l'ethos scolaire (ensemble de dispositions corporelles et cognitives légitimées et valorisées dans et par le champ scolaire) mais par une anticipation rationnelle de leur parcours scolaire en fonction d'une logique coût/bénéfice.

- *Une période centrée sur la personnalité des enseignants et les méthodes pédagogiques* : on peut situer cette période à partir des années 70 en France. L'augmentation de l'hétérogénéité des élèves dans les classes du primaire et secondaire a contribué à redéfinir les pratiques professionnelles des enseignants et le rôle des enseignants au sein du système scolaire (Dubet, 1991, Lessard et Tardif, 1999, Perrenoud, 1993). Lorsque l'enseignement du secondaire était réservé à une catégorie d'élèves favorisés¹⁶, parfaitement disciplinés et adaptés aux normes scolaires attendues, les pratiques d'enseignement ne faisaient pas l'objet d'intérêts particuliers puisque les taux de réussite des élèves étaient importants. A partir des années soixante, la scolarisation de masse a bousculé les anciennes pratiques professionnelles des enseignants et leurs représentations, ces dernières n'étant plus adaptées à l'hétérogénéité des profils cognitifs et affectifs des élèves. Les enseignants étaient donc contraints de redéfinir leurs pratiques et plus largement de construire leurs expériences professionnelles en prenant de la distance vis à vis des rôles prescrits par l'institution : *« l'unité de la socialisation n'est plus donnée aux acteurs, mais elle doit être construite par eux, ce qui implique que la socialisation soit centrée sur la distanciation »* (Dubet, 1996, p.530). L'enseignant n'est donc plus perçu comme un rouage ou un agent du système dont la fonction est de favoriser la reproduction des élites sociales à travers l'application inconsciente des rôles attendus. Le système scolaire ne pouvant plus apporter de réponses « toutes faites » pour gérer la diversité des élèves, les

¹⁶ Avant la réforme Berthoin (1959), il existait un examen d'entrée en 6^{ième} qui filtrait et sélectionnait les élèves aptes à suivre et à continuer leurs études dans le secondaire. La plupart des élèves issus des couches défavorisées y était exclus. (Jellab, 2005)

enseignants sont dorénavant contraints de construire leurs propres expériences professionnelles, de donner du sens à leur métier à travers, entre autres, la variété des situations pédagogiques et didactiques proposées aux élèves en classe. Dans ces conditions, la difficulté scolaire est moins attribuée à des caractéristiques intrinsèques à l'élève ou bien à son environnement familial et social. La méthode pédagogique et l'attitude de l'enseignant vis à vis des élèves deviennent les facteurs explicatifs dominants de la réussite ou de l'échec scolaire. La difficulté scolaire devient ainsi une notion passagère, contingente et non déterminée (Perron et al., 1998). L'école est en quelque sorte un espoir pour faire progresser les élèves, ce qui engendre une responsabilité sociale plus importante des acteurs de l'éducation. Deux types de recherche vont alors se développer : les recherches en psychopédagogie dont l'objectif est de prescrire aux enseignants les situations optimales d'enseignement afin de réduire l'échec scolaire. Puis des recherches centrées plus spécifiquement sur le rapport entre la personnalité de l'enseignant et les réussites des élèves afin de définir le portrait de « l'enseignant efficace ». Parallèlement à ces recherches se développeront dès le début du XXIème siècle des mouvements militants promulguant des méthodes d'éducation nouvelle (Montessori, Cousinet, Claparède, Freinet pour ne citer qu'eux)

Les périodes présentées ci-dessus rendent compte de l'influence du contexte politique, social et scientifique sur la problématisation de la difficulté scolaire. Les réformes politiques telles que l'obligation de scolarité, l'élévation des niveaux de formation des générations scolaires (80% d'une tranche d'âge au niveau bac) ont eu une influence non négligeable sur les catégories construites par les acteurs de l'éducation, les scientifiques et plus largement les citoyens concernant l'explication et la compréhension du phénomène relatif à la difficulté scolaire. D'autre part, certains travaux scientifiques (tels que ceux relatifs à la psychologie de développement, au béhaviorisme) ont également contribué, sans forcément une volonté explicite de leurs auteurs, à construire, voire stéréotyper, les attributions causales de la difficulté scolaire.

D'autres auteurs (Gilly, 1992 ; Perrenoud 1984) ont mis en évidence l'influence du contexte institutionnel sur les catégories de jugements des enseignants : « *Les valeurs de la personne jugées les plus fondamentales dans l'appréhension d'autrui et qui gouvernent le syncrétisme de la perception de l'enseignant sont celles qui conditionnent, de son point de vue, la réalisation de ses objectifs professionnels et le degré de satisfaction de l'institution qui l'emploie* » (Gilly, 1992, p.83-84). Les enseignants auraient ainsi tendance à valoriser les comportements de participation et l'attitude vis à vis du travail, les caractéristiques cognitives

de l'élève et la conformité des élèves aux règles sociales et morales de la vie scolaire. Dans le même prolongement, Perrenoud (1992) considère le jugement scolaire comme une construction institutionnelle : *« La réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par l'école, plus particulièrement par les maîtres et d'autres examinateurs. Ce sont des produits de l'évaluation comme pratique régulière de l'organisation scolaire et de ses agents, pratique conforme à des procédures plus ou moins codifiées, sous-tendues par des normes d'excellence et des niveaux d'exigence institutionnellement définis, orientée enfin vers des décisions de gestion de classe, d'envoi en appui, d'orientation, de sélection, de certification. »* (Perrenoud, 1992 p.46) ».

1.2 - AU CONTEXTE DE L'ECOLE

Certains auteurs se sont intéressés à l'influence de l'ancrage social et/ou institutionnel de l'école sur les représentations des enseignants relatives à la difficulté de l'élève. Pour ce faire, ils ont pris en compte les dichotomies suivantes : école favorisée/non favorisée, école ZEP/hors ZEP. Gosling (1992) a par exemple montré que les représentations des enseignants interrogés (72 enseignants de collège) étaient différentes selon le contexte du collège (collège favorisé/défavorisé) : *« les enseignants des collèges défavorisés choisissent plus fréquemment les explications internes stables et ceux des collèges favorisés des traits externes instables : les capacités et la personnalité de l'élève d'un côté, l'institution et le milieu familial de l'autre. (...) Les enseignants d'établissements favorisés choisissent plutôt des traits représentatifs de l'échec, alors que les établissements moyens ou défavorisés sont plutôt liés à des traits typiques de la réussite. »* (Gosling, P. 1992, p.177). Dans le même sens, Monfroy (2002) a décrit l'influence du contexte ZEP sur les représentations construites par les enseignants du primaire. Ces derniers ont tendance à renvoyer l'explication de la difficulté des élèves aux caractères intrinsèques et/ou familiaux. Il se dégage deux figures types de difficultés : des comportements de « retrait » renvoyant à des comportements qualifiés par la lenteur, le repli sur soi, l'inhibition, etc. et la figure de la résistance renvoyant aux comportements perturbateurs. La description de ces comportements est accompagnée d'un diagnostic sur les potentialités intellectuelles des élèves : deux figures typiques : celle de l'élève qui ne possède pas ces potentialités (élèves limités) et celle de celui qui les possède. Ces éléments renforcent l'hypothèse de l'existence d'un effet du contexte de l'école sur les représentations des enseignants relatives aux difficultés des élèves.

1.3 - AU CONTEXTE DE LA CLASSE

Le contexte de la classe n'est pas indépendant du jugement porté par l'enseignant quant à la valeur scolaire de ses élèves. Les résultats de certaines recherches montrent que le niveau moyen de la classe a une influence sur le jugement de l'enseignant (Bressoux, et Pansu 2003). Plus le niveau de la classe est élevé et plus le jugement de l'enseignant est sévère. Ces travaux montrent que le jugement de l'enseignant n'est pas seulement dépendant du niveau des performances individuelles de l'élève mais aussi des autres élèves dans la classe. On peut ainsi conclure que *« l'enseignant qui a en charge une classe n'évalue pas ses élèves indépendamment les uns des autres, mais les uns par rapport aux autres. »* (Bressoux et Pansu 2003, p.73). D'autre part, les auteurs montrent que les jugements des enseignants varient moins d'une classe à l'autre que les scores aux épreuves standardisées : *« l'effet de contexte mis au jour tient dans cette réduction des écarts « objectifs », c'est-à-dire dans une plus grande sévérité lorsque la classe est forte et dans une plus grande indulgence lorsque la classe est faible »*. Ainsi, le jugement d'un élève peut varier selon le fait qu'il se situe dans une classe plus ou moins forte. Ces résultats rejoignent les travaux de Posthumus (1947) présentés par Crahay (1996). Les enseignants ajustent le niveau de leurs évaluations au fur et à mesure de l'année scolaire pour parvenir à une distribution gaussienne des notes, similaire d'une année à l'autre : ce phénomène a été nommé : l'effet Posthumus. Cet effet pourrait être expliqué, d'après Bressoux et Pansu, par la nécessité de discriminer les élèves d'une même classe (il faut un certain pourcentage d'élèves faibles, bons et moyens) puis par la nécessité d'obtenir une moyenne de note *« socialement acceptable »*, vis à vis des élèves de la classe mais également des acteurs extérieurs à la classe (les parents, les collègues, les membres de la hiérarchie institutionnelle). Dans ce cadre, la note devient un instrument de négociation didactique (Chevallard, 1992) qui permet à l'enseignant de gérer sa classe, *« c'est pourquoi les notes ne peuvent avoir une moyenne ni trop haute (maintenir un certain niveau d'exigence) ni trop basse (rester crédible), de même que leur dispersion ne peut elle-même être ni trop grande (ne pas se retrouver face à des groupes distincts exigeant des contrats didactiques différents) ni trop faible (discriminer quad même). Il y a donc une stratégie derrière la notation dont l'enjeu est bien le maintien d'une interaction vivable en classe. »* (p.25). Ainsi, ces éléments font apparaître que les représentations des enseignants relatives à la difficulté scolaire seraient influencées par le contexte de la classe. Selon les comportements et les performances scolaires de l'ensemble des élèves de la classe, les enseignants évalueraient différemment la difficulté de l'élève.

1.4 - AUX CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNANT

Les caractéristiques personnelles de l'enseignant ne sont pas sans influence sur la manière de définir la difficulté de l'élève. La recherche de Gosling (1992) montre une différence dans les représentations des enseignants selon le sexe : « *les hommes expliqueraient la réussite et l'échec par des facteurs externes : milieu social et familial, responsabilité des enseignants. Les femmes emploieraient plutôt la causalité normative, interne à l'élève et scolaire* » (p.172).

On peut également faire l'hypothèse que les trajectoires professionnelles et personnelles des enseignants ont une influence sur la manière de définir la difficulté de leurs élèves en classe. Jellab (2003) décrit différentes postures des enseignants selon leur propre histoire d'élève. Les enseignants, qui ont construit une distance à l'égard de l'institution scolaire et des professeurs qu'ils ont eu, ont tendance à être plus réticents face aux élèves fonctionnant à l'affectif. Les enseignants ayant connu davantage de difficultés scolaires durant leur enfance « *sont plus ouverts au public, tout en insistant sur la nécessité de « garder une distance » entre eux et les élèves* ».

D'autre part, les travaux de Rosenthal et Jakobson (1968) ont montré l'influence des attentes des enseignants sur les performances scolaires de leurs élèves. Le fait de désigner à l'enseignant un groupe d'élèves, suite à la passation de tests non valide, ayant de grandes capacités intellectuelles se traduisait par une réelle progression de ces élèves. On peut ainsi penser que les enseignants participent eux-mêmes à construire la difficulté ou la réussite scolaire de leurs élèves à travers leurs propres représentations sur ces derniers. Ces constructions étant par la suite renforcées et confirmées par les comportements attendus et effectifs des élèves en classe (effet Rosenthal). Ces éléments confirment l'existence d'un effet-maître non négligeable sur les résultats et les comportements des élèves (Bressoux, 1994).

2 - LES COMPORTEMENTS DES ENSEIGNANTS AVEC LES ELEVES EN DIFFICULTE

De manière générale, le comportement de l'enseignant avec les élèves n'est pas indépendant du jugement porté sur la valeur scolaire de ces derniers. Nous pouvons, une nouvelle fois, citer les travaux de Rosenthal et Jakobson qui montrent un lien entre les attentes des enseignants quant à certaines catégories d'élèves et la progression des performances scolaires de ces mêmes élèves. Ce phénomène peut s'expliquer par une certaine concordance entre les représentations et les pratiques : les attentes de l'enseignant vis à vis de certaines catégories

d'élèves engendreraient des modalités de comportements pédagogiques et didactiques spécifiques avec ces élèves en situation de classe, ce qui pourraient expliquer l'évolution des performances scolaires de ces derniers (Trouilloud et Sarazin, 2003)

Même si l'on peut postuler un lien manifeste entre les déclarations des enseignants sur les élèves en difficulté et les pratiques effectives de prise en charge de ces élèves en situation d'enseignement, le décalage n'en est pas moins existant. Monfroy (2002) soulève ce problème lors d'une recherche effectuée auprès d'un échantillon d'enseignants sur le thème de la difficulté scolaire : *« lorsqu'on interroge les enseignants de ZEP sur leurs élèves pris en général, leur discours est le plus souvent globalisant et négatif et un certain nombre d'analyses montrent que les élèves de milieux populaires sont fréquemment perçus au travers de représentations très généralisantes, massivement portés par des perceptions déficitaires et misérabilistes et par des explications en terme de « handicap socioculturel ». Nous savons néanmoins par expérience que ces discours négatifs, parfois virulents à l'encontre des élèves en ZEP peuvent être en décalage avec les pratiques des enseignants et qu'ils expriment sans doute plus une fatigue, voire une souffrance professionnelle, un sentiment d'isolement et de non-reconnaissance, qu'un rapport effectif aux élèves et à la situation d'enseignement. »*

(p.35). Les processus de contextualisation (la temporalité, l'espace de travail, la relation enseignant-chercheur, etc.) qui s'actualisent durant une situation d'entrevue avec l'enseignant diffèrent de ceux qui s'actualisent durant une situation d'observation des pratiques d'enseignement. C'est la raison pour laquelle on observe parfois des écarts qualitatifs entre ce qu'entend le chercheur et ce qu'il voit. Les travaux en didactique professionnelle et en psychologie cognitive ont bien montré la difficulté, chez l'enseignant ou le travailleur en général, d'expliquer « objectivement » son activité professionnelle (pourquoi et comment il agit). Raconter ce que l'on a fait nécessite une autre forme de réflexivité qui n'est plus en acte mais après l'acte (Maurice, 2005), ce qui suppose, selon Piaget (1974), une différenciation entre les éléments cognitifs mobilisés durant la conceptualisation en acte (dont l'objectif principal est l'efficacité de l'action) et ceux mobilisés durant la conceptualisation sur l'action (dont l'objectif principal est la compréhension de l'action).

Ces éléments montrent qu'il est nécessaire de ne pas se cantonner aux déclarations des enseignants sur les pratiques de prise en charge des élèves en difficulté pour les expliquer. Il est également nécessaire de les observer in situ. Comme l'indique Altet (1994), *« les difficultés des élèves ne sont pas complètement inhérentes aux individus élèves, elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique »* (p.136). C'est la raison pour laquelle un certain nombre de travaux se sont centrés sur l'observation, en situation d'enseignement,

des modalités d'interactions des enseignants en fonction des statuts scolaires des élèves. Ces travaux se donnent généralement pour objectif de repérer des régularités, majoritairement non conscientisées par les enseignants, qui « *seraient autant d'organisations au sein de la variété des pratiques intra ou interindividuelles.* » (Clanet 2005, p.47). De nombreuses recherches, notamment américaines, ont étudié les relations entre le comportement de l'enseignant et les statuts scolaires des élèves : « *ainsi les enseignants attendent moins longtemps pour les élèves faibles quand ceux-ci ont à répondre à une question, ils donnent la réponse aux faibles ou font appel à un autre élève plutôt qu'essayer d'améliorer leur réponse en leur donnant des indices, en répétant ou en reformulant la question, donnent des renforcements inappropriés (louanger un comportement inadéquat ou une réponse incorrecte de la part des faibles par exemple), critiquent les faibles plus souvent pour leurs échecs et, inversement, les louangent moins souvent pour leur succès, attachent moins d'attention aux faibles de répondre à une question, ou leur posent uniquement des questions simples, interagissent avec les faibles de manière plus privée que publique et dirigent et structurent plus étroitement leurs activités, interagissent moins amicalement avec les faibles, incluant moins de sourire et moins d'indications non verbales de soutien, adressent des feed-back plus brefs et moins informatifs aux faibles, acceptent moins et utilisent moins les idées des faibles, exposent les faibles à un curriculum appauvri, etc.* » (Good et Brophy, 2002 in Clanet 2005, p.48). Clanet (2005) montre également que les élèves ayant un statut scolaire qualifié de "faible" ne sont pas engagés de la même manière dans la relation enseignant-apprenants: « *c'est plus souvent que prévu que l'enseignant les interpelle et au contraire moins souvent que prévu qu'ils prennent l'initiative de l'interaction avec le maître. Suivant les moments de la situation d'enseignement-apprentissage leur activité/interactivité varie également. Ils sont plus impliqués que prévu pendant la phase de « leçon-explication » et moins acteurs pendant les « corrections ». Les élèves faibles reçoivent les consignes au même titre que les autres. Les renforcements et les sollicitations à entrer et/ou à poursuivre la tâche sont pour eux, plus particulièrement négatifs.* » (p.51). Ces résultats mettent par ailleurs en évidence que les interactions qui se produisent entre l'enseignant et les élèves déclarés en difficulté sont influencées par d'autres variables que celles relatives au profil scolaire de l'élève : la nature de tâche enseignée (« leçon-explication », « correction ») semble par exemple avoir une influence non négligeable.

3 - PROBLEMATIQUE SPECIFIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'étude du rapport entre l'enseignant et les élèves dits en difficulté est un sujet relativement « complexe ». Ce rapport ne peut être appréhendé à partir d'une relation causale univoque entre des variables (un effet est imputé à une seule cause). Les processus qui participent à organiser les pratiques de prise en charge des élèves en difficulté, en situation de classe, sont nombreux et difficilement hiérarchisables a priori. Ils peuvent concerner différents niveaux d'analyse : les contextes (sociaux, idéologiques, culturels, liés à l'environnement de l'école et de la classe, etc.) avec lesquels interagit l'enseignant, les caractéristiques personnelles de l'enseignant (âge, trajectoire sociobiographique, etc.) ou bien les modalités d'interactions enseignant-élèves mises en œuvre en situation d'enseignement. Nous retrouvons ici la relation triadique présentant les trois grands éléments organisateurs de la pratique d'enseignement (voir chapitre 1).

La plupart des travaux, qui se sont intéressés aux interactions entre l'enseignant et les élèves en difficulté ou bien aux représentations des enseignants sur la difficulté scolaire, ne se sont guère focalisés sur l'étude des processus du travail enseignant. Ces travaux ont soit permis de valider empiriquement des théories macro-sociales préexistantes ou bien de renforcer les critiques et les dénonciations relatives au fonctionnement du système scolaire. Comme l'indiquent très justement Bautier et Rochex (1997) concernant les travaux relatifs à la difficulté scolaire, « *dans leurs problématiques comme dans leurs objets, ces travaux appréhendent la scolarisation plus comme cadre ou comme scène où se révèlent ou se construisent des logiques et des processus sociaux d'ordre général, que comme activité spécifique, confrontées à des objets et des contraintes ayant leur caractère propre, et dans laquelle ces logiques et processus sociaux s'incarnent, se spécifient, voire se transforment.* » (p.108)

Les recherches, qui se sont référées à la théorie de la reproduction, ont permis, à n'en pas douter, d'apporter une contribution explicative concernant l'inadaptation de l'élève face aux situations scolaires ou bien concernant la différenciation des comportements des enseignants, en classe, en fonction du statut scolaire de l'élève (Sirota, 1988). Néanmoins, elles réduisent parfois trop exagérément les processus d'enseignement aux seuls processus sociaux proposés par les théories de référence. En effet, comme l'indiquent Bautier et Rochex, certaines recherches sociologiques se cantonnent principalement à une explication macro-sociale où la trajectoire socio-biographique des élèves devient l'organisateur dominant des pratiques des apprenants et des enseignants. Ces recherches ne se prononcent pas (ou peu) sur les rapports

spécifiques qu'entretiennent les enseignants, en situation d'activité professionnelle, avec leurs élèves en difficulté.

Les recherches actuelles sur l'objet de la difficulté scolaire se centrent principalement sur l'étude des pratiques apprenantes. Suite aux critiques relatives à la théorie de la reproduction, certains chercheurs (Bauthier et Rochex, 1998, Charlot, 1992 ; Lahire, 1993) se sont orientés sur l'expérience de l'apprenant (le rapport de l'apprenant aux savoirs acquis dans et hors du champ scolaire) pour mieux décrire les processus cognitifs et sociocognitifs qui expliquent la difficulté d'adaptation de l'élève aux situations d'enseignement-apprentissage. Concernant les pratiques enseignantes, la plupart des travaux se sont intéressés aux représentations des enseignants sur la difficulté scolaire de leurs élèves et moins à l'observation des pratiques effectivement réalisées par les enseignants en situation de classe. Nous pouvons, de plus, déplorer le fait que ces travaux aient principalement eu pour seul objectif d'utiliser les situations d'enseignement pour vérifier ou généraliser des concepts théoriques préexistants plutôt que d'expliquer et de comprendre les processus d'enseignement en jeu. Les recherches relatives à l'observation, en situation de classe, des comportements des enseignants en fonction du statut scolaire des élèves se sont, quant à elles, principalement cantonnées à une analyse comportementaliste. Elles se sont peu risquées à inférer et à modéliser les processus cognitifs, sociocognitifs ou affectifs qui expliqueraient les modalités d'interactions mises en œuvre par les enseignants avec les élèves dits en difficulté scolaire.

Dans le cadre de notre recherche, nous étudierons les pratiques des enseignants, en situation de classe, avec leurs élèves en difficulté (scolaire et/ou comportementale). Ces derniers ne seront pas identifiés à partir des résultats scolaires (obtenus par la passation de tests standardisés ou bien par les évaluations sommatives construites par les enseignants) mais à partir des représentations individuelles des enseignants. Nous demanderons aux enseignants, avant chaque observation de séances d'enseignement, de nous indiquer leurs élèves en difficulté puis de nous définir les difficultés des élèves. Nous effectuerons ensuite une catégorisation a posteriori du discours des enseignants afin de comparer les pratiques des enseignants en fonction des catégories d'élèves déclarés en difficulté. Ce choix méthodologique part de l'hypothèse selon laquelle les enseignants agissent avec les élèves, en situation de classe, en fonction des représentations qu'ils construisent de ces élèves (Rosenthal et Jakobson, 1968). Par conséquent, pour étudier les pratiques des enseignants avec les élèves en difficulté, il est nécessaire d'interroger la signification des enseignants sur les types de difficultés de leurs élèves en classe. Afin d'éviter les généralisations « abusives » dans les déclarations des enseignants (Monfroy, 2002), notre recherche se centrera sur un

domaine d'enseignement particulier (la lecture/écriture en cycle 2 au primaire) puis sur la mise œuvre d'une tâche d'enseignement particulière (la découverte d'un nouveau texte avec les élèves de la classe).

3.1 Les pratiques collectives des enseignants au sein de l'école et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté

Peu d'études se sont intéressées spécifiquement aux relations entre le contexte de l'école et les pratiques de prise en charge des élèves en difficulté (représentations et comportements des enseignants inclus). Les seules, à notre connaissance, qui ont été étudiées sont celles relatives au rapport entre l'ancrage social et institutionnel de l'établissement scolaire (établissement favorisé/défavorisé, classé ZEP/hors ZEP) et les pratiques d'enseignement. Pourtant, il nous semble important d'étudier cette relation pour des raisons liées principalement à l'évolution des responsabilités collectives des acteurs de l'école vis à vis de la prise en charge de l'élève en difficulté. Depuis la loi d'orientation française de 1989, les injonctions ministérielles ont donné davantage d'autonomie aux écoles primaires. Les enseignants et enseignants spécialisés (membres du RASED) sont dorénavant tenus de se constituer en équipe de travail afin de trouver (ou construire) les moyens de résoudre les difficultés de l'élève. Parmi ces moyens :

- Le décloisonnement des classes peut être utilisé par les enseignants pour résoudre les difficultés des élèves : *« afin de mieux tenir compte du rythme et du niveau des élèves, il est possible d'organiser des groupes pour certaines disciplines, sur la base d'échanges de service et de compétences entre les maîtres »* (Note du MEN du 11 mars 1991).

- Le travail avec les membres du RASED¹⁷ : la mise en œuvre de l'aide spécialisée est entreprise *« après la mise en commun des résultats des différentes approches effectuées au moins par le maître de la classe et les intervenants concernés du réseau (psychologue scolaire, maîtres chargés des rééducations et autres maîtres spécialisés) »* (circulaire n° 90-032 du 9 avril 1990). Une concertation est organisée par le directeur de l'école avec les membres du RASED. Celle-ci a pour objectif *« de choisir les modalités d'aide spécialisée : action à dominante « pédagogique », action à dominante « rééducative », éventuellement consultation d'une structure extérieure à l'école, saisine de la commission de l'éducation spéciale compétente »*. (idem).

Le décret du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et primaires, davantage encore que la circulaire du 9 avril créant les RASED,

¹⁷ RASED : Réseau d'Aides Spécialisées pour les Elèves en Difficulté

précise de manière explicite que les personnels spécialisés du RASED doivent participer aux conseils des maîtres, de cycle et font partie, avec le maître de la classe d'origine, de l'équipe éducative réunie par le directeur d'école. Le travail enseignant, concernant la prise en charge des élèves en difficulté, ne s'inscrit donc pas (ou plus) uniquement au sein de la cellule-classe mais au sein d'une organisation sociale plus large qu'est l'équipe éducative de l'école.

A l'intérieur du cadre réglementaire régi par l'institution, les enseignants ont une marge de liberté importante pour construire (ou ne pas construire) des moyens dans le but de résoudre les difficultés de l'élève. L'augmentation du degré d'autonomie professionnelle des équipes éducatives dans les écoles a donné davantage d'expansion aux modalités potentielles de travail collectif et par la même intermédiaire a favorisé les différences inter-écoles dans la gestion collective des élèves en difficulté. Certaines écoles mettent régulièrement en œuvre des dispositifs inter-classes¹⁸ dans le but d'aider plus efficacement les élèves en difficulté et d'autres moins ou pas du tout. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces différenciations sont dues à l'histoire de l'école, aux moyens (humains, matériels et financiers) attribués à certaines catégories d'école (écoles situées en ZEP et REP), aux relations socio-affectives et socio-cognitives qui se construisent entre les acteurs professionnels, etc. La prise en compte des variables relatives au contexte de l'école devient de plus en plus nécessaire pour comprendre et expliquer la diversité des pratiques de prise en charge des élèves en difficulté, au fur et à mesure que le système scolaire délègue les pouvoirs de décisions pédagogiques aux collectifs des écoles. Cet intérêt part en effet de l'hypothèse que, ces dernières années, l'augmentation des responsabilités données au collectif de l'école ne peut être indépendante des pratiques d'enseignement (Marcel, 2005). Même s'il existe un effet-maître et un effet-classe (Bressoux, 1994) incontestable dans l'explication des pratiques de prise en charge des élèves en difficulté, ces dernières ne peuvent être imperméables à l'évolution institutionnelle et effective des pratiques collectives des enseignants hors de la classe (Piot, 2004).

Plusieurs questions se posent alors : le travail collectif des enseignants au sein de l'école a-t-il une influence sur les modalités d'interactions de l'enseignant, en situation de classe, avec les élèves dits en difficulté ? S'il existe une influence, comment se construit-elle, quelles sont les conditions qui la favorisent (ou la freinent) ?

¹⁸ Le dispositif inter-classes est un agencement mis en place par plusieurs enseignants de l'école dans le but d'atteindre un objectif commun. Le dispositif de décloisonnement de classes mis en œuvre dans le cadre d'une discipline spécifique (français, mathématiques, arts-plastiques, musique, éducation physique, etc.) est un exemple de dispositifs inter-classes. Dans le cadre de ce décloisonnement, les enseignants peuvent élaborer des groupes d'élèves de niveaux scolaires jugés homogènes afin d'adapter le niveau du contenu enseigné en fonction de celui des élèves.

Dans le cadre de cette thèse, deux questions spécifiques, relatives à notre sujet de recherche, seront posées. Celles-ci seront articulées à partir des références théoriques présentées dans le chapitre 3 :

- Si nous faisons l'hypothèse que les artefacts (matériels ou symboliques) construits par le collectif de l'école peuvent devenir des « instruments psychologiques », au sens de Rabardel, c'est-à-dire qu'ils peuvent contribuer à l'acquisition et à la mobilisation des savoirs individuels des enseignants (savoirs relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement), alors, la question suivante peut être formulée : est-ce que les dispositifs pédagogiques inter-classes (tels que les dispositifs de groupes d'élèves homogènes en fonction du niveau scolaire) construits par le collectif de l'école peuvent être utilisés par les enseignants comme des instruments participant à la construction et à la mobilisation de savoirs professionnels particuliers relatifs à la prise en charge, en situation d'enseignement, des élèves dits en difficulté ?
- Si nous faisons l'hypothèse que les interrelations (formalisées ou informelles) des enseignants avec leurs collègues de travail peuvent être une source d'acquisition de savoirs individuels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement (à partir des situations potentielles de conflits sociocognitifs ou d'apprentissage social), alors, la question suivante peut être formulée : les situations d'interrelations entre l'enseignant et ses collègues de travail, hors du temps de classe, peuvent-elles participer à l'acquisition et la mobilisation de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté durant les situations d'enseignement ?

4 - SYNTHÈSE DU CHAPITRE 4

Notre sujet de recherche se centrera sur les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté durant les temps d'enseignement. Les travaux qui se sont intéressés aux processus de construction des représentations des enseignants relatives à la difficulté de l'élève font apparaître une multitude de variables explicatives : le contexte sociohistorique et institutionnel, celui de l'école et de la classe puis les caractéristiques personnelles de l'enseignant. D'autres travaux ont montré que le statut scolaire des élèves construit par l'enseignant (élèves dits faibles, moyens ou bons) ainsi que la nature de la tâche enseignée (« leçon-explication » ou « corrections ») n'étaient pas indépendants des comportements des enseignants avec les élèves en situation de classe. La plupart de ces travaux ont soit expliqué les rapports de l'enseignant avec les élèves en difficulté à partir de théories macro-sociales préexistantes (telles que celles relatives à la théorie de la reproduction sociale) ou soit décrit des relations statistiques entre les comportements de l'enseignant et ceux des élèves dits en difficulté sans les expliquer théoriquement.

Nous proposons, dans le cadre de cette recherche, d'étudier les relations entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école primaire et les pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté. Depuis quelques décennies (la loi d'orientation française de 1989 par exemple), les équipes éducatives au sein des écoles ont une responsabilité et une autonomie plus grande vis à vis de la prise en charge des élèves en difficulté. Les enseignants et enseignants spécialisés (membres du RASED) sont par exemple tenus de se réunir régulièrement durant des temps de concertations formalisées (équipes éducatives, conseils des maîtres, de cycles, etc.) afin de diagnostiquer et de résoudre les difficultés des élèves. Un certain nombre de collectifs d'enseignants mettent en œuvre, au sein des écoles, des dispositifs de décroisement de classes dans le but d'aider plus efficacement les élèves en difficulté. D'autres choisissent des modalités d'aide plus individualisées et spécialisées : action à dominante « pédagogique », consultation d'une structure extérieure à l'école, action à dominante « rééducative », etc. A l'intérieur du cadre réglementaire régi par l'institution, les collectifs d'enseignants ont ainsi une marge de liberté dans le choix des modalités d'aide aux élèves en difficulté. Ce choix peut être dépendant de plusieurs paramètres dont celui lié au contexte de l'école : son histoire, les moyens (humains, matériels et financiers) attribués à l'école, les relations socio-affectives qui s'établissent entre les acteurs de l'école, etc. Dans cette recherche, nous partirons de l'hypothèse générale selon laquelle les modalités de travail collectif des enseignants au sein de l'école ont une influence sur les pratiques de prise en

charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Pour expliquer cette influence, nous poserons plus précisément les questions de recherche suivantes :

- Est-ce que les dispositifs pédagogiques inter-classes (tels que les dispositifs de groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes) construits par le collectif d'école peuvent être utilisés par les enseignants comme des instruments participant à la construction et à la mobilisation de savoirs professionnels particuliers relatifs à la prise en charge, en situation d'enseignement, des élèves dits en difficulté ?
- Les situations d'interrelations (formalisées et non formalisées) entre l'enseignant et ses collègues de travail, hors du temps de classe, peuvent-elles participer à l'acquisition et la mobilisation de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté durant les situations d'enseignement ?

CHAPITRE 5

ORIENTATION METHODOLOGIQUE

L'objectif de cette recherche, rappelons-le, est de mettre à l'épreuve les questions présentées précédemment relatives aux liens entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. Pour ce faire, nous n'identifierons pas la nature des savoirs professionnels individuels des enseignants construits et mobilisés à travers la médiation du travail collectif au sein de l'école. En d'autres termes, nous ne décrirons pas les schèmes d'action ou bien les représentations et les concepts des enseignants construits dans et par les pratiques collectives avec leurs collègues de travail. L'objectif sera plus modeste et, en même temps, plus « réaliste », au vu de l'état actuel des travaux dans ce domaine de recherche. Nous décrirons, si elles existent, les relations entre certaines dimensions du travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Ces relations constitueront (c'est une hypothèse) des indicateurs de la mobilisation de savoirs professionnels des enseignants relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté construits dans et par les pratiques collectives enseignantes. A partir de ces relations constatées, nous proposerons, in fine, des hypothèses concernant le type de savoirs professionnels construits et mobilisés. Bien entendu, ces hypothèses devront faire l'objet d'un contrôle et d'une expérimentation lors de recherches futures.

Dans ce chapitre, nous présenterons les orientations méthodologiques permettant de décrire les relations entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement. Plus précisément, nous mettrons en évidence la démarche d'étude des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction de deux composantes des pratiques collectives enseignantes : 1) la participation (ou non) des enseignants à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture puis 2) les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps hors de la classe. Les propositions méthodologiques cibleront prioritairement les phases de collectes et d'analyse des données. Ces propositions feront l'objet, ici, d'une exposition générale puisqu'elles seront précisées¹⁹ dans les chapitres suivants, au fur et à mesure de la présentation des études empiriques réalisées.

¹⁹ Nous préciserons, entre autres, les croisements statistiques effectués entre les variables étudiées puis les tests statistiques utilisés.

1 - LA COMPLEMENTARITE DES APPROCHES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

Pour décrire, comprendre et expliquer les relations entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté, nous mobiliserons dans un premier temps une approche quantitative afin de faire apparaître des tendances générales entre les variables étudiées. Puis, dans un deuxième temps, nous mobiliserons une approche qualitative dans le but d'affiner et de compléter les phénomènes préalablement repérés dans la démarche quantitative. Ces deux approches ont pour finalité de rendre intelligible les relations étudiées en prenant en compte des facettes différentes de la réalité (celles qui sont accessibles à la subjectivité des acteurs professionnels et celles qui le sont moins). C'est la raison pour laquelle nous les concevons, dans l'objectif de construction de connaissances qu'est le nôtre, comme complémentaires et interdépendantes (Paquay, 2006 ; De Ketele et Maroy, 2006).

1.1 L'APPROCHE QUANTITATIVE

La démarche quantitative visera à décrire des relations entre des variables relatives au travail collectif des enseignants et celles relatives aux modalités de pratiques d'enseignement. Ce choix méthodologique ne s'inscrit pas dans un objectif de généralisation des résultats à partir d'un protocole expérimental utilisant l'échantillonnage au hasard. L'objectif, ici, sera de réduire et condenser les données collectées puis de les soumettre aux procédures statistiques (descriptives et inférentielles) dans une visée heuristique et exploratoire. Contrairement à la démarche qualitative, la quantification permet d'identifier des relations entre variables en « évacuant la particularité des cas individuels » dans le but de retenir de grandes tendances (Van Der Maren, 1996). Si les relations hypothétiques entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement ne sont pas rejetées par les procédures statistiques, les résultats montreront que ces relations ne sont pas uniquement le fruit « d'une inflation herméneutique » du chercheur (Lahire, 2005). Tel que l'indiquait Durkheim (1895), « *on ne prouve rien quand, comme il arrive si souvent, on se contente de faire voir par des exemples plus ou moins nombreux que, dans des cas épars, les faits ont varié comme le veut l'hypothèse. De ces concordances sporadiques et fragmentaires, on ne peut tirer aucune conclusion générale.* » (p.222). Même si les schèmes interprétatifs du chercheur sont mobilisés durant les phases de construction des variables et d'analyse des résultats, les relations statistiques obtenues sont relativement indépendantes de sa volonté. Cela procure une certaine garantie quant au degré d'objectivité des relations constatées entre les variables.

Néanmoins, tel que l'indique Van Der Maren (1996), la méthode quantitative n'en est pas moins confrontée à certaines limites dont celles principales sont relatives à la réduction de l'information à des résumés statistiques et la difficulté de falsifier les hypothèses proposées, étant donné la richesse des variations des situations étudiées : « *les situations sont d'une telle richesse et les indices si ambigus qu'on peut souvent, en même temps, en trouver un qui confirme et un autre qui infirme l'hypothèse : ce qui rend les mises à l'épreuve indécidables* » (Van Der Maren, 1996, p.93). C'est la raison pour laquelle, l'auteur indique qu'il est préférable d'utiliser la méthode quantitative, dans le champ des sciences humaines, comme un instrument de construction de connaissances (instrument à visée heuristique) plutôt que comme un moyen de prédiction des comportements humains.

1.2 L'APPROCHE QUALITATIVE

La démarche qualitative sera également mobilisée afin de mieux comprendre et expliquer les conditions de production du travail collectif des enseignants au sein de l'école puis de « contextualiser » les relations entre le travail collectif des enseignants et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. Pour ce faire, nous nous intéresserons aux sens que donnent les acteurs à leurs comportements dans le contexte où ils sont situés (Miles et Huberman, 2003). La démarche qualitative, contrairement à la quantification, tente ainsi d'interpréter les comportements des acteurs à partir de leur signification individuelle et collective plutôt qu'à partir de facteurs causaux, construits a priori, qui leur sont extérieurs (Jodelet, 2005). Dans le cadre de cette recherche, nous présenterons des monographies d'école primaire afin d'expliquer les liens entre le contexte quotidien du travail des enseignants et leurs pratiques collectives (avec les collègues de travail) et individuelles (en situation de classe). Nous porterons une attention marquée aux événements qui se déroulent en situation « naturelle ». De plus, nous conduirons la recherche par un contact relativement prolongé avec les acteurs professionnels au sein des écoles étudiées (une année scolaire). Les techniques de collecte des données, telles que le journal de bord ou bien les grilles d'observation, seront utilisées afin d'observer et d'écouter les acteurs agissant en « temps réel » dans ce qu'ils font et pensent « ici et maintenant ». De plus, des situations d'entrevue semi-dirigée seront provoquées afin de demander aux acteurs de livrer une rétrospection sur des événements survenus dans le passé. L'utilisation de la démarche qualitative n'est néanmoins pas à l'abri de problèmes relatifs à la validité des connaissances construites. Van Der Maren (1996) en cite quelques-uns : la déformation des informations observées, la reconstruction du passé par les acteurs durant les situations d'entrevues, les risques

d'hypervalorisation et d'idéalisation des études de cas et, enfin, l'élévation de la subjectivité du chercheur dans l'identification de relations entre des phénomènes.

1.3 SYNTHÈSE

En résumé, nous avons choisi de mobiliser, dans cette recherche, les démarches quantitatives et qualitatives afin de répondre à deux objectifs principaux :

- Repérer, à partir d'un échantillon d'individus suffisamment grand, les relations entre le travail collectif des enseignants et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté, en évacuant l'effet des singularités des situations étudiées et des caractéristiques personnelles des enseignants.
- Comprendre comment ces relations préalablement repérées se construisent et s'actualisent au sein des contextes particuliers des écoles (en prenant en compte la singularité des acteurs et de l'environnement dans lequel ces derniers agissent).

Pour limiter les biais relatifs à l'utilisation des démarches quantitatives et qualitatives, il nous semble important d'identifier les théories en actes mobilisées durant les différentes étapes de la recherche. Parmi celles-ci, la phase de construction des instruments de collecte des données doit être explicitée afin d'identifier les orientations théoriques qui nous ont poussées à élaborer, dans le cadre de la quantification, des catégories a priori. De même, dans les démarches qualitatives, il est nécessaire d'explicitier les éléments qui nous ont permis de sélectionner l'information durant les phases d'observation puis d'orienter les questions posées aux acteurs durant les phases d'entretiens. Ce travail sera effectué, en partie²⁰, dans l'étape suivante. Nous justifierons, dans un premier temps, les méthodes et les outils qui ont permis d'étudier les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Puis, dans un second temps, nous expliciterons le choix des démarches quantitatives et qualitatives mobilisées pour étudier les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction 1) des dispositifs pédagogiques inter-classes élaborés par les collectifs d'enseignants, puis 2) des situations d'interrelations vécues par les enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école.

²⁰ Concernant la démarche qualitative mobilisée, les phases de collecte, d'analyse et d'interprétation des données seront présentées dans le chapitre 8 de cette thèse.

2 - LES PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE

Les pratiques des enseignants, en situation de classe, avec les élèves dits en difficulté seront appréhendées à partir d'une double lecture du contexte d'enseignement : une lecture du contexte effectuée par l'observateur puis une lecture effectuée par les enseignants eux-mêmes. La première lecture s'opérera à partir d'une observation systématique des pratiques d'enseignement, la seconde à partir des déclarations des enseignants sur leurs pratiques, provoquées par des situations d'entrevue semi-dirigée.

2.1 - L'OBSERVATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

La méthodologie utilisée pour observer les pratiques d'enseignement s'inspirera des travaux de Bru (2002). Selon l'auteur, rappelons-le, la pratique d'enseignement est la réalisation d'une configuration de variables d'action pédagogique et didactique mises en œuvre par l'enseignant à un temps « t ». Ces variables peuvent se décliner en modalités d'action plus ou moins variées selon les contextes d'actualisation rencontrés par l'enseignant. Parmi ces contextes, nous pouvons repérer des éléments appartenant à l'environnement de la classe (le contexte de l'école, le contexte institutionnel, etc.) mais également des éléments appartenant au contexte interne à la classe (le type de tâche enseignée, la durée de la séance, le mode de regroupement des élèves, etc.). Cette approche théorique rejoint les anciens travaux de Bayer (1986). Ce dernier a montré que les variations quantitatives des comportements des enseignants étaient fortement influencées par ce qu'il nomme « les moments de la leçon enseignée », c'est-à-dire les situations pédagogiques mises en œuvre par les enseignants en classe.

L'objectif de notre étude sera de comparer les pratiques d'enseignement en fonction de variables relatives au travail collectif des enseignants. Pour ce faire, il importe d'observer les pratiques des enseignants dans des contextes d'enseignement relativement « semblables ». C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'observer les modalités d'interactions initiées par les enseignants durant la mise en œuvre d'une tâche d'enseignement spécifique : la découverte d'un texte. Durant cette tâche, l'enseignant découvre un texte inconnu avec l'ensemble des élèves de la classe. L'effet des autres variables liées aux situations d'enseignement, telles que la durée de la séance ou bien la forme de la tâche enseignée (tâche enseignée en classe entière ou bien en classe réduite ; tâche destinée au groupe-classe ou bien destinée individuellement à l'élève), a été pris en compte a posteriori dans l'analyse, à partir de l'utilisation des procédures statistiques.

Pour décrire les pratiques d'enseignement, nous avons construit une grille d'observation²¹ comportant des variables déclinées en plusieurs modalités d'action potentiellement réalisables par les enseignants durant la mise en œuvre d'une tâche de découverte d'un texte.

<p style="text-align: center;">Variable d'action de l'enseignant centrée sur le contenu :</p> <p>L'enseignant se centre, durant l'activité, sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la reconnaissance de mots/syllabes/lettres dans et hors d'un texte - la lecture du texte à haute voix - la compréhension (mots/phrases/texte) - la conscience phonologique - le graphisme - la syntaxe - le rappel du contenu 	<p style="text-align: center;">Variable d'action de l'enseignant centrée sur l'apprenant (ou l'élève) :</p> <p>Durant l'activité, l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - aide l'élève (sans lui donner de méthode) - donne à l'élève une méthode/façon de faire pour résoudre le problème - donne la réponse à l'élève - renforce l'élève positivement (ou négativement)
<p style="text-align: center;">Variable d'action de l'enseignant centrée sur les conditions d'organisation pédagogique :</p> <p>Durant l'activité, l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - intervient sur l'organisation matérielle, temporelle, spatiale de l'activité - rappelle à l'ordre (ou les règles conventionnelles de la classe) - demande à l'élève d'arrêter son comportement déviant - rappelle les consignes de travail 	<p style="text-align: center;">Variables d'action de l'enseignant centrées sur l'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durant l'activité, l'enseignant évalue/juge le travail de l'élève

Tableau 1- Variables et modalités d'action observées durant la mise en œuvre d'une séance de découverte de texte

Ces variables (et leurs modalités) ont été construites à l'aide de plusieurs sources de données : les textes officiels relatifs au programme scolaire de cycle 2 en lecture/écriture, les travaux de recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants du primaire (Altet et al., 1992 ; Bru, 1991) puis certaines recherches francophones centrées sur l'enseignement de la lecture/écriture au primaire (Goigoux, 1999 ; 2002 ; Fijalkow, J.,1996 ; Fijalkow, E.,2003).

Les grilles d'observation ont été utilisées par le même observateur tout au long de la mise en œuvre de la recherche. Dans ces grilles, ont été notées les occurrences des modalités d'interactions initiées par les enseignants avec les élèves déclarés (ou non) en difficulté. Ces modalités ont été construites en fonction de quatre variables d'action pédagogique et didactique :

- *La variable centrée sur le contenu* : elle concerne l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant qui ont un rapport avec le contenu enseigné. Pour analyser le contenu enseigné durant une séance de découverte de texte, nous avons construit sept modalités d'action : celles qui se centrent sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte, la

²¹ Voir annexes (Tome II), p.7

lecture du texte à haute voix, la compréhension de mots/phrases au sein du texte, la conscience phonologique (reconnaissance/identification de phonèmes), le graphisme (identification/reconnaissance de graphèmes, orthographe, etc.), la syntaxe du texte, et le rappel de contenu enseigné durant la mise en œuvre de séances précédentes.

- *La variable centrée sur les apprenants* : elle concerne les actions qui ont pour fonction d'accompagner l'élève dans la résolution de la tâche demandée par l'enseignant. Quatre modalités ont été construites pour rendre compte de cette variable : les actions qui se centrent sur l'aide des élèves à partir de méthodes, de techniques ou bien de « façons de faire » proposées par l'enseignant, celles qui se centrent sur l'aide des élèves sans indication de méthodes ou de « façons de faire » particulières, celles où l'enseignant donne la réponse à l'élève et, enfin, celles où l'enseignant renforce positivement (l'encourage) ou négativement (décourage) l'élève dans la résolution de la tâche.
- *La variable centrée sur les conditions d'organisation pédagogique* : quatre modalités d'action pédagogique ont été construites : celles qui se centrent sur l'organisation matérielle, spatiale et temporelle de l'activité enseignée, celles qui se centrent sur l'exercice de la discipline des élèves (l'enseignant rappelle à l'ordre l'élève ou lui demande d'arrêter son comportement jugé déviant) et, enfin, celles qui concernent les rappels de consignes de travail effectués par l'enseignant durant l'activité.
- *La variable centrée sur l'évaluation du travail des élèves*. Dans le cadre de cette variable, nous n'avons pas décliné de modalités particulières. Nous avons seulement pris en compte le fait que l'enseignant évalue ou non l'activité de l'élève en situation d'enseignement.

Avant le début des séances observées, les enseignants ont désigné, à la demande de l'observateur, « leurs » élèves en difficulté. Puis, à la fin de ces séances, un entretien semi-directif a été mené avec les enseignants afin de définir la difficulté de leurs élèves. Trois catégories d'élèves en difficulté ont été déclarées par les enseignants : les élèves dits en difficulté d'apprentissage des savoirs scolaires (nous les appellerons par la suite les « élèves dits en difficultés scolaires »), les élèves dits en difficulté comportementale puis, enfin, les élèves déclarés en difficulté scolaire et comportementale²². Ces éléments ont permis, durant la phase de traitements des données, d'étudier les modalités d'interactions des enseignants, en situation de découverte de texte, en fonction de ces trois catégories d'élèves déclarés en difficulté puis en fonction de celle relative aux élèves non déclarés en difficulté.

²² Voir annexes (Tome II) p.45, les items retenus dans chacune des catégories de difficultés déclarées par les enseignants.

2.2 - LES DECLARATIONS SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Dans cette recherche, nous avons pris en compte les déclarations des enseignants sur leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation de classe. Pour ce faire, le protocole²³ suivant a été réalisé :

- Après chaque séance d'enseignement observée (en découverte de texte), les enseignants ont été interrogés sur leur manière de définir et de prendre en charge leurs élèves en difficulté en situation d'enseignement.

Nous avons volontairement choisi d'interroger les enseignants après la séance d'enseignement observée afin de pouvoir revenir de temps à autres sur des évènements survenus entre l'enseignant et les élèves dits en difficulté durant la réalisation de la tâche d'enseignement. Pour analyser les discours des enseignants, nous avons effectué des analyses thématiques de contenu puis, dans certains cas, des analyses lexicométriques avec le logiciel Alceste. Ces deux types d'analyses du discours sont complémentaires. L'analyse thématique de contenu permet de privilégier la « signification » construite par les auteurs et de tenir compte de la chronologie « sémantique » du discours. Pour effectuer cette analyse, nous avons étudié le discours des enseignants à partir d'une grille d'analyse. Des catégories d'analyse ont été construites « manuellement » au fur et à mesure de la lecture et relecture des discours des enseignants. L'analyse lexicométrique, quant à elle, a été effectuée à l'aide du logiciel Alceste conçu par Max Reinert (1990, 1993). Ce logiciel est fondé sur une analyse statistique distributionnelle : il classe des « phrases » du corpus (appelés UCE, « unités de contexte élémentaire ») en fonction de la distribution du vocabulaire présent dans ces unités de contextes. Pour ce faire, il utilise une technique quantitative, la métrique du chi². Le logiciel repère des différences/ressemblances dans le vocabulaire du texte et établit ensuite des relations/oppositions entre les unités de contextes. Cela lui permet de dégager des « classes de discours » qui correspondent à la structure lexicale du texte (les « mondes lexicaux »). Ainsi, la méthodologie quantitative proposée par le logiciel Alceste propose une lecture différente du discours de celle relative à l'analyse thématique de contenu. L'analyse lexicométrique utilise une procédure de traitements statistiques qui crée une relative « distanciation » entre l'objet analysé et le chercheur. Cette « distanciation » permet de limiter les biais relatifs à l'implication subjective du chercheur au niveau de l'identification des différences/ressemblances dans les discours étudiés.

²³ Voir annexes (Tome II), p.10

3 - LES RELATIONS ENTRE LES PRATIQUES COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS AU SEIN DE L'ÉCOLE ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Dans cette recherche, deux dimensions du travail collectif des enseignants du primaire ont été étudiées : 1) la participation des enseignants de cycle 2 à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture puis 2) les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail, au sein de l'école, durant les temps hors de la classe. Afin de faciliter la cohérence de ce document, nous mettrons en évidence les différents outils utilisés pour décrire et analyser ces dimensions dans les chapitres suivants, au fur et à mesure de la présentation des études empiriques réalisées. Dans cette partie, nous ferons apparaître, de manière générale, les différentes étapes qui ont structuré notre recherche afin, rappelons-le, d'identifier les relations entre les dimensions des pratiques collectives enseignantes et les pratiques d'enseignement, plus précisément les modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté. Ces étapes sont complémentaires et ont pour finalité de contribuer à rendre plus intelligible les relations étudiées.

3.1 PREMIERE ETAPE DE LA RECHERCHE

Dans la première étape de cette recherche, nous présenterons une étude quantitative composée de deux volets. Dans le premier volet, nous étudierons les relations (statistiques) entre la participation (ou non) des enseignants de CP à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture²⁴ au sein de l'école et leurs pratiques d'enseignement en situation de découverte de texte, plus précisément leurs modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté. Pour ce faire, un échantillon de 15 enseignants de CP répartis dans 11 écoles primaires a été constitué. Dans le second volet de cette étude, nous nous centrerons sur les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (en situation de découverte de texte également) en fonction des modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail (personnels enseignants et non-enseignants) durant les temps hors de la classe. Un échantillon de 31 enseignants de cycle 2 (CP/CE1) répartis dans 12 écoles primaires a été constitué pour étudier ce second volet.

²⁴ Les dispositifs étudiés seront des dispositifs hebdomadaires de groupes homogènes d'élèves en fonction du niveau scolaire. Au minimum une fois par semaine, les enseignants de cycle 2, qui participent à ce type de dispositif au sein de leur école, effectuent des groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes en lecture/écriture (groupes des « bons », « moyens » et « faibles ») dans le but d'adapter le niveau du contenu enseigné en fonction de celui des élèves.

3.2 DEUXIEME ETAPE DE LA RECHERCHE

La deuxième étape de cette recherche présentera l'étude qualitative. Trois monographies d'école primaire seront exposées. Dans celles-ci, nous focaliserons notre regard sur les composantes du travail collectif étudiées préalablement dans l'étude quantitative. Nous ferons apparaître les conditions de participation des enseignants de cycle 2 aux dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre dans le cadre de la lecture/écriture (étape A). De même, nous nous centrerons plus finement sur l'évolution, durant l'année scolaire, des modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail pendant les temps informels hors de la classe (étape B). Enfin, après avoir dégagé des différences/ressemblances entre les trois écoles étudiées, nous décrirons les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire, en situation de découverte de texte, en fonction 1) des modalités de participation des enseignants au dispositif inter-classes élaboré en lecture/écriture au sein des écoles puis 2) des modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les moments informels hors de la classe (étape C et D).

3.3 SYNTHESE DE LA DEMARCHE GENERALE DE RECHERCHE

Le schéma ci-dessous illustre la dynamique que nous mettrons en œuvre pour produire une intelligibilité sur les relations entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. Cette dynamique a pour finalité de produire une focalisation progressive sur les phénomènes étudiés : une focalisation d'ordre général à travers l'identification de tendances quantitatives entre variables préalablement définies puis une focalisation plus précise à travers la prise en compte de l'ancrage contextuel des données collectées. Les deux types d'études empiriques entreprises, quantitatives et qualitatives, sont complémentaires et interdépendantes dans notre démarche de recherche. Les connaissances inférées à partir des résultats obtenus dans l'étude quantitative seront, en partie, contrôlées par celles obtenues dans l'étude qualitative. Nous vérifierons si certaines des tendances générales repérées dans l'étude quantitative se retrouvent dans les monographies d'école. De plus, les connaissances produites à partir de l'étude quantitative seront complétées par les données qualitatives collectées. Ces dernières permettront de mieux comprendre et d'expliquer notre objet de recherche à travers la prise en compte de la diversité des éléments du contexte des écoles puis de ceux relatifs aux significations individuelles et collectives des enseignants.

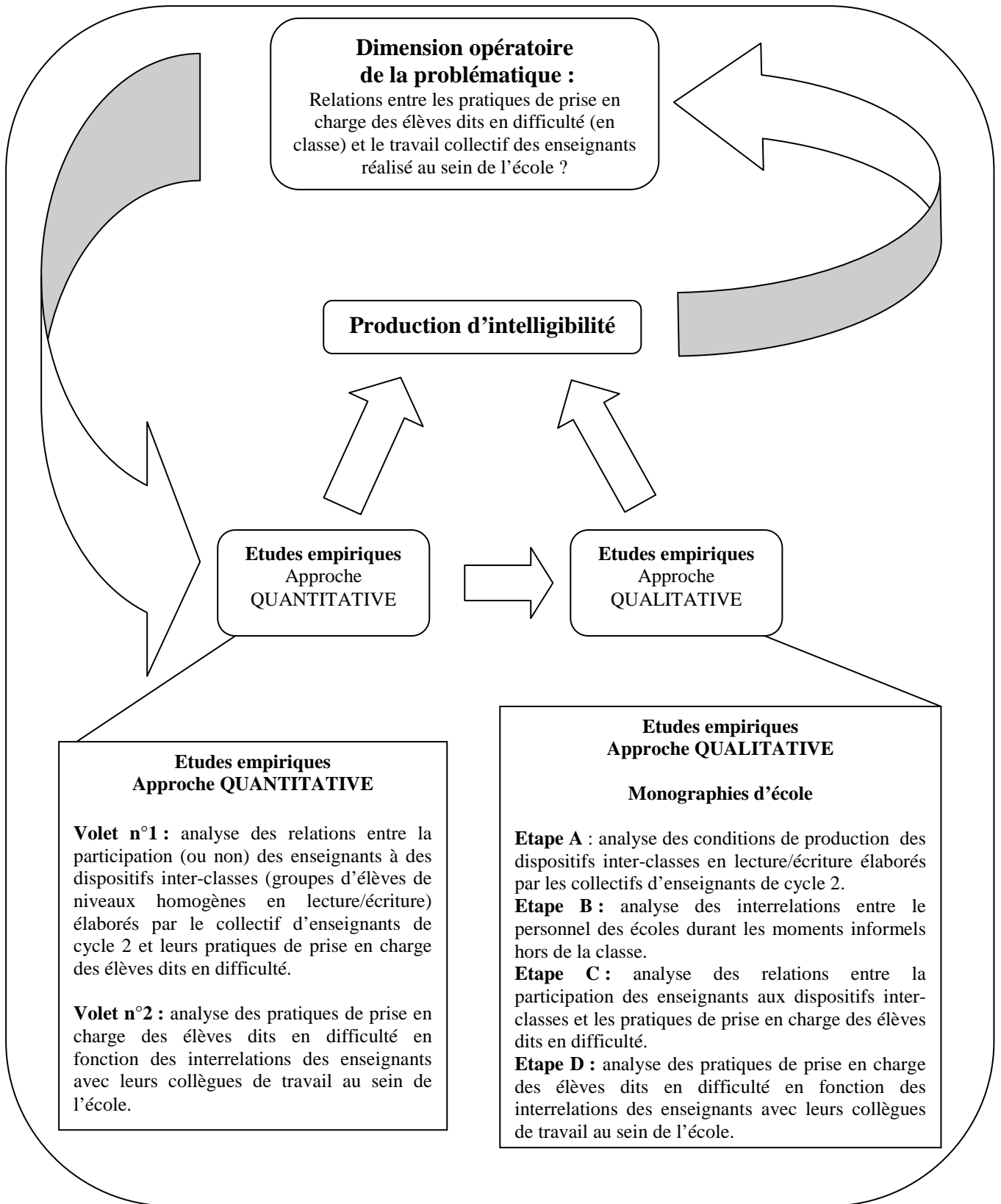


Schéma 8 – Démarche générale de la recherche

4 – SYNTHÈSE DU CHAPITRE 5

Nous étudierons, dans cette recherche, les relations entre le travail collectif des enseignants du primaire au sein de l'école et les pratiques d'enseignement en situation de découverte de texte. Plus précisément, nous nous intéresserons à l'étude des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction de deux dimensions du travail collectif des enseignants : 1) la participation des enseignants de cycle 2 à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture puis 2) les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail, au sein de l'école, durant les temps hors de la classe. Pour mettre en œuvre cette recherche, nous mobiliserons deux approches complémentaires. Une première approche, à dominante quantitative, aura pour finalité de décrire des relations (statistiques²⁵) entre les variables relatives au travail collectif des enseignants et celles relatives aux pratiques d'enseignement (avec les élèves déclarés ou non en difficulté). Puis, une seconde approche, plutôt qualitative, aura pour objectif d'affiner et de compléter les résultats obtenus préalablement. Elle aura pour but de décrire les relations entre les modalités de travail collectif des enseignants et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en tenant compte du contexte de l'école et des ressources personnelles mobilisées par les enseignants. La démarche qualitative permettra également de mieux comprendre la genèse des dispositifs inter-classes mis en œuvre par les collectifs d'enseignants ainsi que les conditions de production des modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école.

Plusieurs procédures seront créées afin de collecter les données. Les pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté seront analysées à partir d'une double lecture de l'action enseignante : une lecture du contexte effectuée par l'observateur à partir d'une grille d'observation armée, puis, une autre lecture du contexte effectuée par l'enseignant lui-même à l'aide d'entretiens de type semi-directif. Les modalités du travail collectif des enseignants seront quant à elles construites en fonction de la participation (ou non) des enseignants de cycle 2 à un dispositif pédagogique inter-classes puis en fonction des observations ou, dans d'autres cas, des déclarations des enseignants sur leurs interrelations avec les collègues de travail au sein des écoles étudiées²⁶. Pour mettre en œuvre l'étude qualitative, nous

²⁵ Pour identifier ces relations statistiques, nous nous appuyerons sur un échantillon de plusieurs enseignants de CP et de CE1 répartis dans plusieurs écoles primaires.

²⁶ Les outils mobilisés pour observer et/ou susciter les déclarations des enseignants concernant leurs pratiques collectives avec les collègues de travail seront présentés dans les chapitres suivants, au fur et à mesure de la présentation des études empiriques.

présenterons trois monographies d'école primaire. Ces dernières seront analysées à partir des dimensions du travail collectif des enseignants étudiées préalablement au sein des études quantitatives puis à partir des relations entre ces dimensions et l'observation des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement d'une découverte de texte (en CP et CE1). Les procédures de collecte des données qui ont servi à constituer les monographies d'école seront présentées dans le chapitre 8 de cette thèse.

PARTIE 3

-

ETUDES EMPIRIQUES

APPROCHE QUANTITATIVE

Parties	Chapitres	Repères
<i>Problématique de recherche</i>	<i>Orientation de la recherche sur les pratiques d'enseignement</i>	<i>L'orientation épistémologique : décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement</i>
	<i>Problématique générale de recherche</i>	<i>L'étude des relations entre les pratiques d'enseignement et le travail collectif des enseignants au sein de l'école</i>
<i>Orientations théorique et méthodologique</i>	<i>Les pratiques collectives enseignantes, source d'apprentissage professionnel des enseignants</i>	<i>L'enseignant construit et mobilise des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par les pratiques collectives avec ses collègues de travail au sein de l'école</i>
	<i>Sujet de recherche : les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>L'étude des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) en situation d'enseignement</i>
	<i>Orientation méthodologique</i>	<i>Les deux approches mobilisées pour collecter, traiter et analyser les données : approches quantitatives et qualitatives</i>
Etudes empiriques, Approche quantitative	Les dispositifs pédagogiques inter-classes construits par le collectif d'enseignants et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction de leur participation (ou non) à un dispositif pédagogique inter-classes
	Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté	Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités d'interrelations avec leurs collègues de travail au sein de l'école
<i>Etudes empiriques, Approche qualitative</i>	<i>Les pratiques collectives des enseignants dans les trois écoles primaires</i>	<i>- Les conditions de production des dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 - les situations d'interrelations des enseignants de l'école avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe</i>
	<i>Les relations entre les pratiques d'enseignement de cycle 2 et les pratiques collectives des enseignants au sein des trois écoles primaires</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits (ou non) en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités de travail collectif réalisées au sein des trois écoles.</i>
<i>Bilan heuristique et perspectives</i>	<i>Comprendre et expliquer la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement</i>	<i>Synthèse des résultats et propositions théoriques concernant les relations entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les pratiques d'enseignement</i>

INTRODUCTION DE LA PARTIE 3 :
IDENTIFIER DES TENDANCES GÉNÉRALES ENTRE LES
PRATIQUES COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS ET LEURS
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Le but de cette recherche est de décrire, de comprendre et d'expliquer les configurations des pratiques d'enseignement, plus précisément les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction des pratiques collectives mises en œuvre par les enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école. Pour expliquer les relations entre les pratiques collectives des enseignants dans l'école et leurs pratiques individuelles en situation de classe, nous faisons l'hypothèse que les enseignants apprennent à réguler plus ou moins consciemment leurs modalités d'interactions avec les élèves par la médiation des pratiques collectives réalisées avec les collègues de travail²⁷. En d'autres termes, les enseignants construiraient des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par le travail collectif réalisé avec d'autres acteurs professionnels de l'école (acteurs enseignants et/ou non-enseignants). Nous avons présenté, dans la partie théorique précédente (chapitre 3), les processus sociocognitifs potentiels qui peuvent participer à la construction de ces savoirs professionnels particuliers. Nous faisons l'hypothèse générale selon laquelle les enseignants acquièrent et mobilisent des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté, en situation d'enseignement, à travers la médiation des artefacts pédagogiques construits par le collectif de l'école. De même, nous faisons l'hypothèse que les situations d'interrelations entre les acteurs professionnels de l'école sont des sources d'acquisition, pour les enseignants, de savoirs professionnels particuliers relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Ces hypothèses théoriques constituent des axes potentiels de recherche qui méritent à notre sens d'être approfondis et d'être confrontés à l'empirie. Étant donné l'état actuel des travaux dans ce domaine, nous proposons d'effectuer au sein de cette recherche un premier travail exploratoire dans le but de décrire les relations entre les pratiques collectives des enseignants du primaire et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. Ainsi, l'objectif de cette recherche n'est pas d'identifier la nature des savoirs professionnels des enseignants construits par la médiation du travail collectif des acteurs de l'école ni de repérer les processus sociocognitifs qui participent à la construction de ces savoirs. Son objectif, plus modeste, est de décrire, de manière exploratoire, les relations entre le travail

²⁷ Les pratiques collectives des enseignants incluent les processus d'activités mises en œuvre avec les collègues de travail ainsi que les produits ou artefacts réalisés dans et par ces activités collectives.

collectif des enseignants et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté puis de repérer les modalités (liées au travail collectif et aux pratiques d'enseignement) sur lesquelles ces relations agissent.

Pour mettre en œuvre cette recherche, nous nous intéresserons à deux composantes du travail collectif des enseignants au sein de l'école primaire : leur participation hebdomadaire à un dispositif pédagogique inter-classes dans le cadre de la lecture/écriture (chapitre 6) puis leurs modalités d'interrelations avec les collègues de travail hors des situations d'enseignement (chapitre 7). Nous étudierons les relations entre ces composantes du travail collectif des enseignants et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté durant une situation d'enseignement d'une découverte collective de texte. Dans ce premier volet empirique de la recherche, nous mobiliserons une approche quantitative des données collectées afin de dégager des tendances générales entre les pratiques individuelles et collectives des enseignants. L'identification de ces tendances générales a pour but, dans la démarche exploratoire qui est la nôtre, de guider et de filtrer notre regard sur l'objet de cette recherche en évacuant, dans un premier temps, les effets de la singularité de l'action enseignante et du contexte dans lequel elle s'actualise. Ce n'est que dans un second temps que nous confronterons, par l'intermédiaire d'une approche qualitative, ces tendances générales à la particularité des contextes de l'action collective et individuelle des enseignants afin d'affiner et de compléter les connaissances relatives à notre objet de recherche. L'articulation de ces deux approches permettra, nous l'espérons, de construire une meilleure connaissance des relations entre les composantes étudiées du travail collectif des enseignants et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation de classe. Cette connaissance constituera une première étape pour identifier, dans de futures recherches, la nature des processus à l'œuvre et des savoirs professionnels des enseignants construits par la médiation du travail collectif avec leurs collègues de travail.

Les études quantitatives entreprises seront présentées à l'intérieur de deux grands chapitres.

Dans le chapitre 6, nous nous intéresserons aux pratiques (observées et déclarées) de prise en charge des élèves dits en difficulté durant une situation d'enseignement d'une découverte de texte en fonction de la participation (ou non) des enseignants de CP à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture construit par le collectif de cycle 2 de l'école.

Dans le chapitre 7, nous nous centrerons sur le lien entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école (durant les temps formels et informels hors de la classe) et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté durant une situation d'enseignement d'une découverte de texte.

Chapitre 6

PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS A UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE INTER-CLASSES ET PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à la relation entre la participation des enseignants du primaire à un dispositif pédagogique inter-classes, construit par le collectif de l'école, et leurs pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté. Plus précisément, nous vérifierons s'il existe un lien entre la participation des enseignants de CP à un dispositif hebdomadaire de groupes d'élèves de niveaux homogènes en lecture/écriture²⁸ et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) durant une séance de découverte de texte en classe.

1 – PROTOCOLE DE RECHERCHE

29 séances d'enseignement ont été étudiées chez 15 enseignants du primaire qui exercent au niveau classe préparatoire (CP). Ces séances se répartissent dans 11 écoles primaires situées à Toulouse²⁹. Une partie des données a été collectée durant le deuxième trimestre de l'année scolaire (janvier, février et mars) puis une autre partie durant le troisième trimestre de l'année scolaire (avril, mai et juin).

Cette recherche s'est intéressée spécifiquement aux modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté durant des séances de découverte d'un texte. Une double lecture des pratiques a été effectuée (lecture de la séance par l'observateur et par l'enseignant lui-même). Le protocole général de la recherche a été construit de la manière suivante :

- 1) Avant chaque début des séances d'enseignement, les enseignants ont désigné, à la demande de l'observateur, leurs élèves en difficulté (scolaire et/ou comportementale)
- 2) Ensuite, les séances de découverte de texte ont été appréhendées à partir d'une grille d'observation (voir annexes, tome II, p.7-9). Deux séances d'enseignement ont été observées par enseignant (au deuxième et troisième trimestre de l'année scolaire).
- 3) Après chaque séance d'enseignement observée, un entretien semi-directif a été effectué avec les enseignants afin de les interroger sur leurs manières de définir et de prendre en charge les élèves dits en difficulté (voir annexes, tome II, p.10).

²⁸ Durant ces dispositifs, plusieurs enseignants de CP (appartenant à la même école) décloisonnent leur classe, au minimum une fois par semaine, afin de constituer des groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes en lecture/écriture (groupes des « bons », « moyens » et « faibles »). L'objectif commun de ces enseignants est de faciliter la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire des élèves et par-là même d'apporter une aide plus efficace aux élèves dits en difficulté scolaire.

²⁹ Voir annexes (Tome II), p.11

2 – L'IDENTIFICATION DE CATEGORIES DE SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT (A, A' ET B)

Nous avons identifié trois catégories de situations dans lesquelles s'inscrivent les 29 séances d'enseignement observées. Ces catégories ont été construites *a posteriori* selon que les enseignants participent ou non, au sein de leur école, à un dispositif hebdomadaire de groupes homogènes d'élèves en fonction du niveau scolaire en lecture/écriture (nous l'appellerons dorénavant « GHo » dans la suite du texte). Les observations des tâches d'enseignement ont été effectuées en situation de classe « entière » (avec tous les élèves) ou bien durant la mise en œuvre du dispositif GHo (avec des groupes d'élèves moins nombreux et de niveaux scolaires plus ou moins homogènes en lecture/écriture³⁰).

	Séances observées en situation de classe « entière »	Séances observées durant la mise en œuvre du dispositif GHo
Les enseignants de CP participent, durant l'année scolaire, à un dispositif hebdomadaire GHo	Catégorie de situations A : 8 séances d'enseignement ont été observées dans cette catégorie. (4 au deuxième trimestre et 4 au troisième trimestre).	Catégorie de situations A' : 11 séances d'enseignement ont été observées dans cette catégorie avec des groupes d'élèves de niveaux scolaires jugés moyens/faibles par les enseignants (6 au deuxième trimestre et 5 au troisième trimestre)
Les enseignants de CP n'ont jamais participé à un dispositif GHo durant l'année scolaire	Catégorie de situations B : 10 séances d'enseignement ont été observées dans cette catégorie. (5 au deuxième trimestre et 5 au troisième trimestre)	

Tableau 2 - Catégories de situations d'enseignement observées (A, A' et B) en fonction de la participation (ou non) des enseignants de CP à un dispositif hebdomadaire « GHo » en lecture/écriture

Ces catégories de situations d'enseignement illustrent la diversité des pratiques collectives enseignantes mises en œuvre au sein des écoles étudiées. Le fait de mettre (ou non) en place un dispositif de type « GHo » émane, en partie, des choix stratégiques de la part des enseignants en fonction des ressources et contraintes (matérielles, relationnelles, institutionnelles, etc.) dont ils disposent dans l'école. Nous reviendrons plus précisément sur les éléments de genèse des dispositifs pédagogiques inter-classes en lecture/écriture dans la seconde partie empirique de cette thèse lorsque nous présenterons les monographies d'école primaire.

³⁰ Elèves dont les niveaux scolaires en lecture/écriture sont considérés faibles/moyens par les enseignants observés

3 - LES CARACTERISTIQUES DES ECOLES EN FONCTION DES CATEGORIES DE SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT A, A' ET B

Parmi les écoles primaires étudiées, 6 écoles sont situées en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Elles se répartissent, selon les catégories de situations d'enseignement observées, de la manière suivante :

	Ecoles situées en ZEP ³¹	Ecoles situées Hors ZEP
Catégorie de situations A	1	2
Catégorie de situations A'	5	1
Catégorie de situations B	1	2

Tableau 3 - Répartition des écoles en fonction des catégories de situations d'enseignement A, A' et B

Nous remarquons que la majorité des situations A' a été observée dans des écoles ZEP. Les catégories de situations A et B ont été étudiées dans des écoles hors ZEP et ZEP. Ces différences peuvent être expliquées, en partie, par la diversité des ressources humaines dont disposent les collectifs d'enseignants au sein des écoles :

- Les collectifs d'enseignants appartenant aux 5 écoles ZEP de la catégorie A' bénéficient des services d'un enseignant surnuméraire (appelé également enseignant « CLAP »³²). Ce dernier permet aux enseignants de CP d'effectuer régulièrement durant la semaine des décloisonnements de classe afin de constituer des groupes de niveaux homogènes en lecture/écriture. L'école hors ZEP de la catégorie A' est une école située en REP (réseau d'éducation prioritaire) qui bénéficie d'un poste d'assistante d'éducation à plein temps. Ce poste, spécifiquement conçu pour le cycle 2, a permis aux enseignants de CP de mettre en place, de manière hebdomadaire, un dispositif GHo en lecture/écriture.
- Dans la catégorie A, l'école ZEP dispose des services d'un enseignant surnuméraire (CLAP) pour mettre en œuvre le dispositif pédagogique inter-classes. Parmi les 2 écoles hors ZEP, une école bénéficie des services d'une assistante d'éducation et, l'autre école, d'une décharge d'enseignement complète de la directrice de l'école (la directrice profite de ce temps déchargé pour participer au dispositif GHo mis en place par les enseignants de CP). Ces acteurs ont permis aux enseignants de CP de concevoir et de participer à un dispositif hebdomadaire GHo en lecture/écriture.
- Concernant la catégorie B, les écoles hors ZEP ne bénéficient pas de ressources humaines supplémentaires (pas d'assistantes d'éducation ni d'enseignants surnuméraires). La présence de l'école ZEP s'explique par le fait qu'un enseignant n'a pas décloisonné sa

³¹ Dans le cas d'une école ZEP, nous avons étudié deux types de catégories de situations (A et B). C'est la raison pour laquelle le total des occurrences au sein du tableau est supérieur à 6.

³² CLAP : classe d'adaptation pédagogique.

classe avec ses collègues de travail durant l'année scolaire, à cause de problèmes relationnels avec l'enseignant surnuméraire (l'enseignant CLAP). Ces éléments peuvent ainsi expliquer les raisons pour lesquelles les enseignants n'ont pas participé à un dispositif pédagogique inter-classes durant l'année scolaire.

4 - HYPOTHESES DE RECHERCHE

La problématique générale de cette recherche, rappelons-la, se centre sur la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. Nous proposons d'expliquer cette relation par l'hypothèse selon laquelle les enseignants construisent et mobilisent des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par les pratiques collectives réalisées avec leurs collègues de travail au sein de l'école. Dans le cadre de ce chapitre, nous étudierons une composante particulière du travail collectif des enseignants du primaire : leur participation à un dispositif hebdomadaire « GHO »³³ en lecture/écriture. Nous vérifierons si la participation (ou non) des enseignants de CP à ce type de dispositif influence leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté durant une situation d'enseignement d'une découverte de texte. Pour ce faire, deux hypothèses de recherche seront mises à l'épreuve des faits :

Hypothèse n°1 :

- Il existe une différence dans **les modalités d'interactions observées** des enseignants avec les élèves dits en difficulté **en fonction des catégories de situations d'enseignement étudiées (catégories A, A' et B)** au deuxième et troisième trimestre de l'année scolaire.

Hypothèse n°2 :

- Il existe une différence dans **les déclarations des enseignants** sur la définition des difficultés de leurs élèves et sur les modes de prise en charge des élèves dits en difficulté **en fonction des catégories de situations d'enseignement étudiées (catégories A, A' et B)** au deuxième et troisième trimestre de l'année scolaire.

Ces deux hypothèses, si elles ne sont pas rejetées, seront des indicateurs de la mobilisation de savoirs professionnels différenciés, relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté, selon les catégories de situations d'enseignement dans lesquelles s'inscrivent les enseignants.

³³ GHO : groupes homogènes d'élèves en fonction du niveau scolaire

5 - METHODOLOGIE

5.1 - L'OBSERVATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Les séances de découverte de texte ont été observées à l'aide d'une grille préétablie³⁴. Nous avons retenu, à partir de cette grille, les variables d'action (et leurs modalités) suivantes :

- Le contenu (reconnaissance de mots/syllabes/lettres dans et hors du texte, lecture du texte à haute voix, compréhension/sens du texte, conscience phonologique, graphisme, syntaxe, autre contenu)
- Les apprenants (aide l'élève, donne à l'élève une méthode/une façon de faire, renforce positivement ou négativement l'élève, donne la réponse à l'élève)
- Les conditions d'organisation pédagogique (l'organisation matérielle, temporelle et spatiale de l'activité d'enseignement, rappel à l'ordre, demande à l'élève d'arrêter d'effectuer son comportement jugé déviant, rappel des consignes)
- L'évaluation du travail de l'élève

Nous avons également pris en compte la forme des échanges initiés par l'enseignant lorsque ce dernier se centre sur le contenu de la tâche d'enseignement. Trois modalités ont été retenues :

- Les questions posées à l'élève sans que ce dernier demande la parole
- Les questions posées à l'élève lorsque ce dernier demande la parole
- La forme déclarative

Pour rendre compte des pratiques observées en situation de découverte de texte, nous avons identifié les fréquences des modalités d'interactions initiées par les enseignants en fonction de différentes catégories de destinataire-élève : les élèves dits en difficulté scolaire³⁵ en lecture/écriture, ceux dits en difficulté comportementale, ceux dits en difficulté scolaire et comportementale puis ceux non déclarés en difficulté.

5.2 - LES DECLARATIONS SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Pour recueillir les déclarations des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement, nous avons effectué des entrevues semi-directives. Ces dernières ont été menées après les séances d'enseignement observées (au deuxième et troisième trimestre de l'année scolaire). Nous avons interrogé les enseignants sur les points suivants :

- La nature des difficultés de leurs élèves

³⁴ Voir annexes (Tome II), p.7

³⁵ Nous entendons, par le terme « difficulté scolaire », les difficultés relatives aux apprentissages des savoirs scolaires attendus par l'enseignant en lecture/écriture.

- Leurs manières de prendre en charge, en situation d'enseignement, les élèves dits en difficulté

Le discours des enseignants a fait l'objet d'une analyse thématique de contenu puis d'une analyse lexicométrique avec l'aide du logiciel ALCESTE.

6 - L'OBSERVATION DES PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE

Avant de nous centrer spécifiquement sur la relation entre les catégories de situations d'enseignement (A, A' et B) identifiées précédemment et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté, nous présenterons, de manière générale, les modalités d'interactions initiées par les enseignants de CP (de toutes catégories de situations confondues) avec leurs élèves dits en difficulté durant une situation de découverte collective de texte, au deuxième comme au troisième trimestre de l'année scolaire.

6.1 – DURANT UNE SITUATION DE DECOUVERTE COLLECTIVE DE TEXTE

A titre exploratoire, nous avons réalisé une analyse multidimensionnelle (AFCM) en prenant en compte les modalités d'interactions observées des enseignants avec les élèves dits en difficulté et les variables suivantes : la durée de l'activité, l'enseignant, la période de l'année scolaire (deuxième et troisième trimestre), les catégories de situations A, A' et B, le type de tâche enseignée (tâche individuelle et collective³⁶), le contexte institutionnel (ZEP/hors ZEP) et l'école d'appartenance. Cette analyse a pour objectif d'identifier les variables alternatives aux catégories de situations A, A' et B qui peuvent participer à organiser les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. Les résultats³⁷ donnés par l'AFCM montrent que les principaux facteurs qui structurent les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté sont, dans l'ordre d'importance, la durée de la séance (13% d'inertie), le type de tâche enseignée (8,7%), le contexte institutionnel (7%), les catégories de situations A, A' et B (6,5 %) et la période de l'année scolaire (5,6%). Ces premiers faits confirment certains des résultats obtenus dans des travaux antérieurs relatifs aux pratiques d'enseignement au primaire (Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert, 1996 ; Clanet, 1997) :

³⁶ Deux phases d'activité ont été observées durant les séances d'enseignement d'une découverte de texte :
- une phase d'activité où l'enseignant découvre et étudie le texte avec l'ensemble des élèves. Dans ce cadre, les élèves doivent généralement répondre, de manière collective, aux questions posées par l'enseignant ou à l'inverse réagir par rapport au texte proposé. Nous avons appelé cette phase d'activité **la tâche collective**.
- Une phase d'activité où l'enseignant administre aux élèves un exercice individuel en rapport avec le texte. Durant cette phase, l'élève doit résoudre seul l'exercice proposé. L'enseignant a prescrit ce qu'on a appelé une **tâche individuelle**.

³⁷ Voir les annexes, Tome II, p.12

- Il est difficile d'expliquer la variabilité des modalités d'interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté à partir seulement de quelques variables. Nous l'avons vu, le pourcentage cumulé des facteurs représente moins de 50% d'explication de la variabilité des données observées.
- La temporalité est un facteur organisateur des pratiques d'enseignement. L'AFCM montre bien que la durée de la séance et la période de l'année scolaire sont des organisateurs relativement importants des modalités d'interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté.
- Les éléments du contexte de la classe semblent participer à l'organisation des pratiques d'enseignement de manière plus importante que ceux relatifs aux contextes hors de la classe (contexte institutionnel, catégories de situations A, A' et B, école d'appartenance) ainsi que ceux relatifs à la personnalité des enseignants.

Ces premiers résultats nous ont incités à réduire la recherche à un seul type de tâche mise en œuvre par les enseignants en situation de découverte de texte : les tâches de découverte collective d'un texte. Durant ce type de tâche, les enseignants étudient oralement un nouveau texte avec l'ensemble des élèves de la classe.

Avant de nous centrer spécifiquement sur les relations entre les pratiques des enseignants de CP avec leurs élèves dits en difficulté et les catégories de situations A, A' et B, il nous semble important de repérer, de manière générale, l'évolution-type des modalités d'interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté durant une séance de découverte collective de texte en fonction de la période de l'année scolaire. La connaissance de cette évolution-type permettra d'affiner et de rendre plus intelligible l'interprétation des relations entre les catégories de situations A, A' et B et les pratiques d'enseignement. Pour identifier cette évolution des pratiques d'enseignement, nous avons effectué un traitement statistique³⁸ sur les fréquences des modalités d'interactions initiées par les enseignants de CP avec leurs élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) en fonction de la période de l'année scolaire (deuxième et troisième trimestre). Le schéma ci-dessous synthétise cette évolution.

³⁸ Voir les annexes, Tome II, p.16

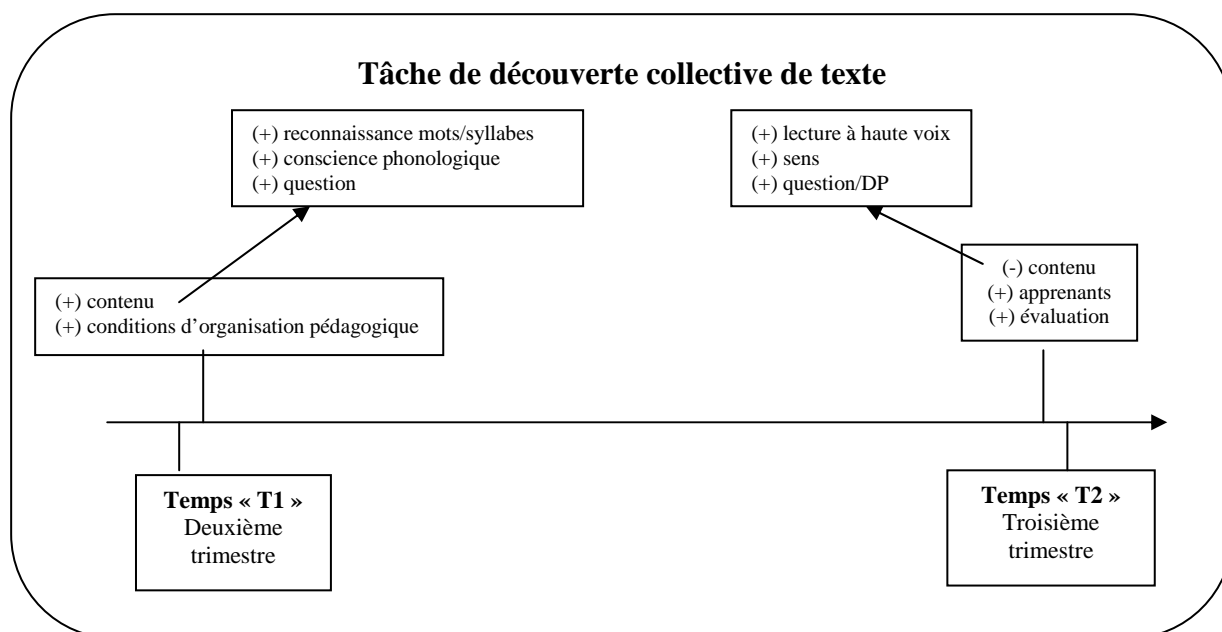


Schéma 9 - l'évolution-type des modalités d'interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté durant une séance de découverte collective d'un texte (entre les deuxième et troisième trimestres de l'année scolaire)

Durant les tâches de découverte collective d'un texte, la fréquence des modalités d'interactions initiées par les enseignants de CP avec leurs élèves dits en difficulté évolue au fil de l'année :

- Ils interagissent moins fréquemment au troisième trimestre sur les conditions d'organisation pédagogique. On peut expliquer cette évolution par le fait que les élèves ont intériorisé certaines règles de comportements attendus concernant les relations avec les pairs, l'enseignant et les tâches à effectuer.
- Au niveau de la forme des interactions centrées sur le contenu, les enseignants, au fil du temps, interrogent plus fréquemment les élèves dit en difficulté qui demandent la parole. Ils semblent ainsi laisser davantage d'autonomie aux élèves dans leur participation à la tâche enseignée.
- Au fil de l'année, ils interagissent fréquemment avec les élèves dits en difficulté sur la lecture et la compréhension de texte et à l'inverse moins fréquemment sur la reconnaissance de mots/syllabes et sur la conscience phonologique. Ces faits montrent que les enseignants de CP ont tendance à enseigner chronologiquement les compétences centrées sur la reconnaissance de syllabes/mots dans un texte et sur la conscience phonologique avant celles centrées sur la lecture et la compréhension du texte.
- Les enseignants interviennent moins fréquemment sur le contenu au troisième trimestre mais davantage sur les apprenants et l'évaluation du travail des élèves. On peut faire l'hypothèse que le contenu abordé est plus difficile pour les élèves dits en difficulté au

troisième trimestre (on passe d'un enseignement centré sur la reconnaissance de mots/syllabes et sur la conscience phonologique à la lecture et la compréhension de texte). Par conséquent, les enseignants se centrent plus fréquemment sur les apprenants afin d'accompagner ces derniers dans la résolution de la tâche demandée (aide, renforcement positif, etc.).

D'autres traitements statistiques³⁹ mettent en évidence le fait que les modalités d'interactions des enseignants ne sont pas « indépendantes » du profil d'élèves déclarés (élèves dits en difficulté scolaire, comportementale, scolaire et comportementale, et élèves non déclarés en difficulté). Ces éléments montrent qu'il sera nécessaire, dans les comparaisons ultérieures entre les catégories de situations d'enseignement A, A' et B, de tenir compte de la variété des profils d'élèves déclarés (ou non) en difficulté par les enseignants à l'intérieur de chacune des catégories de situations.

Nous étudierons, dans la partie suivante, les interactions initiées par les enseignants durant les tâches de découverte collective d'un texte en fonction des catégories de situations d'enseignement A, A' et B.

³⁹ Voir les annexes, Tome II, p.21

6.2 - EN FONCTION DES CATEGORIES DE SITUATIONS A, A' ET B

Nous allons, dans une première partie, résumer les résultats obtenus à partir des croisements effectués entre les fréquences des modalités d'interactions initiées par les enseignants avec l'ensemble des élèves de la classe (élèves déclarés ou non en difficulté) et les catégories de situations A, A' et B⁴⁰. Cette première partie permettra d'identifier, de manière générale, les configurations des pratiques d'enseignement en fonction des catégories de situations.

Dans une deuxième partie, nous effectuerons une analyse intra-catégorielle afin d'observer, dans chaque catégorie de situations d'enseignement, les différences dans les modalités d'interactions initiées par les enseignants en fonction des destinataires-élèves (élèves déclarés ou non en difficulté). Cette analyse permettra d'identifier si, dans chaque catégorie de situations, les enseignants différencient leurs modalités d'interactions en fonction des destinataires-élèves.

6.2.1 - LES CONFIGURATIONS GENERALES DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Nous proposons de comparer dans un premier temps les catégories de situations A et B puisque ces dernières concernent les tâches de découverte collective de texte mises en œuvre par les enseignants en situation de « classe entière ». Dans un deuxième temps, nous comparerons les catégories de situations A et A'. Ces dernières concernent les enseignants qui ont participé durant l'année scolaire, au sein de leur école, à un dispositif hebdomadaire GHo. Les différences entre les catégories A et A' se situent au niveau des situations d'enseignement ; les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie A ont été observés en classe entière alors que ceux de la catégorie A' ont été observés durant la mise en œuvre du dispositif GHo, avec un groupe d'élèves moins nombreux et de niveaux scolaires plus ou moins homogènes en lecture/écriture (élèves déclarés moyens/faibles par les enseignants).

1) Les catégories de situations A et B

Les enseignants des catégories de situations A et B ont été observés en situation de classe entière (avec tous les élèves de la classe). Nous avons croisé les fréquences des modalités

⁴⁰ Pour rappel, la catégorie de situations A regroupe les enseignants de CP qui ont participé, au sein de leur école, à un dispositif hebdomadaire GHo (groupes homogènes d'élèves en fonction du niveau scolaire) en lecture/écriture et qui ont été observés en situation de classe entière (avec l'ensemble des élèves de la classe). La catégorie de situations A' regroupe les enseignants de CP qui ont participé, durant l'année scolaire, à un dispositif hebdomadaire GHo et qui ont été observés durant la mise en œuvre de ce dispositif avec des groupes d'élèves moins nombreux et de niveaux homogènes jugés moyens/faibles en lecture/écriture. Enfin, la catégorie de situations B regroupe les enseignants qui n'ont jamais participé, durant l'année scolaire, à un dispositif hebdomadaire GHo en lecture/écriture et qui ont été observés en situation de classe entière.

d'interactions initiées par les enseignants durant les tâches de découverte collective de texte en fonction de ces catégories de situations. Les résultats⁴¹ montrent des différences inter-catégorielles, surtout au deuxième trimestre de l'année scolaire.

Test significatif (Chi2 = 10,7 ; p<.05)

Deuxième trimestre	Contenu	Apprenant	Conditions d'organisation pédagogique	évaluation
Catégorie A	+ ⁴²	-		
Catégorie B	-	+		

Tableau 4 – Les modalités d'interactions générale des enseignants en fonction des catégories de situations A et B au deuxième trimestre

Au deuxième trimestre, les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie de situations A se centrent fréquemment sur le contenu et à l'inverse moins fréquemment sur les apprenants pour les aider ou bien les accompagner dans la résolution de la tâche demandée. Les enseignants de la catégorie B se centrent fréquemment sur les apprenants et moins sur le contenu enseigné.

Test significatif (Chi2 = 7,7 ; p<.05)

Deuxième trimestre	Reconnaissance	Lecture à haute voix	Sens	phonologie
Catégorie A	+		-	
Catégorie B	-		+	

Tableau 5 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction des catégories de situations A et B au deuxième trimestre

Au niveau du contenu enseigné, les résultats montrent des différences significatives au deuxième trimestre entre les enseignants des catégories de situations A et B. Les enseignants de la catégorie A ont tendance à se centrer plus fréquemment sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte et à l'inverse à moins se centrer sur la compréhension du texte. Ceux de la catégorie B, au contraire, se centrent fréquemment sur la compréhension du texte et moins sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte.

Test significatif (Chi2 =10,2, p<.05)

Deuxième trimestre	Question/DP ⁴³	Question ⁴⁴	déclaration
Catégorie A		-	+
Catégorie B		+	-

Tableau 6 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des catégories de situations A et B au deuxième trimestre

⁴¹ Voir résultats en annexe (Tome II), p.26

⁴² Lorsque le Chi2 calculé est significatif à .05, nous avons retenu les modalités dont la contribution au Chi2 est supérieure à 1,96. Un (-) indique que la fréquence observée de la modalité est inférieure à celle attendue (ou théorique). Un (+) indique, à l'inverse, que la fréquence observée est supérieure à la fréquence attendue (ou théorique).

⁴³ Question/DP : questions de l'enseignant destinées aux élèves qui demandent la parole

⁴⁴ Question : questions de l'enseignant destinées aux élèves qui ne demandent pas la parole

Concernant la forme des échanges centrés sur le contenu, les enseignants de la catégorie A utilisent fréquemment, au deuxième trimestre, la forme déclarative avec les élèves. Ceux de la catégorie B posent fréquemment des questions aux élèves sans que ces derniers demandent la parole.

Au troisième trimestre de l'année scolaire, les résultats montrent peu de différences dans les pratiques de découverte collective de texte entre les enseignants des catégories de situations A et B. Il n'y a pas de différences significatives au niveau des modalités d'interactions générales ($\chi^2 = 6,1$; $p > .05$) puis des modalités centrées sur le contenu ($\chi^2 = 4,1$; $p > .05$). Les différences se manifestent seulement au niveau de la forme des échanges centrés sur le contenu enseigné. Les enseignants de la catégorie A posent fréquemment des questions aux élèves sans que ces derniers demandent la parole. A l'inverse, ceux de la catégorie B posent régulièrement des questions aux élèves qui demandent la parole.

Test significatif ($\chi^2 = 6,3$, $p < .05$)

troisième trimestre	Question/DP	Question	déclaration
Catégorie A	-	+	
Catégorie B	+	-	

Tableau 7 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des catégories de situations A et B au troisième trimestre

2) Les catégories de situations A et A'

Les enseignants de CP qui s'inscrivent dans les catégories de situations A et A' ont en commun de participer, au sein de leur école, à un dispositif hebdomadaire GHo en lecture/écriture en collaboration avec leurs collègues de cycle 2. Les enseignants de la catégorie A' ont été observés durant la mise en œuvre du dispositif, en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte avec un groupe d'élèves de niveaux scolaires plus ou moins homogènes en lecture/écriture⁴⁵ (niveau moyen/faible). Ceux de la catégorie A ont été observés en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte en classe entière. Nous avons étudié les fréquences des interactions initiées par les enseignants en fonction de leur appartenance à ces deux catégories de situations. Les résultats⁴⁶ montrent des différences significatives, surtout au deuxième trimestre de l'année scolaire.

⁴⁵ Il est également nécessaire de rappeler que les enseignants de la catégorie A' ont enseigné avec un groupe d'élèves moins nombreux qu'en situation de classe entière (environ 12 élèves de moyenne).

⁴⁶ Voir résultats en annexe (Tome II), p.28

Test significatif ($\chi^2 = 27,4$; $p < .05$)

Deuxième trimestre	Contenu	Apprenant	Conditions d'organisation pédagogique	évaluation
Catégorie A		-	+	
Catégorie A'		+	-	

Tableau 8 – Les modalités d'interactions générales des enseignants en fonction des catégories de situations A et A' au deuxième trimestre

Au deuxième trimestre, les enseignants de la catégorie A se centrent moins fréquemment sur les apprenants et à l'inverse plus fréquemment sur les conditions d'organisation pédagogique. Ceux de la catégorie A' interagissent fréquemment auprès des apprenants pour les aider ou bien les accompagner dans la résolution de la tâche.

Test significatif ($\chi^2 = 10,6$; $p < .05$)

Deuxième trimestre	Reconnaissance	Lecture à haute voix	Sens	phonologie
Catégorie A	+			-
Catégorie A'	-			+

Tableau 9 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu des enseignants en fonction de catégories de situations A et A' au deuxième trimestre

Concernant les variables d'interactions centrées sur le contenu, les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie A interagissent, au deuxième trimestre, fréquemment avec les élèves sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte. Ceux de la catégorie de situations A' interagissent fréquemment avec les élèves sur la conscience phonologique.

Test significatif ($\chi^2 = 7,9$, $p < .05$)

deuxième trimestre	Question/DP	Question	déclaration
Catégorie A	-		+
Catégorie A'	+		-

Tableau 10 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des catégories de situations A et A' au troisième trimestre

Au niveau de la forme des échanges centrés sur le contenu, les enseignants de la catégorie A utilisent régulièrement la forme déclarative alors que ceux de la catégorie A' posent plus fréquemment des questions aux élèves qui demandent la parole.

Pour le troisième trimestre de l'année scolaire, les résultats font peu apparaître de différences significatives au niveau des modalités d'interactions centrées sur le contenu ($\chi^2 = 2,2$; $p > .05$) puis au niveau de la forme des échanges ($\chi^2 = 0,2$; $p > .05$). Les seules différences se situent au niveau des variables d'interactions générales. Les enseignants de la catégorie A ont tendance, comme au deuxième trimestre, à se centrer fréquemment sur les conditions d'organisation pédagogique alors que ceux de la catégorie A' se centrent davantage sur les apprenants pour les aider et les accompagner dans la tâche.

Test significatif ($\chi^2 = 24,3$; $p < .05$)

Troisième trimestre	Contenu	Apprenant	Conditions d'organisation pédagogique	évaluation
Catégorie A		-	+	
Catégorie A'		+	-	

Tableau 11 – Les modalités d’interactions générales des enseignants en fonction des catégories de situations A et A’ au troisième trimestre

6.2.2 LES PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE

Dans le cadre de cette partie, nous nous intéresserons spécifiquement aux modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) en fonction des catégories de situations (A, A' et B) dans lesquelles s'inscrivent les enseignants. Pour ce faire, nous regarderons s'il existe des différences entre les destinataires des interactions initiées par les enseignants en fonction de ces catégories. Si tel est le cas, nous pourrions faire l'hypothèse que les enseignants différencient leurs interactions avec certains types de destinataires en fonction des catégories de situations d'enseignement d'une découverte collective de texte.

Les interactions des enseignants destinées individuellement à l'élève ont concerné 239 élèves au deuxième trimestre et 218 élèves au troisième trimestre⁴⁷. Parmi ces échantillons d'élèves, quatre types de destinataires ont été identifiés à partir des déclarations des enseignants :

- Les élèves déclarés en difficulté comportementale (EDC)
- Les élèves déclarés en difficulté scolaire (EDS)
- Les élèves déclarés en difficulté scolaire et comportementale (EDSC)
- Les élèves déclarés non en difficulté (END)

Pour étudier la manière dont les enseignants de chaque catégorie de situations différencient leurs modalités d'interactions en fonction des destinataires, nous avons effectué une analyse intra-catégorielle. En d'autres termes, nous avons comparé pour chaque catégorie de situations la fréquence des modalités d'interactions initiées par les enseignants en fonction des différents types de destinataire. Pour ce faire, nous avons utilisé le test χ^2 d'ajustement à une norme. Les fréquences attendues (ou théoriques) de chacune des variables d'interactions ont été calculées en fonction de la proportion (en %) des destinataires dans chaque catégorie de situations (voir annexes, Tome II, p.32).

Prenons un exemple : dans la catégorie de situations A, un échantillon de 156 interactions centrées sur le contenu se répartit de la manière suivante :

⁴⁷ Voir en annexe (Tome II), p.32

Catégorie A Temps « t »	EDC	EDS	EDSC	END	Total
Effectifs observés	21	12	16	107	156
Effectifs théoriques	156*11% = 17,16	156*5% = 7,8	156*11% = 17,16	156*73% = 113,88	156

Théoriquement, les 156 interactions devraient se répartir proportionnellement en fonction du nombre de destinataires présents. Ainsi, au temps « t », les élèves déclarés en difficulté comportementale représentent 11 % de l'échantillon total d'élèves de la catégorie A. Par conséquent, théoriquement, nous devrions avoir 11 % des 156 interactions observées destinées à ce type d'élèves soit 17,16.

Nous effectuons ensuite une comparaison effectifs observés/effectifs théoriques que nous testerons avec la loi du chi2 au seuil .05. Dans l'exemple ci-dessus, le chi2 est égal à 3,6 ($p > .05$). Nous acceptons donc H_0 : il n'existe pas de différences significatives dans la répartition des fréquences d'interactions centrées sur le contenu en fonction des destinataires déclarés par les enseignants de la catégorie A.

La même procédure sera utilisée pour l'analyse des autres catégories selon la période concernée. Il est possible, dans certains cas, que nous regroupions certains types de destinataire à cause des faibles effectifs relevés⁴⁸.

Lorsque les différences étaient significatives entre les destinataires (valeur du chi2 significatif à .05), nous avons retenu les valeurs qui contribuent à plus de 15% de la valeur totale du Chi2. De plus, nous avons indiqué les signes (+ ou -) qui illustrent le sens des différences constatées entre les effectifs observés et les effectifs attendus :

- Le signe (+) indique que l'effectif des interactions observées pour le destinataire concerné est supérieur à l'effectif attendu.
- Le signe (-) indique que l'effectif des interactions observées pour le destinataire concerné est inférieur à l'effectif attendu.

Les résultats⁴⁹ font apparaître les tendances suivantes :

- De manière générale, les enseignants des trois catégories de situations différencient fréquemment au troisième trimestre leurs interactions en fonction des destinataires.
- Concernant les variables d'interactions générales, les enseignants de la catégorie A' interagissent fréquemment, au troisième trimestre, avec les élèves dits en difficulté scolaire et comportementale sur le contenu, les apprenants et les conditions d'organisation pédagogique. Au niveau de l'évaluation, ils interagissent fréquemment avec l'ensemble des élèves dits en difficulté. Les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie de

⁴⁸ Nous considérons que les tests chi2 sont valides lorsque les effectifs théoriques sont supérieurs à 5.

⁴⁹ Voir résultats en annexe (Tome II), p.33-44

situations B interagissent fréquemment, au troisième trimestre, avec l'ensemble des élèves dits en difficulté pour les accompagner dans la résolution de la tâche.

	Variables d'interactions générale	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Catégorie de situations A	Contenu	NS	NS
	Apprenant	NS ⁵⁰	NS
	Conditions d'organisation	(+) EDC	(+) EDC ; (-) END
	Evaluation	PE ⁵¹	PE
Catégorie de situations A'	Contenu	NS	(+) EDSC ; (+) EDS ;
	Apprenant	NS	(+) EDSC ; (+) EDC ; (-) END
	Conditions d'organisation	(+) EDSC ; (-) EDS ; (-) END	(+) EDSC ; (-) END
	Evaluation	PE	(+) ED ⁵² ; (-) END
Catégorie de situations B	Contenu	NS	NS
	Apprenant	NS	(+) ED ; (-) END
	Conditions d'organisation	(+) EDC ; (+) EDSC ; (-) EDS	(+) EDC ; (-) END
	Evaluation	PE	NS

Tableau 12 – Les modalités d'interactions générales en fonction des destinataires-élèves et des catégories de situations (A, A' et B).

- Concernant les variables d'interactions centrées sur le contenu, les enseignants des trois catégories de situations différencient peu leurs interactions en fonction des destinataires. Les enseignants de la catégorie A interagissent fréquemment, au troisième trimestre, avec l'ensemble des élèves dits en difficulté lorsqu'ils se centrent sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte. Les enseignants de la catégorie A' interagissent fréquemment avec les élèves dits en difficulté comportementale lorsqu'ils se centrent sur la lecture à haute voix.

	Variables d'interactions centrées sur le contenu	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Catégorie de situations A	Reconnaissance	NS	(+) ED ; (-) END
	Lecture à haute voix	NS	NS
	Sens	NS	NS
	Phonologie	NS	PE
Catégorie de situations A'	Reconnaissance	NS	NS
	Lecture à haute voix	NS	(+) EDC ; (-) END ;
	Sens	NS	NS
	Phonologie	NS	PE
Catégorie de situations B	Reconnaissance	NS	NS
	Lecture	NS	NS
	Sens	NS	NS
	Phonologie	NS	PE

Tableau 13 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction des destinataires-élèves et des catégories de situations (A, A' et B).

- Au niveau de la forme des échanges initiés par les enseignants, les données montrent que ceux de la catégorie A' interrogent fréquemment, au troisième trimestre, les élèves déclarés en difficulté comportementale sans que ces derniers demandent la parole. De même, ils

⁵⁰ « NS » signifie qu'il n'y a pas de différences significatives (test chi2) dans les fréquences d'interactions initiées par l'enseignant en fonction des différents destinataires.

⁵¹ PE : pas assez d'effectifs pour effectuer un test chi2 valide (effectifs théoriques inférieurs à 5)

⁵² ED : tous les élèves dits en difficulté (EDC + EDS + EDSC).

interrogent plus fréquemment les élèves déclarés en difficulté scolaire et comportementale sans que ces derniers demandent la parole. A l'inverse, Les enseignants de la catégorie B interrogent, au deuxième trimestre, fréquemment les élèves non déclarés en difficulté lorsque ces derniers demandent la parole.

	Forme des échanges centrés sur le contenu	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Catégorie de situations A	Question/DP ⁵³	NS	NS
	Question ⁵⁴	NS	NS
	déclaration	PE	PE
Catégorie de situations A'	Question/DP	NS	NS
	Question	NS	(+) EDC ; (-) END
	Déclaration	PE	PE
Catégorie de situations B	Question/DP	(+) END ; (-) EDC ; (-) EDSC	NS
	Question	(+) EDSC ; (-) END	NS
	Déclaration	PE	PE

Tableau 14 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des destinataires-élèves et des catégories de situations (A, A' et B).

⁵³ Question/DP : la question de l'enseignant est destinée à l'élève qui demande la parole

⁵⁴ Question : la question est destinée à l'élève sans que ce dernier demande la parole

6.3 – SYNTHÈSE DES RESULTATS

Nous proposons dans les tableaux ci-dessous de résumer, pour chaque catégorie de situations (A, A' et B), les configurations générales des pratiques d'enseignement observées puis les configurations des pratiques d'enseignement observées en fonction des destinataires-élèves.

catégorie de situations A	configuration des pratiques observées (avec toutes catégories d'élèves confondues)	Modalités d'interactions destinées fréquemment à certaines catégories d'élèves
Deuxième trimestre	Pratiques : <ul style="list-style-type: none"> - où les interactions sont fréquemment centrées sur le contenu - où les interactions sont fréquemment centrées sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte - où l'enseignant utilise fréquemment la forme déclarative dans ses échanges avec les élèves - où l'accompagnement de l'enseignant auprès des apprenants est faible 	<ul style="list-style-type: none"> • les élèves dits en difficulté comportementale : - les conditions d'organisation pédagogique
Troisième trimestre	Pratiques : <ul style="list-style-type: none"> - où la place laissée à l'initiative des élèves est faible lors des échanges centrés sur le contenu (interroge fréquemment les élèves sans que ces derniers demandent la parole) 	<ul style="list-style-type: none"> • les élèves dits en difficulté (toutes catégories de difficultés confondues) : - le contenu (reconnaissance de mots/syllabes) • Les élèves dits en difficulté comportementale : - les conditions d'organisation pédagogique

Catégorie de situations A'	configuration des pratiques observées (avec toutes catégories d'élèves confondues)	Modalités d'interactions destinées fréquemment à certaines catégories d'élèves
Deuxième trimestre	Pratiques : <ul style="list-style-type: none"> - où les interactions sont fortement centrées sur la conscience phonologique - où la place laissée à l'initiative des élèves est importante lors des échanges centrés sur le contenu (interroge fréquemment les élèves sans qu'ils demandent la parole). - où l'accompagnement de l'enseignant auprès des apprenants est important - où les interactions centrées sur les conditions d'organisation pédagogique sont faibles 	<ul style="list-style-type: none"> • les élèves dits en difficulté scolaire comportementale : - les conditions d'organisation pédagogique
Troisième trimestre	Pratiques : <ul style="list-style-type: none"> - où les interactions centrées sur les conditions d'organisation pédagogique sont faibles - où les interactions centrées sur les apprenants sont importantes 	<ul style="list-style-type: none"> • les élèves dits en difficulté scolaire et comportementale : - le contenu - les apprenants (aide/encouragement) - les conditions d'organisation pédagogique • Les élèves dits en difficulté comportementale : - conditions d'organisation pédagogique - interroge les élèves sans que ces derniers demandent la parole • les élèves dits en difficulté (toutes catégories de difficultés confondues) : - l'évaluation du travail

Catégorie de situation B	configuration des pratiques observées (avec toutes catégories d'élèves confondues)	Modalités d'interactions destinées fréquemment à certaines catégories d'élèves
Deuxième trimestre	Pratiques : <ul style="list-style-type: none"> - où les interactions sont faiblement centrées sur le contenu - où les interactions sont fortement centrées sur la compréhension de texte - où l'accompagnement de l'enseignant auprès des apprenants est important - où la place laissée à l'initiative des élèves est faible lors des échanges centrés sur le contenu (interroge fréquemment les élèves sans que ces derniers demandent la parole) 	<ul style="list-style-type: none"> ● les élèves non déclarés en difficulté : <ul style="list-style-type: none"> - interroge les élèves lorsqu'ils demandent la parole ● les élèves dits en difficulté scolaire et comportementale : <ul style="list-style-type: none"> - interroge les élèves sans que ces derniers demandent la parole - les conditions d'organisation pédagogique ● Les élèves dits en difficulté comportementale : <ul style="list-style-type: none"> - les conditions d'organisation pédagogique
Troisième trimestre	Pratiques : <ul style="list-style-type: none"> - où la place laissée à l'initiative des élèves est importante lors des échanges centrés sur le contenu (interroge fréquemment les élèves qui demandent la parole). 	<ul style="list-style-type: none"> ● les élèves dits en difficulté (toutes catégories de difficultés confondues) : <ul style="list-style-type: none"> - les apprenants (aide/encouragement) ● Les élèves dits en difficulté comportementale : <ul style="list-style-type: none"> - les conditions d'organisation pédagogique

Les résultats présentés ci-dessus mettent en évidence des différences entre les catégories de situations A, A' et B au niveau de la configuration générale des pratiques d'enseignement réalisées en situation de découverte collective de texte (les modalités d'interactions les plus fréquemment mobilisées) puis au niveau des destinataires des interactions initiées par les enseignants (les destinataires ayant été les plus fréquemment sollicités). Nous avons conscience que ces différences sont relativement « grossières » puisqu'elles ne prennent pas en compte les différences inter-enseignants et intra-enseignant à l'intérieur de chacune des catégories de situations étudiées. Néanmoins, elles permettent de faire apparaître de grandes tendances en apportant des éléments de réponses concernant les différences de pratique d'enseignement puis plus précisément les différences de pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction de la participation (ou non) des enseignants à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture (dispositif hebdomadaire GHo) au sein de leur école.

Dans la partie suivante, nous proposons de continuer notre investigation en identifiant les différences dans les déclarations des enseignants en fonction des catégories de situations dans lesquelles ils s'inscrivent. Nous ferons ensuite une synthèse générale en articulant les éléments observés et déclarés avec le concept « d'instrument » proposé par Rabardel (1993).

7 - LES DECLARATIONS SUR LES PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE EN FONCTION DES CATEGORIES DE SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT A, A' ET B

Nous avons fait apparaître précédemment des différences dans l'observation des modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction des catégories de situations A, A' et B. Dans le cadre de cette partie, nous étudierons les relations entre les déclarations des enseignants sur leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté et les catégories de situations A, A' et B. Pour ce faire, nous analyserons les données déclarées par les enseignants de CP. Ces données ont été collectées durant les entretiens semi-directifs menés après chacune des séances de découverte de texte observées⁵⁵. 15 enseignants ont été interrogés à deux reprises durant l'année scolaire : aux deuxième et troisième trimestres. Lors de ces entretiens, les enseignants devaient expliciter la nature des difficultés de leurs élèves en lecture/écriture puis les modalités de prise en charge de ces élèves en situation d'enseignement. L'observation des séances de découverte de texte, avant la mise en œuvre des entretiens semi-directifs, a permis de nous appuyer sur le déroulement des séances observées afin de faciliter l'explicitation des pratiques puis de limiter les généralisations dans les déclarations des enseignants. Durant les entretiens, nous demandions parfois aux enseignants de compléter leur réponse en explicitant les raisons de leurs comportements observés lors des séances d'enseignement.

Les données déclarées par les enseignants ont fait l'objet de deux types d'analyse de discours: une analyse thématique de contenu puis une analyse lexicométrique. La première analyse se centre prioritairement sur le sens manifeste du contenu des discours des enseignants alors que la deuxième analyse se centre davantage sur les cooccurrences des mots relevés au sein de ces discours. Ces deux types d'analyse ont été utilisés dans le but d'enrichir l'analyse et l'interprétation des données puis, d'autre part, dans le but d'augmenter l'objectivité du regard porté sur les données déclarées par les enseignants.

7.1 - ANALYSE THEMATIQUE DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS

Nous avons distingué, au sein du discours des enseignants, la nature déclarée des difficultés des élèves puis les modes de prise en charge déclarés des élèves dits en difficulté. Pour faciliter les comparaisons entre les catégories de situations A, A' et B, nous avons construit des typologies de signification dans les discours des enseignants puis nous avons repéré les fréquences d'apparition de ces typologies. Nous présenterons dans un premier temps les

⁵⁵ Les entretiens peuvent être consultés sur le CD Rom d'accompagnement de cette thèse

catégories de situations A, A' et B en fonction de la typologie des difficultés déclarées des élèves puis, dans un deuxième temps, en fonction de leurs modalités de prise en charge déclarées.

7.1.1 - LA TYPOLOGIE DES DIFFICULTES D'ELEVES

Au deuxième trimestre de l'année scolaire, un échantillon de 94 élèves a été déclaré en difficulté par les enseignants de CP. Au troisième trimestre, l'échantillon est resté plus ou moins stable (96 élèves déclarés)⁵⁶. Les difficultés déclarées par les enseignants sont variées⁵⁷. A partir d'une analyse thématique de contenu, nous avons caractérisé trois catégories de difficulté déclarées :

- Les difficultés centrées sur les caractéristiques individuelles des élèves (agressivité avec les pairs et/ou l'enseignant, inhibition, manque de maturité, difficulté d'intégration sociale, etc.)
- Les difficultés centrées sur le rapport de l'élève à la tâche demandée (difficulté à se mettre au travail, l'élève prend la parole sans autorisation, lent dans la résolution de la tâche, manque d'autonomie dans la résolution de la tâche, etc.)
- Les difficultés centrées sur les apprentissages scolaires en lecture/écriture (la compréhension de mots/phrases dans le texte, l'association phonèmes/graphèmes, l'expression orale, l'orthographe, etc.)

Les résultats⁵⁸ montrent qu'il existe une différence significative au deuxième trimestre entre les catégories de situations d'enseignement (A, A' et B) et la nature des difficultés des élèves déclarées par les enseignants ($\chi^2 = 10,7$, $p > .05$). L'analyse du test χ^2 met en évidence les relations suivantes :

- Les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie B déclarent fréquemment des difficultés centrées sur les *caractéristiques individuelles* des élèves : l'agressivité des élèves avec ses pairs et/ou l'enseignant, l'instabilité physique de l'élève en situation de classe puis des difficultés qualifiées d'ordre psychologique.
- A l'inverse, les enseignants de la catégorie A' déclarent moins souvent des difficultés centrées sur les caractéristiques intrinsèques des élèves mais davantage des difficultés centrées sur *le rapport de l'élève à la tâche de travail demandée*. Parmi celles-ci, nous avons identifié des difficultés liées au manque d'intérêt de l'élève vis à vis de la tâche, au manque de concentration et d'autonomie de l'élève, etc.

⁵⁶ Voir résultats en annexe (Tome II), p.45

⁵⁷ Voir annexe (Tome II), p.46

⁵⁸ Voir résultats en annexe (Tome II), p.47

- Les enseignants de la catégorie A déclarent fréquemment des difficultés centrées sur *les apprentissages scolaires* (difficultés concernant l'association graphie/phonie, l'expression orale, l'usage du vocabulaire, la reconnaissance de mots et de sons dans le texte, etc.)

(Chi2 = 10,7, p<.05)

Deuxième trimestre	Difficultés centrées sur les caractéristiques individuelles de l'élève	Difficultés centrées sur le rapport Elève - tâche	Difficultés centrées sur les apprentissages à acquérir
Catégorie de situations A			+
Catégorie de situations A'	-	+	
Catégorie de situations B	+	-	

Tableau 15 – Les types de difficulté déclarés par les enseignants en fonction des catégories de situations A, A' et B

Au troisième trimestre, il n'y a pas de différences significatives entre les catégories de situations d'enseignement (A, A' et B) et la nature des difficultés déclarées par les enseignants ($\chi^2 = 1,6 ; p > .05$)⁵⁹. Les statistiques descriptives⁶⁰ montrent néanmoins les faits suivants :

- Les enseignants des catégories A et B déclarent majoritairement des difficultés centrées sur l'association graphie/phonie.
- Au niveau des difficultés centrées sur les caractéristiques individuelles des élèves, les enseignants de la catégorie B déclarent fréquemment des difficultés centrées sur l'agressivité des élèves (avec leurs pairs), l'instabilité physique des élèves en classe ainsi que des problèmes d'ordre psychologique. Les enseignants des catégories A et B déclarent des difficultés liées à l'inhibition et au manque de confiance en soi.
- Au niveau du rapport de l'élève à la tâche, les enseignants des catégories de situations A et A' déclarent que les élèves ne respectent pas les règles de la classe ou ne font pas assez d'efforts dans le travail. Les enseignants de la catégorie A' déclarent fréquemment que les élèves manquent de concentration et d'autonomie dans le travail.

7.1.2 - LES MODALITES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE

Concernant la manière dont les enseignants déclarent prendre en charge leurs élèves dits en difficulté, nous avons effectué une classification du discours en 4 thèmes (le lecteur peut se référer aux annexes, tome II, p.49 afin d'identifier les unités de signification retenues pour chacun des thèmes) :

⁵⁹ Voir annexes, tome II, p.49

⁶⁰ Voir annexes, tome II, p.48

- Prise en charge centrée sur **l'apprenant** : l'enseignant déclare agir « directement » sur le comportement ou bien sur les ressources cognitives et/ou affectives de l'élève durant l'activité d'enseignement.
- Prise en charge centrée sur **le contenu (ou compétences) à acquérir** : l'enseignant déclare adapter/rappeler ou évaluer le contenu à acquérir lorsqu'il interagit avec l'élève.
- Prise en charge centrée sur le **rapport de l'élève à la tâche demandée** : l'enseignant déclare agir sur la relation (ou l'adaptation) de l'élève à la tâche demandée afin de faciliter la réussite de ce dernier.
- Prise en charge centrée sur des **situations pédagogiques provoquées** : l'enseignant déclare agir « indirectement » auprès de l'élève en aménageant des situations pédagogiques particulières dans ou hors du temps de classe (groupes de niveaux, contrats pédagogiques, règles de classe, etc.).

Nous avons indiqué ci-dessous les fréquences (en %) d'apparition des discours des enseignants en fonction de chaque catégorie de situations d'enseignement, aux deuxième et troisième trimestres⁶¹.

	Deuxième trimestre			Troisième trimestre		
	catégorie A (100%)	catégorie A' (100%)	catégorie B (100%)	catégorie A (100%)	catégorie A' (100%)	catégorie B (100%)
apprenant	36,5	26,6	18,5	22,1	21,8	20,6
contenu à acquérir	17,3	15,6	15	6,4	13	10
rapport élève/tâche	15,4	18,8	23,5	15,4	7,9	13,2
situations	30,8	39,1	43	55,1	57,3	56,2

Tableau 16 : Les modalités déclarées de prise en charge des élèves en difficulté en fonction des catégories de situations A, A' et B

Les données montrent les faits suivants :

- Au deuxième trimestre, les enseignants des catégories A et A' déclarent fréquemment se centrer sur l'apprenant (36,5 % du discours chez les enseignants de la catégorie A et 26,6 % chez les enseignants de la catégorie A'); ils disent ne pas ou peu intervenir auprès de l'élève déclaré en difficulté ou bien à l'inverse solliciter fréquemment l'élève en début d'activité de découverte d'un texte.
- Au deuxième trimestre, les enseignants de la catégorie B déclarent fréquemment aménager des situations pédagogiques pour prendre en charge l'élève dit en difficulté (43% du discours). Ils disent effectuer des groupes de niveaux dans la classe (16,8%), placer stratégiquement l'élève dans la classe durant chaque trimestre (5%), déplacer

⁶¹ Voir résultats en annexe (Tome II), p.50-52

l'élève dans la classe (2,5%), mieux intégrer socialement l'élève au sein du groupe-classe (1,7%), effectuer le tutorat (4,2 %), etc.

- Les données montrent, d'autre part, que les enseignants de la catégorie B, au deuxième trimestre, déclarent fréquemment agir sur l'adaptation de l'élève à la tâche demandée (23,5 % du discours). Dans ce cadre, ils disent principalement aider l'élève en difficulté durant les tâches individuelles (16,8 %).
- Au troisième trimestre, nous remarquons, pour les trois catégories de situations, que les prises en charge sont davantage centrées sur l'aménagement de situations pédagogiques (55,1% du discours pour la catégorie A, 57,3 % pour la catégorie A' et 56,2 % pour la catégorie B). Les enseignants des catégories A et A' disent utiliser fréquemment le dispositif hebdomadaire GHO⁶² en lecture/écriture, construit par le collectif de l'école, comme moyen de prise en charge efficace des élèves en difficulté (14,1 % du discours pour la catégorie A et 12,7 % pour la catégorie A'). Les enseignants de la catégorie B disent quant à eux mettre en œuvre, au sein de la classe, des groupes de niveaux (22,6%), le tutorat avec les pairs (6,5%), le placement stratégique de l'élève dans la classe (5%) ou bien le rappel à l'élève des règles de la classe (8,6%).
- Les enseignants de la catégorie A' déclarent fréquemment rappeler les règles de la classe aux élèves dits en difficulté durant les deuxième (17,2%) et troisième trimestres (11,4%).

7.2 - ANALYSE LEXICOMETRIQUE DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS

Nous avons utilisé le logiciel ALCESTE dans le but d'effectuer une analyse lexicométrique du discours des enseignants en fonction des catégories de situations A, A' et B. Ce logiciel est fondé sur une analyse statistique distributionnelle : il classe des « phrases⁶³ » du corpus (appelés UCE, « unités de contextes élémentaires ») en fonction de la distribution du vocabulaire présent dans ces unités de contextes élémentaires. Pour ce faire, il utilise une technique quantitative, la métrique du Khi2. En résumé, le logiciel repère des différences/ressemblances dans le vocabulaire du texte et établit ensuite des relations/oppositions entre les unités de contexte. Cela lui permet de dégager des « types de discours⁶⁴ » qui correspondent à la structure lexicale du texte. Le corpus a porté sur :

- Les définitions des difficultés déclarées par les enseignants

⁶² GHO : groupes homogènes d'élèves en fonction du niveau scolaire.

⁶³ qui ne correspondent pas nécessairement à des phrases ayant une syntaxe propre.

⁶⁴ L'auteur du logiciel Alceste, Max Reinert, utilise les termes « classes de discours » pour désigner les distinctions repérées dans la structure lexicale du texte. Pour éviter les confusions avec les termes utilisés dans le champ scolaire (« classe d'élèves » par exemple), nous utiliserons l'expression « types de discours ».

- Les manières dont les enseignants déclarent, en situation d'enseignement, prendre en charge leurs élèves dits en difficulté.

Cette analyse lexicométrique a pour but de trianguler les résultats avec ceux obtenus dans l'analyse thématique précédente afin de compléter et d'affiner leur interprétation. Nous avons effectué deux analyses lexicométriques du discours des enseignants en fonction de la période de l'année scolaire (deuxième et troisième trimestre). Pour des raisons d'économie de place, nous avons présenté les résultats de ces analyses dans les annexes de ce document (tome II, p.53-57). Certains des résultats confirment ceux présentés précédemment dans l'analyse thématique de contenu. D'autres les complètent. Nous avons résumé l'ensemble des données déclarées par les enseignants (obtenues par l'intermédiaire de l'analyse thématique de contenu et de l'analyse lexicométrique) en fonction des catégories de situations d'enseignement (A, A' et B) dans la synthèse générale présentée ci-dessous.

7.3 – SYNTHÈSE DES RESULTATS

Les résultats ont montré, dans la première partie, qu'il existait des différences dans l'observation des modalités d'interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté en fonction des catégories de situations A, A' et B. Dans cette deuxième partie, les résultats ont également dégagé des différences inter-catégorielles au niveau des déclarations des enseignants sur la manière de définir et de prendre en charge leurs élèves dits en difficulté. Nous avons résumé dans le tableau ci-dessous les déclarations qui différencient les catégories de situations A, A' et B en fonction de la période de l'année scolaire (deuxième et troisième trimestre).

	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Catégorie de situations A	<p>Les enseignants déclarent fréquemment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des difficultés centrées sur les apprentissages scolaires des élèves - prendre en charge les élèves dits en difficulté en intervenant peu en classe ou à l'inverse en les sollicitant fréquemment durant les tâches d'enseignement. 	<p>Les enseignants déclarent fréquemment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - privilégier la prise en charge des élèves dits en difficulté durant la mise en œuvre du dispositif hebdomadaire GHO en lecture/écriture.
Catégorie de situations A'	<p>Les enseignants déclarent fréquemment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des difficultés centrées sur le rapport de l'élève à la tâche (manque d'intérêt, d'autonomie, etc.). <p>Prendre en charge les élèves dits en difficulté :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en intervenant peu en classe ou à l'inverse en les sollicitant fréquemment durant les tâches d'enseignement. - en intervenant sur des éléments liés à l'organisation de la tâche d'enseignement : règles de la classe, outils pédagogiques, rapport au temps. - en recherchant et favorisant des conditions d'apprentissage efficaces. - en privilégiant le rapport avec le groupe- classe plutôt que l'individu-élève. 	<p>Les enseignants déclarent fréquemment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - privilégier la prise en charge les élèves dits en difficulté durant la mise en œuvre du dispositif hebdomadaire GHO en lecture/écriture.
Catégorie de situations B	<p>Les enseignants déclarent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un nombre élevé d'élèves déclarés en difficulté. - des difficultés centrées fréquemment sur les comportements de l'élève (au deuxième trimestre). - des difficultés attribuées à des éléments externes au contexte scolaire (caractéristiques intrinsèques à l'élève, environnement social et familial de l'élève). <p>privilégier la prise en charge des élèves dits en difficulté :</p> <ul style="list-style-type: none"> - durant les tâches individuelles (exercices individuels donnés aux élèves). - durant des situations pédagogiques aménagées spécifiquement dans et hors de la classe (groupes de niveaux, tutorat, relations avec les familles, placement de l'élève dans la classe, etc.). 	<p>Les enseignants déclarent fréquemment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre en charge les élèves dits en difficulté en aménageant des situations pédagogiques particulières au sein du contexte de la classe : groupes de niveaux, rappel des règles de classe, tutorat, placement de l'élève dans la classe. - privilégier la prise en charge des élèves dits en difficulté durant la mise en œuvre des tâches individuelles.

Tableau 17 - Les déclarations des enseignants relatives à leurs élèves dits en difficulté en fonction des catégories de situations A (classe entière/participation au dispositif GHO), A' (groupes de niveaux/participation au dispositif GHO) et B (classe entière/non participation au dispositif GHO).

8 - BILAN ET INTERPRETATION DES DONNEES COLLECTEES

La recherche présentée dans cette partie a pour objectif, rappelons-le, de vérifier si la participation hebdomadaire (ou non) des enseignants à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture (dispositif de type GHo⁶⁵), au sein de leur école, a une influence sur leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Pour ce faire, 29 pratiques d'enseignement ont été étudiées (chez 15 enseignants de CP répartis dans 11 écoles primaires). Dans cet échantillon de pratiques, trois catégories de situations d'enseignement ont été identifiées :

- Les catégories de situations A et A' regroupent les enseignants qui ont participé, de manière hebdomadaire, à un dispositif GHo en lecture/écriture. Ces deux catégories se différencient de la manière suivante : les pratiques d'enseignement qui s'inscrivent dans la catégorie A ont été observées en classe « entière » (avec la présence de tous les élèves) alors que celles qui s'inscrivent dans la catégorie A' ont été observées durant la mise en œuvre du dispositif GHo en lecture/écriture (avec un groupe d'élèves moins nombreux et dont les niveaux scolaires sont déclarés par les enseignants moyens/faibles en lecture/écriture).
- Les enseignants de la catégorie B n'ont jamais participé, durant l'année scolaire, à un dispositif hebdomadaire GHo en lecture/écriture au sein de leur école. Ils ont été observés en classe entière.

Les résultats font apparaître des différences au niveau des observations, entre les catégories de situations A, A' et B. De même, il existe des différences entre les déclarations des enseignants sur la manière de définir et de prendre en charge les élèves dits en difficulté en fonction de ces catégories.

8.1 - L'OBSERVATION DES PRATIQUES

L'observation des séances de découverte collective de texte a montré, dans un premier temps, que les enseignants de CP (toutes catégories de situations confondues) ne mobilisaient pas les mêmes modalités d'interactions pédagogiques et didactiques, avec les élèves dits en difficulté, en fonction de la période de l'année scolaire :

- Durant le deuxième trimestre, ils interagissent plus fréquemment sur la reconnaissance de mots dans le texte et sur la conscience phonologique. Au troisième trimestre, le contenu mobilisé est davantage centré sur la lecture à haute voix et sur la compréhension de texte.

⁶⁵ GHo : groupes homogènes d'élèves en fonction du niveau scolaire

- De même, les enseignants sont davantage centrés sur les apprenants (aide/encouragement) et l'évaluation des réponses des élèves au troisième trimestre, et, à l'inverse, moins sur l'organisation pédagogique de la classe.
- Au troisième trimestre, les enseignants laissent davantage de liberté aux élèves dans le choix de participer ou non à l'activité collective (ils interrogent plus fréquemment les élèves qui demandent la parole).
- Enfin, les résultats montrent que les enseignants, au troisième trimestre, différencient plus fréquemment (qu'au deuxième trimestre) leurs modalités d'interactions en fonction du statut des élèves⁶⁶.

Ces éléments fournissent des indications sur l'évolution-type d'une activité de découverte collective de texte avec les élèves dits en difficulté durant l'année scolaire. Cette évolution peut être expliquée par deux facteurs : la pression institutionnelle (et sociale) associée à l'augmentation des écarts de niveaux entre les élèves de la classe. Ces facteurs pousseraient les enseignants à articuler plusieurs objectifs, parfois contradictoires : avancer dans le programme scolaire afin de répondre, d'une part, à l'évolution des acquis d'une partie des élèves puis, d'autre part, à la demande sociale (il faut que les élèves sachent lire en fin de CP) tout en évitant le « décrochage » de certains élèves en difficulté dans la classe. Ces objectifs expliqueraient les raisons pour lesquelles les enseignants mobilisent au deuxième trimestre des modalités d'interactions dont le contenu est centré sur des compétences de base en lecture/écriture (reconnaissance de mots dans et hors d'un texte, identification et apprentissage des sons) puis, au troisième trimestre, sur des compétences plus complexes (lecture à haute voix et compréhension de texte). Lors de ce dernier trimestre, les enseignants compenseraient l'écart entre le niveau des tâches prescrites et celui des élèves en difficulté scolaire en différenciant plus fréquemment leurs modalités d'interactions en fonction du statut des élèves et, par la même occasion, en se centrant plus fréquemment sur les élèves dits en difficulté scolaire pour les aider et/ou les encourager dans la résolution de la tâche.

Les résultats ont mis, d'autre part, en évidence des différences significatives entre les catégories de situations d'enseignement A, A' et B au niveau des modalités d'interactions initiées par les enseignants durant les séances de découverte collective de texte. Nous avons pu identifier, à partir de ces différences, trois variables qui participeraient à organiser les interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté scolaire : le niveau du contenu enseigné, le degré d'accompagnement de l'élève dans la résolution de la tâche et, enfin, le degré de liberté donné à l'élève dans le choix de participer à la tâche. Bien évidemment, ces

⁶⁶ Élèves déclarés en difficulté scolaire, comportementale, scolaire et comportementale, élèves déclarés non en difficulté

variables sont hypothétiques et devront faire l'objet d'une validation empirique dans des recherches futures. Dans les tableaux ci-dessous, nous avons proposé des hypothèses⁶⁷ quant au sens de ces variables (fort/faible) en fonction des catégories de situations d'enseignement dans lesquelles s'inscrivent les enseignants.




	Configuration des pratiques d'enseignement observées en découverte collective de texte	Hypothèses sur les interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté scolaire
Catégorie de situations A <i>Les enseignants participent au dispositif hebdomadaire GHo/observation en situation de classe entière</i>	Au deuxième trimestre les enseignants : - se centrent, de manière générale ⁶⁸ , peu sur les apprenants (aide/encouragement) - se centrent fréquemment sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte et, à l'inverse, peu sur la compréhension de texte - utilisent, de manière générale, fréquemment la forme déclarative	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau scolaire du contenu enseigné  • Degré d'accompagnement de l'élève dans la résolution de la tâche 
	Au troisième trimestre les enseignants : - se centrent fréquemment sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte avec les élèves dits en difficulté - interrogent, de manière générale, fréquemment les élèves sans qu'ils demandent la parole	<ul style="list-style-type: none"> • Degré de liberté donné à l'élève dans le choix de participer à la tâche 

Tableau-18 – Les pratiques des enseignants de la catégorie de situations A avec les élèves dits en difficulté scolaire

Les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie de situations A participent, au sein de l'établissement, à un dispositif hebdomadaire GHo en lecture/écriture. Nous les avons observés en situation de classe entière. La configuration de leurs pratiques observées permet de penser que les élèves dits en difficulté scolaire ont bénéficié des conditions d'enseignement suivantes : un contenu dont le niveau scolaire est peu élevé (centré sur les compétences de base en lecture/écriture ; reconnaissance de mots/syllabes dans le texte), un degré faible d'accompagnement dans la résolution de la tâche (aides, encouragements) et une marge de liberté élevée dans le choix de participer à la tâche. Nous pouvons expliquer ces conditions d'enseignement à partir de l'hypothèse suivante : les enseignants qui participent, au sein de leur école, à un dispositif hebdomadaire GHo en lecture/écriture ont le privilège (durant la mise en œuvre de ce dispositif) d'adapter régulièrement le niveau des tâches prescrites en fonction de celui des élèves de la classe. Ainsi, la présence du dispositif leur permettrait de diminuer, en classe entière, les contraintes liées à la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire des élèves. C'est la raison pour laquelle, ils privilégieraient, durant les séances de découverte collective de texte et en classe entière, une tâche d'enseignement dont

⁶⁷ Ces hypothèses ont été formulées en fonction des configurations d'enseignement comparées entre les catégories de situations A, A' et B.

⁶⁸ L'expression « de manière générale » signifie avec l'ensemble des élèves de la classe sans distinction de statuts scolaires apparente (les élèves dits ou non en difficulté)

le niveau serait proche de celui des élèves dits en difficulté scolaire⁶⁹. D'autre part, ils auraient tendance à déléguer la prise en charge de ces élèves durant la mise en œuvre du dispositif GHo. C'est pourquoi, en classe entière, ils les accompagneraient moins fréquemment dans la résolution de la tâche et seraient moins exigeants quant à leur participation à l'activité proposée.



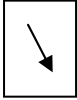
	Configuration des pratiques d'enseignement observées en découverte collective de texte	Hypothèses sur les interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté scolaire
Catégorie de situations B <i>Les enseignants ne participent pas au dispositif hebdomadaire GHo /observation en situation de classe entière</i>	Au deuxième trimestre les enseignants : <ul style="list-style-type: none"> - interagissent, de manière générale, fréquemment sur la compréhension du texte - interrogent fréquemment les élèves dits non en difficulté lorsqu'ils demandent la parole - interrogent fréquemment les élèves dits en difficulté scolaire sans qu'ils demandent la parole - se centrent fréquemment sur les conditions d'organisation pédagogique avec les élèves dits en difficulté comportementale 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau scolaire du contenu enseigné  • Degré d'accompagnement de l'élève dans la résolution de la tâche 
	Au troisième trimestre les enseignants : <ul style="list-style-type: none"> - interrogent, de manière générale, fréquemment les élèves sans qu'ils demandent la parole - se centrent fréquemment sur les élèves dits en difficulté (scolaire et comportementale) pour les aider et les accompagner dans la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> • Degré de liberté donné à l'élève dans le choix de participer à la tâche 

Tableau 19 – Les pratiques des enseignants de la catégorie de situations B avec les élèves dits en difficulté scolaire

A l'inverse, les enseignants qui n'ont jamais participé, durant l'année scolaire, à un dispositif hebdomadaire GHo en lecture/écriture (enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie de situations B) seraient davantage contraints par la prise en charge, en classe entière, de l'hétérogénéité scolaire des élèves. C'est la raison pour laquelle ils mettraient en œuvre une tâche d'enseignement dont le niveau serait plus éloigné de celui des élèves en difficulté scolaire (afin de répondre à l'hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves et d'avancer dans le programme scolaire). Cet écart de niveaux, entre la tâche prescrite et celui des élèves en difficulté, expliquerait pourquoi les enseignants accompagnent fréquemment les élèves en difficulté dans la résolution de la tâche et sont plus exigeants, au deuxième trimestre, quant à leur participation à l'activité (marge de liberté faible donnée à l'élève dans le choix de participer à la tâche).

⁶⁹ Pour vérifier cette hypothèse, il serait nécessaire d'évaluer, dans des recherches ultérieures, les degrés d'écart entre le niveau du contenu des interactions initiées par les enseignants et le niveau scolaire des élèves dits en difficulté (voir travaux de Maurice, 2004).




	Configuration des pratiques d'enseignement observées en découverte collective de texte	Hypothèses sur les interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté scolaire
<p>Catégorie de situations A'</p> <p><i>Les enseignants participent au dispositif hebdomadaire GHo/observation en situation de groupes de niveaux (avec élèves jugés moyens/faibles en lecture/écriture)</i></p>	<p>Au deuxième trimestre les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sont, de manière générale, fortement centrés sur la conscience phonologique - interrogent, de manière générale, fréquemment les élèves lorsqu'ils demandent la parole - accompagnent, de manière générale, fréquemment les élèves dans la résolution de la tâche (aide/encouragement) - se centrent, de manière générale, peu sur les conditions d'organisation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau scolaire du contenu enseigné  • Degré d'accompagnement de l'élève dans la résolution de la tâche  • Degré de liberté donné à l'élève dans le choix de participer à la tâche 
	<p>Au troisième trimestre les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se centrent fréquemment avec les élèves dits en difficulté scolaire et comportementale sur le contenu, les apprenants, les conditions d'organisation pédagogique et l'évaluation du travail des élèves - interrogent fréquemment les élèves dits en difficulté comportementale qui ne demandent pas la parole. 	

Tableau 20 – Les pratiques des enseignants de la catégorie de situations A' avec les élèves dits en difficulté scolaire

Les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie de situations A' ont été observés durant la mise en œuvre du dispositif GHo en lecture/écriture : ils ont exercé une tâche de découverte collective de texte avec un groupe d'élèves moins nombreux qu'en classe entière et de niveaux plus ou moins homogènes (faibles/moyens en lecture/écriture). Les résultats montrent qu'ils se centrent fréquemment, au deuxième trimestre, sur des compétences de base en lecture/écriture (conscience phonologique), interagissent fréquemment avec les élèves pour les aider ou les accompagner dans la tâche, et laissent une marge de liberté aux élèves dans leur participation à la tâche. De même, au troisième trimestre, ils interagissent fréquemment avec les élèves dits en difficulté scolaire sur le contenu, puis les aident et les encouragent régulièrement dans la résolution de la tâche. Nous pouvons faire l'hypothèse suivante : lorsque les enseignants exercent durant la mise en œuvre du dispositif GHo, ils viseraient prioritairement l'efficacité des conditions d'apprentissage des élèves dits en difficulté scolaire. Le dispositif serait en effet le moment privilégié pour faire progresser les élèves puisqu'ils sont moins nombreux et de niveaux plus homogènes. C'est les raisons pour lesquelles les enseignants profiteraient des situations d'enseignement mises en œuvre durant le dispositif pour enseigner un niveau de tâche peu éloigné de celui des élèves en difficulté, les aider et les soutenir régulièrement dans la résolution de la tâche. En contrepartie, ils laisseraient une marge de liberté aux élèves dans le choix de participer ou non à la tâche enseignée.

8.2 - LES DECLARATIONS DES ENSEIGNANTS SUR LEURS PRATIQUES

Il existe également des différences entre les catégories de situations d'enseignement A, A' et B concernant les déclarations des enseignants de CP sur la manière de définir et de prendre en charge les élèves dits en difficulté.

Au deuxième trimestre, les enseignants, qui ne participent pas au dispositif GHo durant l'année scolaire (les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie de situations B), déclarent un nombre élevé d'élèves en difficulté (8 en moyenne par classe alors que les enseignants des autres catégories déclarent 5 élèves en moyenne par classe), déclarent fréquemment des difficultés centrées sur les comportements déviants des élèves, attribuent fréquemment les difficultés des élèves à des causes externes au contexte scolaire (attributions causales centrées sur les caractéristiques psychologiques de l'élève ou bien centrées sur l'environnement social et familial de l'élève) et déclarent utiliser régulièrement, au sein de la classe, des stratégies alternatives à la relation frontale enseignant-élève (groupes de niveaux, tutorat, relations avec les familles, aide l'élève durant les tâches individuelles, etc.). A l'inverse, les enseignants qui participent, de manière hebdomadaire, au dispositif GHo (les enseignants qui s'inscrivent dans les catégories de situations A et A') déclarent fréquemment des difficultés centrées sur les apprentissages scolaires puis sur la relation de l'élève à la tâche de travail. De plus, ils déclarent se centrer fréquemment sur l'élève durant les séances de découverte de texte, tout en lui laissant une marge de liberté ou de « laisser-faire ». Nous pouvons expliquer ces faits par les deux hypothèses suivantes :

- Les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie de situations B déclarent fréquemment des difficultés comportementales, attribuent fréquemment les difficultés des élèves à des caractéristiques externes au contexte scolaire car ils connaissent moins précisément les difficultés scolaires de leurs élèves du fait de ne pas participer à un dispositif hebdomadaire GHo au sein de l'école. Nous pouvons faire l'hypothèse que le dispositif GHo construit par le collectif de l'école est un instrument qui, pour reprendre les propos de Rabardel (1997), aurait une fonction de *médiation épistémique* pour l'enseignant, celle d'avoir une meilleure connaissance de la nature et des sources des difficultés des élèves.
- Les enseignants qui exercent dans la catégorie de situations B doivent trouver, en classe entière, des alternatives de prises en charge des élèves dits en difficulté plus nombreuses que ceux qui exercent au sein des catégories de situations A. Nous pouvons l'expliquer par l'hypothèse suivante : ces derniers, disposant de l'instrument relatif au dispositif GHo au sein de l'école, ont moins de contraintes pour prendre en charge, en classe entière, l'hétérogénéité scolaire des élèves. Ils peuvent en effet adapter régulièrement le niveau

des tâches prescrites en fonction de celui des élèves durant la mise en œuvre du dispositif. Cela leur permettrait, en classe entière, d'économiser leurs efforts quant aux stratégies à penser pour prendre en charge les élèves dits en difficulté scolaire.

Durant le deuxième trimestre, les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie de situations A' déclarent fréquemment des difficultés liées au rapport de l'élève à la tâche (manque d'intérêt, d'autonomie, etc.). Ils indiquent, par ailleurs, se centrer sur des éléments spécifiques au contexte de la classe que nous ne trouvons pas dans le discours des autres enseignants (appartenant aux catégories de situations B et A): l'utilisation du temps, l'utilisation d'outils pédagogiques variés, une relation privilégiée avec le collectif plutôt que l'individu, la recherche de l'efficacité d'enseignement, etc. Ces éléments peuvent être expliqués par l'hypothèse suivante : durant la mise en œuvre du dispositif GHO, les enseignants viseraient l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves dits en difficulté scolaire, ce qui expliquerait leurs discours quant aux moyens spécifiques utilisés (privilégier le rapport avec le groupe-classe, utiliser une variété de support pédagogique et didactique, utiliser différemment le rapport au temps, etc.).

Durant le troisième trimestre, les enseignants qui exercent dans les trois catégories (A, A' et B) déclarent aménager des situations pédagogiques spécifiques pour aider les élèves en difficulté. Les enseignants qui s'inscrivent dans la catégorie de situations B déclarent aménager des stratégies au sein du contexte de la classe (groupes de niveau, tutorat, placement stratégique de l'élève dans la classe, rappel des règles de la classe, etc.). Ceux des catégories de situations A et A' déclarent, quant à eux, prendre en charge les élèves en difficulté scolaire durant la mise en œuvre du dispositif hebdomadaire GHO en lecture/écriture. Nous remarquons que ces derniers l'avaient faiblement déclaré au deuxième trimestre (1,9 % du discours des enseignants de la catégorie A au deuxième trimestre contre 14,1 % au troisième ; 1,8 % contre 12,7 % pour les enseignants de la catégorie B). Nous pouvons nous interroger sur les éléments qui ont permis aux enseignants appartenant aux catégories de situations A et A' de prendre conscience, au troisième trimestre, que le dispositif GHO est un réel moyen de prendre en charge l'élève en difficulté scolaire. Une hypothèse explicative peut être proposée : l'augmentation, en fin d'année scolaire (troisième trimestre), des écarts de niveaux entre les élèves et de la pression institutionnelle et sociale aurait fait prendre conscience aux enseignants des catégories de situations A et A' que le dispositif de groupes de niveaux auquel ils participent hebdomadairement dans l'école est un espace « privilégié » et « protégé » (de la pression de fin d'année) pour prendre en charge efficacement les élèves dits en difficulté scolaire.

9 - SYNTHÈSE DU CHAPITRE 6

Cette partie de la recherche avait pour objectif de montrer que le dispositif hebdomadaire GHo construit par le collectif de l'école influence les pratiques individuelles des enseignants en classe, plus précisément les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. Cette hypothèse s'appuie sur le modèle des situations d'activité instrumentée proposé par Rabardel (1993). Ce dernier indique que les opérateurs utilisent, en situation de travail, des artefacts matériels ou symboliques, construits par l'homme, qui ont une fonction d'instrument « psychologique ». Ces instruments deviennent des médiateurs entre l'opérateur et son objet de travail. Ils permettent de transformer l'objet de travail comme, à l'inverse, ils transforment les processus cognitifs de l'opérateur. Dans le cadre de cette recherche, nous faisons l'hypothèse que le dispositif hebdomadaire GHo construit par le collectif de l'école est un artefact qui est utilisé par les enseignants comme un instrument « cognitif » guidant et orientant, en situation d'enseignement, leurs modalités d'interactions avec les élèves dits en difficulté scolaire. Les résultats présentés permettent de ne pas rejeter cette hypothèse. Ils montrent que lorsque les enseignants bénéficient ou pas de l'instrument relatif au dispositif GHo les modalités d'interactions avec les élèves dits en difficulté scolaire diffèrent de manière significative en situation d'enseignement. De même, les résultats montrent que les déclarations des enseignants quant à la manière de définir et de prendre en charge les élèves dits en difficulté diffèrent également. Ces faits permettent d'avancer les conclusions suivantes :

- La participation hebdomadaire des enseignants, au sein de l'école, à un dispositif GHo en lecture/écriture n'est pas indépendante de leurs comportements et représentations quant à la prise en charge des élèves dits en difficulté en situation de classe entière. En d'autres termes, les enseignants qui participent au dispositif GHo mobiliseraient, en classe entière, des savoirs professionnels particuliers (schèmes d'action, représentations circonstancielles) relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire. Ces savoirs seraient associés à l'utilisation même de l'artefact relatif au dispositif pédagogique GHo. Nous pouvons penser que l'artefact serait utilisé par les enseignants comme un instrument « psychologique » qui aurait pour fonction de « diminuer » certaines contraintes qui pèsent sur l'action enseignante en classe entière. Il permettrait, entre autres, de diminuer la contrainte relative à la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire des élèves. Les enseignants prendraient moins fréquemment en charge les élèves dits en difficulté scolaire (en étant moins exigeants quant à leur

participation à l'activité et en les accompagnant moins souvent dans la résolution de la tâche) mais compenseraient (c'est une hypothèse) en mobilisant des interactions dont le niveau du contenu enseigné est proche de leur niveau scolaire (les enseignants mobilisent avec eux des compétences de base en lecture/écriture).

- La mise en œuvre du dispositif GHo en situation d'enseignement avec des groupes d'élèves moins nombreux et de niveaux scolaires plus ou moins homogènes (faibles/moyens dans le cas de notre recherche) favoriserait également la mobilisation de savoirs professionnels particuliers quant à la prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire. L'instrument, ici, aurait pour fonction d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves en difficulté. Ainsi, les enseignants profiteraient de l'utilisation de l'instrument (groupes à effectif réduit, niveaux plus homogènes) pour mettre en place des conditions d'apprentissage adaptées aux besoins des élèves dits en difficulté. C'est la raison pour laquelle, en situation de découverte collective de texte, les enseignants mobiliseraient des interactions dont le niveau du contenu est proche de celui des élèves dits en difficulté scolaire, les accompagneraient régulièrement dans la résolution de la tâche tout en leur laissant une marge de liberté dans la participation.

- Enfin, les enseignants qui n'ont jamais bénéficié, durant l'année scolaire, de l'instrument relatif au dispositif hebdomadaire GHo en lecture/écriture mobilisent des comportements et des représentations spécifiques quant à la prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'absence de l'instrument réduit la marge de liberté des enseignants en classe entière. Ces derniers seraient davantage contraints de tenir compte, durant l'enseignement, de l'hétérogénéité scolaire des élèves. C'est pourquoi ils prescriraient, en découverte collective de texte, un niveau de tâche plus éloigné de celui des élèves en difficulté scolaire (mobilisation de compétences centrées sur la lecture de texte à haute voix et la compréhension de texte), ce qui les obligerait à compenser cet écart en se centrant plus fréquemment sur ces derniers pour les aider et les encourager dans la résolution de la tâche, et en étant plus exigeants quant à leur participation à l'activité proposée.

Ces éléments montrent que le dispositif hebdomadaire GHo construit par le collectif de l'école pourrait être utilisé par les enseignants comme un « instrument » qui permettrait à ces derniers de réguler, en situation d'enseignement, leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire. Cet instrument, selon les situations dans lesquelles il est mobilisé, aurait des fonctions différentes. En classe entière et durant une séance de découverte collective de texte, il aurait pour fonction de diminuer les contraintes relatives à la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire des élèves. Il permettrait ainsi aux enseignants de s'économiser (mentalement) quant à la prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire.

Durant la mise en œuvre du dispositif (en situation d'enseignement avec des groupes d'élèves moins nombreux et dont les niveaux scolaires sont jugés faibles/moyens en lecture/écriture), il aurait une toute autre fonction : celle d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves dits en difficulté scolaire. Dans ce cadre, les enseignants en profiteraient pour les prendre régulièrement en charge.

CHAPITRE 7

LES INTERRELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES DE TRAVAIL ET LES PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE

Dans ce chapitre, nous regarderons s'il existe une relation entre la nature et la diversité des interrelations que construisent les enseignants avec leurs collègues de travail, hors des situations d'enseignement, et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en classe. En d'autres termes, nous tenterons de répondre à la question suivante : est-ce que les modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté en situations d'enseignement sont fonctions des modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail (collègues enseignants et non enseignants) au sein de l'école primaire ?

1- PROTOCOLE DE RECHERCHE

Cette recherche s'est effectuée auprès d'un échantillon de 31 enseignants de cycle 2 du primaire : 13 enseignants de CE1, 15 enseignants de CP et 3 enseignants de CP/CE1. Ces enseignants se répartissent dans 12 écoles primaires situées à Toulouse. En moyenne, deux enseignants par école ont participé à cette recherche. Parmi ceux-ci :

- 14 enseignants exercent leur profession en zone d'éducation prioritaire (ZEP)
- 11 enseignants ont moins de 5 années d'expérience professionnelle
- 8 enseignants travaillent au sein de l'école depuis moins de 2 ans

Pour mettre en œuvre cette recherche, le protocole a été le suivant :

- Dans un premier temps, les enseignants ont été observés en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte. Pour chaque enseignant, les observations ont été menées une première fois durant le deuxième trimestre de l'année scolaire puis une deuxième fois durant le troisième trimestre.
- Puis, a été distribué à chacun des enseignants, en fin d'année scolaire, un questionnaire dans le but d'identifier leurs modalités d'interrelations avec les collègues de travail (enseignants et non-enseignants) au sein de l'école⁷⁰. Dans le questionnaire, deux thèmes ont été abordés : les discussions mises en œuvre avec les collègues de travail relatives aux difficultés d'apprentissage scolaire des élèves en lecture/écriture (nous les nommerons dorénavant les « difficultés scolaires ») puis celles relatives aux difficultés comportementales. Pour chacun de ces thèmes, nous avons interrogé les enseignants sur la

⁷⁰ Voir la structure du questionnaire dans les annexes, tome II, p.60-64.

nature des difficultés discutées avec les collègues durant l'année scolaire, le statut des collègues avec lesquels ces discussions ont été entreprises puis le moment de l'année scolaire et le lieu (dans la classe, temps formel/informel hors de la classe) où ces discussions ont été réalisées au sein de l'école.⁷¹

2 - HYPOTHESES DE RECHERCHE

Cette partie de la recherche, rappelons-le, a pour objectif de mettre en évidence une relation entre les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction d'une composante particulière du travail collectif des enseignants : leurs interrelations avec les collègues de travail (enseignants et/ou non-enseignants) durant les temps hors de la classe. Cette relation, si elle se confirme, permettrait de ne pas rejeter notre hypothèse générale selon laquelle les enseignants construisent des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté, en situation d'enseignement, dans et par les interrelations ou les échanges mis en œuvre avec leurs collègues de travail au sein de l'école. Le protocole de cette recherche présenté précédemment a été conçu pour répondre aux deux hypothèses suivantes :

Hypothèse n°1 :

- Il existe un lien entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail concernant les discussions relatives aux **DIFFICULTES SCOLAIRES** des élèves en lecture/écriture et leurs pratiques de prise en charge des élèves **DITS EN DIFFICULTE SCOLAIRE** en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte.

Hypothèse n°2 :

- Il existe un lien entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail concernant les discussions relatives aux **DIFFICULTES COMPORTEMENTALES** des élèves et leurs pratiques de prise en charge des élèves **DITS EN DIFFICULTE COMPORTEMENTALE** en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte.

Nous avons réduit l'analyse du contenu des discussions des enseignants avec leurs collègues de travail à deux types de difficulté des élèves (difficulté scolaire en lecture/écriture/difficulté comportementale) afin de pouvoir mettre en relation les modalités de réponse des enseignants avec l'observation de leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte.

⁷¹ La majorité des questions posées aux enseignants était fermée (voir le modèle du questionnaire dans les annexes p.60-64). Les modalités de réponse ont été construites à partir des entretiens effectués sur les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté dans le cadre de la recherche présentée précédemment relative à la participation des enseignants au dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture.

3 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 - LES MODALITES D'INTERRELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES DE TRAVAIL

Pour interroger les enseignants sur leurs modalités d'interrelations avec les collègues de travail, nous avons distribué, en fin d'année scolaire, un questionnaire (voir les annexes, tome II, p.60-64). Le questionnaire comportait deux parties : une partie concernait les échanges relatifs aux difficultés scolaires de leurs élèves (en lecture/écriture) et une autre partie concernait les échanges relatifs aux difficultés comportementales. Les questions posées avaient chacune des réponses prédéfinies (à choix multiples). Ces réponses ont été construites à partir d'une première série d'entretiens effectués avec une quinzaine d'enseignants de CP (dans le cadre de la recherche présentée précédemment sur les dispositifs pédagogiques inter-classes). Les questions posées aux enseignants étaient les suivantes :

- Quels sont les types de difficultés scolaires et comportementales qui ont fait l'objet de discussion avec vos collègues de travail durant l'année scolaire ?
- Quels sont vos collègues de travail avec lesquels ces discussions ont été effectuées ? Durant quelle période de l'année (premier, deuxième ou troisième trimestre) ? Durant quels moments (temps formels ou informels hors de la classe, temps de classe) ?

Les réponses des enseignants ont fait l'objet d'une analyse de classification hiérarchique descendante (avec le logiciel ALCESTE) afin d'identifier des différences/ressemblances. Pour ce faire, le logiciel repère des « classes de discours »⁷² qui discriminent les réponses des enseignants. Ensuite, il associe à ces classes de discours les enseignants représentatifs.

3.2 – L'OBSERVATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Parmi les enseignants interrogés, 28 ont été observés deux fois durant l'année scolaire : au deuxième et au troisième trimestre de l'année scolaire⁷³. Nous avons observé les enseignants durant une séance de découverte collective de texte, dans les conditions habituelles de fonctionnement de l'école. C'est la raison pour laquelle certaines séances d'enseignement ont été observées en classe réduite, durant la mise en œuvre d'un dispositif de décroisement (avec des groupes d'élèves moins nombreux et de niveaux scolaires plus ou moins homogènes), et d'autres, en classe entière. Nous en tiendrons compte dans la présentation et l'interprétation des résultats.

⁷² Pour éviter les confusions avec les termes utilisés dans le champ scolaire (« classe d'élèves » par exemple), nous utiliserons l'expression « types de discours » au lieu de « classes de discours ».

⁷³ 13 enseignants de CE1 et 15 enseignants de CP ont été observés deux fois durant l'année scolaire.

	Hors ZEP	ZEP
Classe réduite	2	8
Classe entière	12	6
Total	14	14

Tableau 21 - Nombre d'enseignants observés en fonction de la situation d'enseignement (classe réduite/classe normale) et le contexte institutionnel (ZEP/hors ZEP)

La majorité des enseignants (80%) observés en situation de classe réduite exercent en ZEP. A l'inverse, la majorité des enseignants (70%) observés en classe entière exercent hors ZEP.

Nous avons demandé aux enseignants, avant chaque début de séance, d'indiquer à l'observateur les élèves en difficulté au sein de leur classe. Trois catégories d'élèves ont été repérées :

- Des élèves dits en difficulté scolaire
- Des élèves dits en difficulté comportementale
- Des élèves dits en difficulté scolaire et comportementale

Les séances de découverte collective de texte ont été étudiées à partir d'une grille d'observation⁷⁴ contenant 4 variables d'action déclinées en plusieurs modalités :

- Le contenu (reconnaissance de mots/syllabes/lettres dans et hors du texte, lecture du texte à haute voix, compréhension/sens du texte, conscience phonologique, graphisme, syntaxe, autre contenu)
- Les apprenants (aide l'élève, donne à l'élève une méthode/une façon de faire, renforce positivement ou négativement l'élève, donne la réponse à l'élève)
- Les conditions d'organisation pédagogique (l'organisation matérielle, temporelle et spatiale de l'activité d'enseignement, les rappels à l'ordre, les rappels des consignes)
- L'évaluation du travail de l'élève

Nous avons également pris en compte la forme des échanges initiés par l'enseignant lorsque ce dernier se centre sur le contenu de la tâche d'enseignement. Trois modalités ont été retenues :

- Les questions posées à l'élève sans que ce dernier demande la parole.
- Les questions posées à l'élève lorsque ce dernier demande la parole.
- La forme déclarative.

4 – TRAITEMENT DES DONNEES COLLECTEES

Nous décrirons, dans une première partie, les pratiques d'enseignement en fonction des modalités d'interrelations des enseignants de cycle 2 avec leurs collègues de travail, au sein de l'école, concernant les élèves dits en difficulté scolaire en lecture/écriture. Dans une

⁷⁴ Voir les annexes, tome II, p.7

deuxième partie, nous étudierons les pratiques d'enseignement en fonction des modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail concernant les élèves dits en difficulté comportementale. Pour faciliter la lisibilité du texte, nous n'avons pas présenté les variables alternatives (le niveau de classe, la période de l'année scolaire, la situation d'enseignement en classe réduite ou classe entière) qui influencent les pratiques des enseignants en situation de découverte collective de texte. Pour obtenir des informations complémentaires concernant l'influence de ces variables alternatives, le lecteur peut se référer aux traitements statistiques présentés dans les annexes (tome II, pages 66-70). Bien entendu, nous en tiendrons compte ultérieurement dans l'interprétation des résultats obtenus.

4.1 - LE CAS DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE SCOLAIRE

4.1.1 - LES MODALITES D'INTERRELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES DE TRAVAIL

4.1.1.1 - LES TYPES DE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

Pour identifier, rappelons-le, les modalités d'interrelations des enseignants, avec leurs collègues de travail, au sujet des difficultés d'apprentissage scolaire des élèves, nous avons distribué aux enseignants un questionnaire, en fin d'année scolaire, dont le contenu était le suivant :

- Parmi une liste de difficultés d'apprentissage en lecture/écriture (constituée a priori), les enseignants devaient indiquer celles qui ont fait l'objet de discussion durant l'année scolaire avec leurs collègues de travail au sein de l'école.
- Les enseignants devaient ensuite indiquer avec quels collègues de travail et durant quelles périodes de l'année scolaire ces discussions ont eu lieu.
- Enfin, les enseignants devaient indiquer quels étaient les moments privilégiés durant lesquels ces discussions ont eu lieu dans l'école (moments formalisés ou informels hors de la classe ou bien durant le temps de classe).

31 enseignants ont répondu à ce questionnaire. Afin de discriminer les réponses des sujets, nous avons effectué une classification hiérarchique descendante (une « CHD ») avec le logiciel ALCESTE⁷⁵. Le logiciel a repéré deux grands types de discours des enseignants : le premier type de discours est majoritairement représenté par 10 sujets (5 enseignants de CP, 4 enseignants de CE1 et 1 enseignant de CP/ CE1) soit 32,26% du corpus texte et le deuxième

⁷⁵ Voir résultats en annexe (Tome II), p.71-72

type de discours 21 sujets (10 enseignants de CP, 9 enseignants de CE1 et 2 enseignants de CP/CE1) soit 67,74% du corpus.

Les résultats montrent que ce n'est pas la nature des difficultés scolaires discutées avec les collègues de travail qui discriminent les réponses des enseignants. Ce sont le statut des collègues avec lesquels ces discussions ont eu lieu, les moments de l'année scolaire puis les lieux dans lesquels ces discussions ont été entreprises qui différencient les réponses des enseignants. Trois acteurs avec lesquels les enseignants déclarent régulièrement échanger à propos des difficultés scolaires de leurs élèves diversifient les discours des enseignants :

- Dans le type de discours n°1, les enseignants déclarent avoir fréquemment échangé à propos des difficultés scolaires de leurs élèves avec trois acteurs principaux de l'école : l'assistant d'éducation (durant les trois trimestres), le directeur de l'école (durant les trois trimestres) et le psychologue scolaire (durant les deux derniers trimestres). De plus, ils indiquent avoir discuté de ces difficultés durant des moments formels et informels hors de la classe avec le directeur de l'école et durant des moments formels hors de la classe avec le psychologue scolaire (conseils de cycle, de maîtres, etc.).
- A l'inverse, les enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°2 déclarent ne pas avoir fréquemment échangé à propos des difficultés scolaires de leurs élèves avec les acteurs cités précédemment (dans le type de discours n°1).

A) Un lien entre les types de discours et le contexte institutionnel (ZEP/hors ZEP)

Lorsque nous croisons les types de discours avec la variable liée au contexte institutionnel de l'école (ZEP/hors ZEP), nous trouvons, au niveau descriptif, une relation significative⁷⁶.

	ZEP	Hors ZEP	Total
Type de discours n°1 (10 enseignants)	22 %	78 %	100%
Type de discours n°2 (21 enseignants)	63 %	37 %	100%

Tableau 22 – Nombre d'enseignants (en %) en fonction des classes de discours relatives aux élèves en difficulté scolaire et le contexte institutionnel (ZEP/hors ZEP)

Les enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°2 sont majoritairement situés en ZEP. A l'inverse, les enseignants qui s'inscrivent dans l'autre type de discours sont situés majoritairement hors ZEP.

⁷⁶ nous ne pouvons pas mesurer cette relation à partir d'un test chi2 puisque les effectifs théoriques sont inférieurs à 5

B) Un lien entre les types de discours et l'école d'appartenance

Il existe également un lien entre les types de discours et l'école d'appartenance des enseignants. Nous avons indiqué ci-dessous le pourcentage d'enseignants interrogés en fonction de l'école d'appartenance et des types de discours.

	Type de discours n°1	Type de discours n°2
Ecole A (hors ZEP)	100 %	
Ecole B (ZEP)	33 %	67 %
Ecole C (hors ZEP)	100 %	
Ecole D (ZEP)	50 %	50 %
Ecole E (hors ZEP)	100 %	
Ecole F (hors ZEP)	33 %	67 %
Ecole G (ZEP)		100 %
Ecole H (ZEP)		100 %
Ecole I (ZEP)		100 %
Ecole J (Hors ZEP)		100 %
Ecole K (ZEP)		100 %
Ecole L (hors ZEP)		100 %

Tableau 23 – Nombre d'enseignants (en %) en fonction des types de discours relatifs aux élèves en difficulté scolaire et l'école d'appartenance

Dans l'ensemble, les résultats montrent qu'il existe une cohérence entre le type de discours des enseignants et l'école où ils exercent professionnellement. Il n'y a que trois écoles (sur 12) où les enseignants déclarent deux types de discours différents (écoles B, D et F). Ces faits montrent qu'il existe, de manière générale, une certaine consistance dans le discours des enseignants lorsqu'on leur demande des informations sur leurs modalités d'interrelations avec leurs collègues de travail. Les représentations communes des enseignants sur leurs pratiques collectives avec les collègues de travail, peut s'expliquer, entre autres, par le fait qu'ils sont confrontés aux mêmes contraintes contextuelles (celles liées au contexte de l'école d'appartenance).

4.1.2 - LES MODALITES D'INTERRELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES DE TRAVAIL ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Dans cette partie, nous étudierons les séances de découverte collective de texte observées chez les 28 enseignants⁷⁷ en fonction de leur appartenance aux types de discours repérés précédemment. Pour ce faire, nous comparerons, au sein des échantillons d'enseignants appartenant à chaque type de discours, les fréquences d'interactions en fonction de trois catégories d'élèves destinataires :

- Les élèves dits non en difficulté (END)

⁷⁷ 15 enseignants de CP et 13 enseignants de CE1

- Les élèves dits en difficulté scolaire en lecture/écriture (DS)⁷⁸
- Les élèves dits uniquement en difficulté comportementale (DC)

Nous avons indiqué ci-dessous la proportion d'élèves destinataires (en %) déclarés par les enseignants en fonction des types de discours auxquels ils appartiennent.

Deuxième trimestre	END	DS	DC
Type de discours n°1 (9 enseignants)	66,5 %	16 %	17,5%
Type de discours n°2 (19 enseignants)	70 %	18 %	12 %

Tableau 24 – Les types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et les catégories d'élèves destinataires des interactions enseignantes au deuxième trimestre

Troisième trimestre	END	DS	DC
Type de discours n°1 (9 enseignants)	60 %	28 %	12 %
type de discours n°2 (19 enseignants)	70 %	21 %	9 %

Tableau 25 – Les types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et les catégories d'élèves destinataires des interactions enseignantes en classe au troisième trimestre

Parmi les séances d'enseignement étudiées, 55 % des enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°1 ont été observés en classe entière et 45 % en classe réduite. Concernant ceux qui s'inscrivent dans le type de discours n°2, 68 % des sujets ont été observés en classe entière et 32 % en classe réduite. Les traitements statistiques⁷⁹ montrent que les situations d'enseignement (classe réduite/classe entière) n'ont pas une influence significative sur les fréquences des modalités d'interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté scolaire durant une séance de découverte collective de texte, que ce soit au niveau des interactions générales⁸⁰ ou au niveau de la forme des échanges⁸¹.

	Classe normale	Classe réduite	Total
Classe de discours n°1	55 %	45 %	100 %
Classe de discours n°2	68 %	32 %	100 %

Tableau 26 – Le nombre d'enseignants (en %) en fonction des types de discours (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et les situations d'enseignement (classe réduite/classe normale)

Le test statistique du chi2 sera utilisé pour différencier les pratiques des enseignants en fonction de leur appartenance aux types de discours. Pour calculer les chi2, nous avons effectué, pour chaque type de discours et chacune des variables d'interactions, un test de

⁷⁸ Dans la catégorie « élèves dits en difficulté scolaire », nous avons inclus les élèves déclarés en difficulté scolaire et comportementale par les enseignants.

⁷⁹ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.70

⁸⁰ Deuxième trimestre : Chi2 = 4,4 ; p>.05 ; troisième trimestre : Chi2 = 4,6, p>.05

⁸¹ Deuxième trimestre : Chi2 = 0,1 ; p>.05 ; troisième trimestre : Chi2 = 1,1, p>.05

comparaison à une norme⁸². La norme de référence a été élaborée en fonction des pourcentages d'élèves destinataires des interactions des enseignants représentatifs de chaque type de discours (voir tableaux n°26 et 27 ci-dessus). Prenons un exemple : dans le type de discours n°2 (19 enseignants), un échantillon de 191 interactions initiées par les enseignants centrées sur la reconnaissance de mots dans le texte a été observé. Les interactions, en fonction des destinataires, se répartissent, de la manière suivante :

Deuxième trimestre	END	DS	DC	Total
Effectifs observés	113	53	25	191
Effectifs attendus (ou théoriques)	$191 * 0,7 =$ 133,7	$191 * 0,18 =$ 34,38	$191 * 0,12 =$ 22,92	191
Chi2 partiels	3,2	10,08	0,18	13,47

Théoriquement, les 191 interactions observées devraient se répartir proportionnellement en fonction du nombre de destinataires présents. Ainsi, au second trimestre, les élèves déclarés en difficulté scolaire représentent 18 % de l'échantillon total d'élèves des enseignants appartenant à la classe de discours n°2. Par conséquent, théoriquement, nous devrions avoir 18 % des 191 interactions observées destinées à ce type d'élèves soit 34,38.

Nous effectuons ensuite une comparaison effectifs observés/effectifs théoriques que nous testerons avec la loi du chi2 au seuil .05. Dans l'exemple ci-dessus, le chi2 est égal à 13,47 ($p < .05$). Nous refusons donc H_0 : il existe une différence significative dans la répartition des fréquences d'interactions des enseignants centrées sur la reconnaissance de mots en fonction des destinataires-élèves. Pour interpréter les résultats, nous retiendrons uniquement les cases dont le chi2 partiel est égal ou supérieur à 15 % du chi2 total ($15\% * 13,47 = 2,02$). Dans notre exemple, deux cases ont un chi2 partiels supérieurs à 15 % du chi2 total. Ainsi, l'interprétation sera la suivante : les enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°2 différencient leurs interactions centrées sur la reconnaissance de mots en fonction des destinataires. Ils se centrent plus fréquemment que la norme auprès des élèves dits en difficulté scolaire (+ DS) et à l'inverse moins fréquemment auprès des élèves dits non en difficulté (- END).

La même procédure sera utilisée pour l'analyse des autres variables d'interactions en fonction des types de discours. Lorsque les effectifs attendus seront inférieurs à 5, nous n'effectuerons pas de tests chi2. Dans ce cas, nous indiquerons dans les tableaux de synthèse ci-dessous le sigle « PE » (= pas assez d'effectifs).

⁸² Voir les annexes, tome II, p.72

Lorsque les différences sont significatives entre les destinataires (valeur du chi² significatif à .05), nous avons indiqué dans les tableaux ci-dessous les signes (+ ou -) qui illustrent le sens des différences constatées entre les effectifs observés et les effectifs attendus :

- Le signe (+) indique que l'effectif des interactions observées pour le destinataire concerné est supérieur à l'effectif attendu
- Le signe (-) indique que l'effectif des interactions observées pour le destinataire concerné est inférieur à l'effectif attendu.

La synthèse des résultats⁸³ est présentée dans les tableaux ci-dessous :

	Variables d'interactions générales	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Type de discours n°1	Contenu	NS	(-) END ; (+) DC
	Apprenant	(-) END ; (+) DC	(-) END ; (+) DC
	Conditions d'organisation	(-) END ; (+) DS ; (+) DC	(-) END ; (+) DS ; (+) DC
	évaluation	PE	(-) END ; (+) DC ; (+) DS
Type de discours n°2	Contenu	(-) END ; (+) DS	(-) END ; (+) DS ;
	Apprenant	NS	(+) DS
	Conditions d'organisation	(+) DS ; (-) END	(-) END (+) DS ; (+) DC
	Evaluation	PE	(-) END (+) DS ; (+) DC

Tableau 27 – Les modalités d'interactions générales en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et des destinataires-élèves.

	Variables d'interactions centrées sur le contenu	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Type de discours n°1	Reconnaissance	NS	NS
	Lecture à haute voix	NS	(+) DC
	Sens	NS	NS
	phonologie	NS	PE
Type de discours n°2	Reconnaissance	(-) END ; (+) DS	(+) DS
	Lecture à haute voix	(+) DS ; (-) DC	(-) END (+) DS ; (+) DC
	Sens	(+) DS ; (+) DC	(-) END ; (+) DS
	Phonologie	(-) END ; (+) DS	PE

Tableau 28 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et des destinataires-élèves.

	Forme des échanges centrés sur le contenu	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Type de discours n°1	Question	(-) END ; (+) DC	(-) END ; (+) DC
	Question/DP	NS	NS
Type de discours n°2	Question	(-) END ; (+) DS ; (+) DC	(-) END ; (+) DS ; (+) DC
	Question/DP	NS	(-) END ; (+) DS

Tableau 29 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et des destinataires-élèves

Les résultats montrent les faits suivants :

- De manière générale, les enseignants (qui déclarent les deux types de discours) ont tendance à différencier plus fréquemment leurs modalités d'interactions en fonction des destinataires au troisième trimestre.

⁸³ Voir le détail des traitements statistiques dans les annexes, tome II, p.72-82

- Les enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°1 interagissent fréquemment avec les élèves dits en difficulté comportementale. Au deuxième trimestre, ils se centrent fréquemment sur les apprenants (aide/encouragement dans la résolution de la tâche). Au troisième trimestre, ils se centrent fréquemment sur le contenu (la lecture) et les apprenants. Au niveau de la forme des échanges centrés sur le contenu, les enseignants posent fréquemment des questions aux élèves dits en difficulté comportementale sans qu'ils demandent la parole.
- A l'inverse, les enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°2 ont tendance à davantage se centrer sur les élèves dits en difficulté scolaire. Au deuxième trimestre, ils interagissent fréquemment sur le contenu (reconnaissance de mots, conscience phonologique, compréhension et lecture) et les conditions d'organisation pédagogique. Au troisième trimestre, ils se centrent fréquemment sur le contenu (reconnaissance de mots/syllabes et compréhension du texte), les apprenants (aide/encouragement) et l'évaluation du travail des élèves. Au niveau de la forme des échanges, les enseignants interrogent fréquemment, au deuxième trimestre, les élèves dits en difficulté scolaire sans que ces derniers demandent la parole. Au troisième trimestre, ils les interrogent fréquemment (que les élèves demandent ou non la parole).

Ces résultats présentent des tendances générales sur les liens entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sujet des élèves en difficulté scolaire et leurs pratiques d'enseignement avec les élèves dits (ou non) en difficulté (scolaire et/ou comportementale). Ils mettent, entre autres, en évidence le fait que les enseignants qui déclarent avoir fréquemment échangé avec quelques collègues de travail (assistants d'éducation, directeur de l'école et psychologue scolaire) à propos de leurs élèves en difficulté scolaire (en lecture/écriture) interagissent peu fréquemment avec ces derniers en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte. Les relations constatées ci-dessus ne doivent bien entendu pas être considérées comme des rapports de cause à effet puisque les variables étudiées se situent en interdépendance avec d'autres variables alternatives (les caractéristiques individuelles des enseignants, le niveau de classe, les caractéristiques individuelles des élèves, les caractéristiques de la situation d'enseignement, etc.). Néanmoins, elles permettent d'apporter des pistes de réflexion concernant notre problématique de recherche relative au lien entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation de classe. Nous présenterons, à la fin de ce chapitre, des hypothèses qui expliquent les relations observées ci-dessus.

4.2 - LE CAS DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE COMPORTEMENTALE

4.2.2 - LES MODALITES D'INTERRELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES DE TRAVAIL

4.2.2.1 - LES TYPES DE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

Nous avons interrogé les 31 enseignants de cycle 2 (enseignants de CP, CE1 et de CP/CE1) sur les thèmes suivants :

- Parmi une liste de difficultés comportementales (constituée à la suite d'entrevues semi-dirigées), les enseignants devaient indiquer celles qui ont fait l'objet de discussion durant l'année scolaire avec les collègues de travail.
- Les enseignants devaient ensuite indiquer avec quels collègues de travail et durant quelles périodes de l'année scolaire ces discussions ont eu lieu.
- Enfin, les enseignants devaient indiquer quels étaient les moments privilégiés durant lesquels ces discussions ont eu lieu au sein de l'école (moments formalisés ou informels hors du temps de classe ou bien durant le temps de classe).

Afin de discriminer les réponses des sujets, nous avons effectué une classification hiérarchique descendante (une « CHD ») avec le logiciel ALCESTE. Le logiciel a repéré deux grands types de discours des enseignants⁸⁴. 14 enseignants (5 enseignants de CE1 et 9 enseignants de CP) s'inscrivent dans la premier type de discours et 17 enseignants (8 enseignants de CE1, 6 enseignants de CP et 3 enseignants de CP/CE1) dans la second type de discours. Les résultats montrent que ce n'est pas la nature de la difficulté comportementale qui différencie les modalités d'interrelations déclarées par les enseignants mais le statut de l'interlocuteur, les lieux et les moments au sein desquels les discussions ont été entreprises durant l'année scolaire :

- Les enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°2 déclarent avoir fréquemment échangé à propos de leurs élèves en difficulté comportementale avec plusieurs acteurs de l'établissement : le directeur de l'école, le maître E, les enseignants de cycle 2 et de même niveau, le maître G et le psychologue scolaire. De plus, ils déclarent avoir discuté avec les enseignants de même niveau ou du cycle 2 durant les moments informels hors de la classe.
- A l'inverse, les enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°1 déclarent ne pas avoir fréquemment échangé au sujet de leurs élèves en difficulté comportementale avec les acteurs cités précédemment (dans le type de discours n°2).

⁸⁴ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.86

Les données⁸⁵ montrent qu'il n'y a pas de dépendances significatives entre l'appartenance des enseignants aux types de discours et :

- Le contexte institutionnel de l'école (ZEP/ hors ZEP): $\chi^2 = 0,3$, $p > .05$.
- La situation d'enseignement (classe entière/classe réduite) : $\chi^2 = 0,6$ $p > .05$
- Le niveau de la classe (CP/CE1) $\chi^2 = 1,2$, $p > .05$.

	Classe normale	Classe réduite	Total
Type de discours n°1	70 %	30 %	100 %
Type de discours n°2	65 %	25 %	100 %

Tableau 30 – Le nombre d'enseignants (en %) en fonction des types de discours (relatifs aux élèves en difficulté comportementale) et les situations d'enseignement (classe réduite/classe normale)

Lorsque nous croisons les types de discours des enseignants avec leurs écoles d'appartenance, les statistiques descriptives montrent un lien significatif. Nous avons indiqué ci-dessous le pourcentage d'enseignants interrogés en fonction de leur école d'appartenance et de leur type de discours.

Ecole	Type de discours n°2	Type de discours n°1
Ecole A (hors ZEP)	100%	
Ecole B (ZEP)	50%	50%
Ecole C (hors ZEP)	100%	
Ecole D (ZEP)	100%	
Ecole E (hors ZEP)	100%	
Ecole F (hors ZEP)	33%	67%
Ecole G (ZEP)	100%	
Ecole H (ZEP)	100%	
Ecole I (ZEP)		100%
Ecole J (Hors ZEP)	33%	67%
Ecole K (ZEP)		100%
Ecole L (hors ZEP)		100%

Tableau 31– Les types de discours des enseignants relatifs aux élèves dits en difficulté comportementale en fonction de l'école d'appartenance

Dans l'ensemble, les résultats montrent qu'il existe une cohérence entre le type de discours déclaré par les enseignants et l'école d'appartenance. Il n'y a que trois écoles où les enseignants déclarent deux types de discours différents (écoles B, F et J).

4.2.3 - LES MODALITES D'INTERRELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES DE TRAVAIL ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Nous étudierons, dans cette partie, les séances de découverte collective de texte observées chez les 28 enseignants en fonction de leur appartenance aux types de discours repérés précédemment. Pour ce faire, nous comparerons, au sein des échantillons d'enseignants

⁸⁵ Voir les annexes, tome II, p.84-86.

appartenant à chaque type de discours, les fréquences d'interactions en fonction de trois catégories d'élèves destinataires : les élèves dits non en difficulté (END), les élèves dits en difficulté scolaire (DS) et les élèves dits en difficulté comportementale (DC)

Nous avons indiqué ci-dessous le nombre d'élèves destinataires (en %) déclarés par les enseignants en fonction des types de discours dans lesquels ils s'inscrivent.

Deuxième trimestre	END	DS	DC
Type de discours n°1 (14 enseignants)	70%	18%	12 %
Type de discours n°2 (14 enseignants)	68%	17%	15%

Tableau 32 – Les types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté comportementale) et les catégories d'élèves destinataires des interactions enseignantes en classe au deuxième trimestre

Troisième trimestre	END	DS	DC
Type de discours n°1 (14 enseignants)	68%	19%	13%
Type de discours n°2 (14 enseignants)	61%	27%	12%

Tableau 33 – Les types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté comportementale) et les catégories d'élèves destinataires des interactions enseignantes en classe au troisième trimestre

Le test statistique du chi2 sera utilisé. Pour calculer les chi2, nous avons effectué, pour chaque type de discours et chacune des variables d'interactions, un test de comparaison à une norme⁸⁶. La norme de référence a été élaborée en fonction des pourcentages d'élèves destinataires représentatifs de chaque type de discours⁸⁷. Les tableaux ci-dessous synthétisent les résultats obtenus.

	Variabiles d'interactions générales	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Type de discours n°1	Contenu	(-) END ; (+) DS	(-) END ; (+) DS
	Apprenant	NS	(-) END ; (+) DS
	Conditions d'organisation	(-) END ; (+) DS	(-) END ; (+) DS ; (+) DC
	Evaluation	PE	(-) END ; (+) DS
Type de discours n°2	Contenu	NS	(-) END ; (+) DC
	Apprenant	(+) DC	(-) END ; (+) DC
	Conditions d'organisation	(-) END ; (+) DC	(-) END ; (+) DS ; (+) DC
	Evaluation	PE	(-) END ; (+) DS ; (+) DC

Tableau 34 – Les modalités d'interactions générales en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté comportementale) et des destinataires-élèves.

⁸⁶ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.88-98

⁸⁷ Pour comprendre la procédure utilisée pour effectuer les tests statistiques, le lecteur peut se reporter à l'exemple donné dans la partie précédente concernant le cas des élèves dits en difficulté scolaire.

	Variables d'interactions centrées sur le contenu	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Type de discours n°1	Reconnaissance	(-) END ; (+) DS	(-) END ; (+) DS
	Lecture à haute voix	NS	(-) END ; (+) DS
	Sens	NS	(+) DS
	Phonologie	(-) END ; (+) DS	PE
Type de discours n°2	Reconnaissance	NS	NS
	Lecture à haute voix	NS	(+) DC
	Sens	NS	NS
	Phonologie	NS	PE

Tableau 35– Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté comportementale) et des destinataires-élèves.

	Forme des échanges centrés sur le contenu	Deuxième trimestre	Troisième trimestre
Type de discours n°1	Question	(-) END; (+) DS; (+) DC	(-) END; (+) DS
	Question/DP	NS	(-) END; (+) DS
Type de discours n°2	Question	(-) END; (+) DC	(-) END; (+) DC
	Question/DP	NS	NS

Tableau 36– La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté comportementale) et des destinataires-élèves.

Les résultats montrent les faits suivants :

- De manière générale, les enseignants (qui déclarent les deux types de discours) ont tendance à différencier plus fréquemment, au troisième trimestre, leurs modalités d'interactions en fonction des destinataires.
- Les enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°1 se centrent fréquemment sur les élèves dits en difficulté scolaire. Au deuxième trimestre, ils interagissent fréquemment avec eux lorsqu'ils se centrent sur le contenu (reconnaissance et conscience phonologique) et les conditions d'organisation pédagogique. Au troisième trimestre, ils interagissent fréquemment avec ces élèves lorsqu'ils se centrent sur le contenu (reconnaissance, lecture et compréhension), les apprenants (aide/encouragement), les conditions d'organisation pédagogique et l'évaluation du travail des élèves. Au niveau de la forme des échanges centrés sur le contenu, ils interrogent, au troisième trimestre, fréquemment les élèves dits en difficulté scolaire.
- A l'inverse, les enseignants qui s'inscrivent dans le type de discours n°2 interagissent fréquemment avec les élèves dits en difficulté comportementale. Au deuxième trimestre, ils se centrent fréquemment avec eux sur les apprenants (aide/encouragement) et les conditions d'organisation pédagogique. De plus ils les interrogent fréquemment sans qu'ils demandent la parole. Au troisième trimestre, ils se centrent fréquemment sur le contenu (la lecture du texte à haute voix), les apprenants (aide/encouragement) et les interrogent fréquemment sans qu'ils demandent la parole.

Nous retiendrons, dans cette partie, le fait que les résultats mettent en évidence un rapport inversé avec ceux obtenus précédemment concernant les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail relatives aux élèves en difficulté scolaire. Lorsque les enseignants déclarent avoir fréquemment échangé à propos de leurs élèves en difficulté comportementale avec quelques collègues de travail au sein de leur école, ils ont tendance, de manière générale, à interagir plus fréquemment avec ces élèves durant une situation de découverte collective de texte. Nous tenterons d'interpréter ces résultats dans la partie suivante.

5 - BILAN ET INTERPRETATION DES DONNEES COLLECTEES

Dans ce chapitre, notre objectif était de vérifier statistiquement le lien entre les modalités d'interrelations des enseignants de CP/CE1 avec leurs collègues de travail au sein de l'école et leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Les résultats montrent, dans un premier temps, que la nature de la difficulté de l'élève a une influence sur les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école :

- Lorsque les interrelations sont centrées sur les difficultés scolaires des élèves en lecture/écriture, trois types d'acteurs de l'école discriminent les déclarations des enseignants : l'assistante d'éducation, le directeur de l'école puis le psychologue scolaire. Une partie des enseignants a déclaré avoir fréquemment échangé avec ces acteurs de l'école durant l'année scolaire : durant les trois trimestres de l'année avec l'assistant d'éducation et le directeur de l'école puis durant les deux trimestres avec le psychologue scolaire. De plus, ils indiquent avoir échangé à propos de ces difficultés durant des moments formels et informels hors de la classe avec le directeur de l'école et durant des moments formels avec le psychologue scolaire (conseils de cycle et des maîtres, etc.). Ces enseignants travaillent majoritairement dans des écoles hors ZEP.
- Lorsque les interrelations sont centrées sur les difficultés de comportement des élèves, plusieurs acteurs de l'école discriminent les déclarations des enseignants : le directeur de l'école, les maîtres E et G du RASED, les collègues enseignants de cycle 2 et de même degré, la psychologue scolaire. Une partie de l'échantillon d'enseignants indique avoir fréquemment échangé avec ces acteurs de l'école durant l'année scolaire (puis plus particulièrement durant les temps informels hors de la classe avec les enseignants de cycle 2 et de même degré).

Lorsque nous croisons les déclarations des enseignants concernant leurs interrelations avec les collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de découverte collective d'un texte (voir tableau ci-dessous), nous observons les faits suivants :

- Les enseignants, qui déclarent avoir fréquemment échangé à propos des difficultés d'apprentissage scolaire de leurs élèves en lecture/écriture avec l'assistant d'éducation, le directeur de l'école et le psychologue scolaire, interagissent moins fréquemment avec les élèves dits en difficulté scolaire en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte. A l'inverse, ils se centrent plus fréquemment sur les élèves dits en difficulté comportementale durant les deuxième et troisième trimestres de l'année.

- Les enseignants qui déclarent avoir échangé, durant l'année scolaire, au sujet des difficultés de comportement de leurs élèves avec différents acteurs de l'école (membres du RASED, collègues enseignants, directeur de l'école, etc.) interagissent plus fréquemment avec les élèves dits en difficulté comportementale durant les tâches de découverte collective de texte.

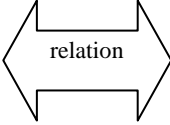
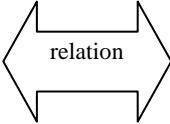
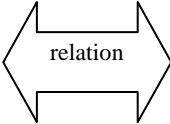
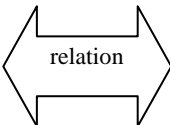
Les modalités d'interrelations des enseignants de CP/CE1 avec leurs collègues de travail au sein de l'école		Les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté durant une séance de découverte collective d'un texte
Les enseignants déclarent avoir fréquemment échangé, durant l'année scolaire, à propos des élèves en DIFFICULTE SCOLAIRE en lecture/écriture avec trois acteurs professionnels de l'école: l'assistant d'éducation, le directeur de l'école et le psychologue scolaire.		Ils INTERAGISSENT , au deuxième trimestre et troisième trimestre, plus fréquemment avec les élèves dits en DIFFICULTE COMPORTEMENTALE lorsqu'ils se centrent sur le contenu (la lecture) et les apprenants (aide, encouragement).
Les enseignants déclarent NE PAS AVOIR FREQUEMMENT ECHANGE , durant l'année scolaire, à propos des élèves en DIFFICULTE SCOLAIRE en lecture/écriture avec trois acteurs professionnels de l'école: l'assistant d'éducation, le directeur de l'école et le psychologue scolaire.		Ils INTERAGISSENT , au deuxième trimestre et troisième trimestre, plus fréquemment avec les élèves dits en DIFFICULTE SCOLAIRE lorsqu'ils se centrent sur le contenu (la lecture) et les apprenants (aide, encouragement).
Les enseignants déclarent avoir fréquemment échangé, durant l'année scolaire, à propos des élèves EN DIFFICULTE COMPORTEMENTALE avec plusieurs acteurs professionnels de l'école: le directeur de l'école, le psychologue scolaire, les maîtres E et G, les enseignants de même cycle et de même degré.		Ils INTERAGISSENT fréquemment avec les élèves dits en DIFFICULTE COMPORTEMENTALE lorsqu'ils se centrent sur les apprenants (aide, encouragement) et les conditions d'organisation pédagogique au deuxième trimestre, le contenu (la lecture) et les apprenants au troisième trimestre.
Les enseignants déclarent N'AVOIR FREQUEMMENT ECHANGE , durant l'année scolaire, à propos des élèves EN DIFFICULTE COMPORTEMENTALE avec plusieurs acteurs professionnels de l'école: le directeur de l'école, le psychologue scolaire, les maîtres E et G, les enseignants de même cycle et de même degré.		Ils INTERAGISSENT fréquemment avec les élèves dits en DIFFICULTE SCOLAIRE lorsqu'ils se centrent sur les apprenants (aide, encouragement) et les conditions d'organisation pédagogique au deuxième trimestre, le contenu (la lecture) et les apprenants au troisième trimestre.

Tableau 37 – Synthèse des liens constatés entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école et leurs modalités d'interactions avec les élèves dits en difficulté durant une séance de découverte collective d'un texte

Ces faits permettent de ne pas rejeter l'hypothèse selon laquelle il existerait un lien entre les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école et les modalités d'interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Les données montrent que ce lien serait dépendant de plusieurs critères : le statut des acteurs professionnels avec lesquels interagissent les enseignants, la nature de la difficulté des élèves abordée durant les discussions (difficulté comportementale versus difficulté d'apprentissage scolaire), la période de l'année scolaire et les moments privilégiés (dans la classe ou moment

formel/informel hors de la classe) durant lesquels ont eu lieu ces discussions. Les résultats ne permettent pas d'identifier de relations causales entre les variables, ni de déterminer le sens de ces relations. Néanmoins, si nous faisons l'hypothèse que les situations d'interrelations entre le personnel de l'établissement scolaire peuvent être une source d'apprentissage professionnel des enseignants, alors nous pouvons avancer les éléments explicatifs⁸⁸ suivants :

- On peut penser que les enseignants qui déclarent avoir fréquemment échangé à propos de leurs élèves en difficulté d'apprentissage, hors des temps de classe, avec l'assistant d'éducation, le directeur de l'école et le psychologue scolaire ont acquis des savoirs professionnels particuliers. Parmi ces derniers, nous pouvons citer les connaissances relatives aux origines et à la nature des difficultés d'apprentissage des élèves ainsi qu'au choix des situations pédagogiques et didactiques adaptées à la prise en charge de ces élèves. Ainsi, en situation d'enseignement, ces enseignants prendraient en charge les élèves dits en difficulté d'apprentissage scolaire durant des tâches pédagogiques spécifiques, autres que celles relatives à l'enseignement collectif et frontal avec le groupe-classe : durant, par exemple, les tâches individuelles données aux élèves, durant les dispositifs de groupes de niveaux mis en œuvre au sein de la classe ou bien avec d'autres classes d'élèves, durant les dispositifs mis en œuvre avec la collaboration des membres du RASED, etc. Ces éléments expliqueraient les raisons pour lesquelles, en situation de découverte collective de texte, ils interagissent plus fréquemment avec les élèves dits en difficulté comportementale qu'avec ceux dits en difficulté scolaire. Ils seraient davantage préoccupés par le climat social de la classe, le bon déroulement de la séance collective plutôt que par la centration sur les élèves dits en difficulté scolaire. Les échanges des enseignants avec les collègues de travail leur permettraient ainsi d'apprendre à différencier les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire en fonction des situations pédagogiques proposées en classe.

- De même, on peut faire l'hypothèse que les enseignants qui déclarent avoir fréquemment échangé, durant l'année scolaire, à propos des élèves en difficulté comportementale avec plusieurs acteurs de l'école ont également acquis des connaissances relatives à la nature des difficultés des élèves ainsi qu'aux situations pédagogiques adaptées à la prise en charge de ces derniers. Ainsi, ils se centreraient sur ces élèves durant des situations pédagogiques spécifiques, telles que celles relatives aux situations d'enseignement collectif et frontal avec le groupe-classe. C'est la raison pour laquelle, en situation de découverte collective de texte, ils interagissent fréquemment avec ces élèves afin de prévenir leurs comportements déviants et/ou de leur donner confiance en suscitant leur participation à la tâche enseignée.

⁸⁸ qui devront, bien entendu, faire l'objet d'une validation dans de prochaines recherches.

Dans la suite de cette thèse, nous compléterons l'étude du lien entre les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté à l'aide de trois études monographiques d'école primaire. Nous décrirons plus précisément l'évolution, durant l'année scolaire, des interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les moments informels hors de la classe (temps de récréations, temps de pause du midi, etc.). Pour collecter les données, nous articulerons une double lecture des interrelations mises en œuvre au sein des écoles : une lecture du contexte effectuée par les enseignants (à travers leurs discours sur les pratiques) puis une lecture effectuée par l'observateur (à l'aide d'un journal de bord). Nous étudierons ensuite les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (en situation de découverte collective de texte) mises en œuvre en cycle 2 en fonction des modalités d'interrelations construites par les enseignants de cycle 2 avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe. Les monographies d'école primaire permettront de confirmer ou à l'inverse de « nuancer » certaines des tendances statistiques constatées dans ce chapitre.

6 – SYNTHÈSE DU CHAPITRE 7

Cette partie de la recherche avait pour but de faire apparaître un lien entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école et leurs pratiques d'enseignement en classe, plus précisément leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. L'intérêt de cette recherche s'appuie sur l'hypothèse générale selon laquelle les enseignants construisent et mobilisent des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté en classe par la médiation des situations d'interrelations produites, hors de la classe, avec les autres acteurs professionnels (enseignants et non-enseignants) de l'école. Ces savoirs professionnels seraient construits à travers la médiation de processus sociocognitifs relevant par exemple de situations de conflits socio-cognitifs (Doise et Mugny, 1997) ou bien de processus d'apprentissage social (Bandura, 1976) tels que l'apprentissage par le modelage social (la démonstration visuelle, la représentation imagée ou bien la description verbale). L'ambition de cette recherche n'était pas d'identifier la nature des savoirs professionnels construits dans et par la mise en œuvre de ces processus socio-cognitifs mais, plus modestement, de vérifier s'il existe un lien significatif entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école et les configurations de leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. La mise en évidence de ce lien constituerait un premier indicateur de l'influence des situations d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail dans la construction de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge, en classe, des élèves dits en difficulté.

Les résultats de cette recherche ont fait apparaître, de manière générale, que les modalités d'interrelations des enseignants du primaire avec leurs collègues de travail au sujet des discussions relatives à la difficulté de leurs élèves ne sont pas indépendantes des pratiques observées de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte. Plus particulièrement les résultats montrent que ces pratiques d'enseignement diffèrent en fonction du statut des acteurs professionnels avec lesquels interagissent les enseignants, de la nature de la difficulté des élèves abordée durant les discussions collectives (difficulté comportementale versus difficulté d'apprentissage scolaire), de la période de l'année scolaire et des moments privilégiés au sein de l'école durant lesquels ont lieu ces discussions (dans la classe ou moment formel/informel hors de la classe). Les relations significatives mises en évidence à partir de l'analyse quantitative peuvent être résumées de la manière suivante :

- Les enseignants, qui déclarent avoir fréquemment échangé à propos des difficultés d'apprentissage scolaire de leurs élèves en lecture/écriture avec l'assistant d'éducation, le directeur de l'école et le psychologue scolaire durant les moments formels et informels hors de la classe, interagissent moins fréquemment avec les élèves dits en difficulté scolaire en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte. A l'inverse, ils se centrent plus fréquemment sur les élèves dits en difficulté comportementale. Ils interagissent plus fréquemment avec eux, au deuxième et troisième trimestre, pour les aider ou les encourager dans la réalisation de la tâche puis, au troisième trimestre, interagissent fréquemment avec eux sur le contenu (lecture du texte à haute voix). Au niveau de la forme des échanges centrés sur le contenu, les enseignants leur posent fréquemment des questions sans qu'ils demandent la parole.
- Les enseignants qui déclarent avoir fréquemment échangé, durant l'année scolaire, à propos des difficultés de comportement de leurs élèves avec différents acteurs de l'école (membres du RASED, collègues enseignants, directeur de l'école, etc.) durant les temps hors de la classe interagissent plus fréquemment avec les élèves dits en difficulté comportementale durant les tâches de découverte collective de texte mises en œuvre en situation d'enseignement. Au deuxième trimestre, ils interagissent fréquemment avec eux lorsqu'ils se centrent sur les apprenants (aide/encouragement) et les conditions d'organisation pédagogique. De plus, ils les interrogent fréquemment sans qu'ils demandent la parole. Au troisième trimestre, ils se centrent fréquemment avec eux sur le contenu de la tâche (lecture du texte à haute voix), les aident et les encouragent régulièrement puis les interrogent fréquemment sans qu'ils demandent la parole.

Ces éléments confirment l'hypothèse selon laquelle les modalités d'interrelations des enseignants avec les autres acteurs professionnels de l'école durant les temps informels et/ou formels hors de la classe ne sont pas indépendantes de l'organisation de leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation de classe. Dans le deuxième volet empirique de cette recherche (l'approche qualitative) nous tenterons d'expliquer et de comprendre les conditions de production des modes d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe. Puis, nous vérifierons si les tendances générales mises en évidence dans cette approche quantitative sont également observées à un niveau particulier au sein des études monographiques entreprises dans des écoles primaires.

(cf approche qualitative, partie 4 de ce document).

PARTIE 4

-

ETUDES EMPIRIQUES, APPROCHE QUALITATIVE

Parties	Chapitres	Repères
<i>Problématique de recherche</i>	<i>Orientation de la recherche sur les pratiques d'enseignement</i>	<i>L'orientation épistémologique : décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement</i>
	<i>Problématique générale de recherche</i>	<i>L'étude des relations entre les pratiques d'enseignement et le travail collectif des enseignants au sein de l'école</i>
<i>Orientations théorique et méthodologique</i>	<i>Les pratiques collectives enseignantes, source d'apprentissage professionnel des enseignants</i>	<i>L'enseignant construit et mobilise des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par les pratiques collectives avec ses collègues de travail au sein de l'école</i>
	<i>Sujet de recherche : les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>L'étude des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) en situation d'enseignement</i>
	<i>Orientation méthodologique</i>	<i>Les deux approches mobilisées pour collecter, traiter et analyser les données : approches quantitatives et qualitatives</i>
<i>Etudes empiriques, Approche quantitative</i>	<i>Les dispositifs pédagogiques inter-classes construits par le collectif d'enseignants et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction de leur participation (ou non) à un dispositif pédagogique inter-classes</i>
	<i>Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités d'interrelations avec leurs collègues de travail au sein de l'école</i>
Etude empiriques, Approche qualitative	Les pratiques collectives des enseignants dans les trois écoles primaires	- Les conditions de production des dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 - les situations d'interrelations des enseignants de l'école avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe
	Les relations entre les pratiques d'enseignement de cycle 2 et les pratiques collectives des enseignants au sein des trois écoles primaires	Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits (ou non) en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités de travail collectif étudiées au sein des trois écoles.
<i>Bilan heuristique et perspectives</i>	<i>Comprendre et expliquer la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement</i>	<i>Synthèse des résultats et propositions théoriques concernant les relations entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les pratiques d'enseignement</i>

INTRODUCTION DE LA PARTIE 4

Les monographies d'école, un moyen d'affiner et de compléter la recherche

L'objet de cette recherche, rappelons-le, est d'étudier les relations entre les pratiques collectives des enseignants mises en œuvre au sein de l'école primaire et les pratiques d'enseignement en situation de classe. L'intérêt pour cet objet, au niveau scientifique, naît d'un constat critique concernant les recherches sur les pratiques d'enseignement ; peu d'études se sont intéressées, jusqu'à maintenant, à la relation entre les activités collectives réalisées par les enseignants hors du temps de classe et les pratiques d'enseignement en classe. Au niveau social, l'intérêt pour cet objet d'étude vient du constat de l'évolution des politiques éducatives en France et plus largement au sein des pays occidentaux vis à vis de l'école (Marcel, 2005 ; Tardif, 2005 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Derouet, 1994). Les institutions scolaires délèguent de plus en plus leurs pouvoirs de décision et d'action aux écoles et aux établissements scolaires afin que ces derniers puissent adapter les objectifs institutionnels à la diversité des contextes locaux (Derouet et Dutercq, 1997, Maroy, 2006). Dans ce cadre, les collectifs d'enseignants au sein des écoles primaires voient leur marge d'autonomie augmenter mais, par le même intermédiaire, sont soumis à davantage de pressions sociales et institutionnelles concernant, par exemple, l'efficacité de leur action (les résultats scolaires). Les enseignants, dans ce contexte, sont de plus en plus contraints de collaborer au sein de l'école, avec leurs collègues de travail, afin de construire des solutions pour résoudre des problèmes d'ordre local, à commencer par les modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire et/ou comportementale⁸⁹. C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire d'augmenter nos connaissances sur la manière dont les pratiques d'enseignement en classe peuvent être influencées par les modalités d'action collective mises en œuvre par les enseignants au sein de l'école. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés à deux composantes du travail collectif des enseignants à l'école primaire :

- 1) la participation de plusieurs enseignants d'une même école à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture puis
- 2) les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps hors de la classe. L'objectif est de voir en quoi ces

⁸⁹ Les éléments, qui incitent les enseignants à travailler en équipe au sein des établissements, sont liés à la nécessité, au niveau local, de prendre en charge la massification et l'hétérogénéité scolaire des élèves puis à l'évolution du curriculum scolaire comme dans le cas de l'enseignement secondaire où les enseignants de plusieurs disciplines différentes (sciences expérimentales, technologie, mathématiques, etc.) sont invités (par l'institution) à davantage se coordonner pour mettre en œuvre des projets inter-disciplinaires (Lebeaume et Magneron, 2004, Lebeaume, 2005)

dimensions entrent en relation avec les modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté durant une situation d'enseignement (d'une découverte collective d'un texte). Pour mettre en oeuvre cet objectif, nous avons choisi de mobiliser deux types de focales. Une première focale dont le but est d'identifier, de manière générale, des tendances statistiques entre les variables relatives aux pratiques collectives et individuelles des enseignants. Cette première focale a pour finalité de « déblayer le terrain » en construisant une première connaissance sur les relations potentielles entre les variables étudiées. La deuxième focale a pour objectif, quant à elle, d'approfondir et d'affiner les connaissances obtenues lors de la première focale. A partir de trois monographies d'école primaire, nous étudierons la genèse, durant l'année scolaire, des composantes étudiées au sein des pratiques collectives enseignantes en prenant en compte les éléments du contexte singulier des écoles puis les significations individuelles et collectives construites par les acteurs professionnels de l'école. Ensuite, nous mettrons en évidence, au sein des trois écoles, les relations entre ces composantes étudiées et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement.

Dans la partie empirique précédente, nous avons présenté les résultats relatifs à la première focale. Ces derniers ont fait, d'une part, apparaître des relations statistiques entre la participation des enseignants de CP à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture et leurs pratiques de prise en charge (déclarées et observées) des élèves dits en difficulté en situation de découverte collective de texte. D'autre part, ils ont mis en évidence des liens entre les modalités d'interrelations des enseignants de cycle 2 avec leurs collègues de travail au sein de l'école et leurs modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. L'ensemble de ces résultats permet de construire une première connaissance sur les relations « empiriques » entre les pratiques collectives enseignantes et les pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté. Il permet également de ne pas rejeter notre hypothèse théorique de départ à savoir que les pratiques collectives des enseignants, au sein de l'école, favorisent la construction et la mobilisation de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement. Cette première focale a ainsi repéré des relations statistiques entre les pratiques enseignantes individuelles (l'enseignant seul dans la classe) et collectives (l'enseignant avec la collaboration de ses collègues de travail). L'identification de ces relations est utile à titre exploratoire dans le cadre de notre recherche mais n'a aucune prétention à généralisation. Pour éviter d'identifier ces relations à des rapports de détermination causale entre variables étudiées, il est nécessaire d'affiner le regard, de le rendre plus qualitatif, afin de percevoir les multiples variables

intermédiaires, propres aux contextes particuliers de l'action et aux raisons d'agir des acteurs, qui peuvent confirmer ou à l'inverse modifier l'interprétation portée sur les tendances générales repérées. La deuxième focale, l'étude monographique des écoles primaires, aura pour fonction d'affiner ce regard.

Deux Chapitres constitueront la quatrième partie de ce document. **Dans le chapitre 8**, nous étudierons les conditions de production des pratiques collectives des enseignants au sein de trois écoles primaires. Nous nous centrerons sur les composantes du travail collectif des enseignants appréhendées dans la partie précédente : la participation des enseignants de cycle 2, durant l'année scolaire, à un dispositif pédagogique inter-classes dans le cadre de l'enseignement de la lecture/écriture puis la production et l'évolution durant l'année des interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail (enseignants et non-enseignants) durant les temps informels hors de la classe. **Dans le chapitre 9**, nous confronterons ces composantes du travail collectif des enseignants avec leurs pratiques observées de prise en charge des élèves dits en difficulté durant une situation de découverte collective de texte en classe.

Chapitre 8

LES PRATIQUES COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS DANS TROIS ECOLES PRIMAIRES

1 - METHODOLOGIE

Dans cette partie, nous présenterons trois monographies d'école primaire afin de décrire et de comprendre le travail collectif des enseignants au sein des établissements. Plus précisément, nous nous centrerons sur deux aspects du travail collectif des enseignants afin de prolonger, de manière plus approfondie, les résultats obtenus dans la première partie de cette recherche :

- *Les conditions de production des dispositifs pédagogiques inter-classes en lecture/écriture construits par le collectif d'enseignants* : dans ces études de cas, nous décrirons les dispositifs de décloisonnement de classes élaborés par les enseignants de cycle 2 durant l'année scolaire. Nous montrerons en quoi les caractéristiques personnelles des enseignants et les éléments du contexte de l'école peuvent influencer l'évolution, la nature et la forme des dispositifs mis en œuvre.
- *Les interrelations des enseignants avec les autres acteurs professionnels de l'école (enseignants et non-enseignants) durant les moments informels hors de la classe* : Nous décrirons les relations qu'entretiennent les enseignants, durant les temps informels (les temps de récréations et les temps du midi), avec leurs collègues de travail (enseignants et non-enseignants). Les études de cas permettront de mettre en évidence des différences inter-écoles mais également des différences inter-enseignants à l'intérieur de chacune des écoles.

Pour poursuivre notre problématique, nous mettrons en relation ces éléments (relatifs au travail collectif des enseignants) avec les pratiques d'enseignement observées au sein de chacune des écoles, plus précisément les modalités d'interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté durant des séances de découverte collective de texte. En d'autres termes, nous montrerons en quoi les pratiques collectives des enseignants au sein de l'école ne sont pas indépendantes des modalités d'action didactique et pédagogique mises en œuvre par ces derniers en situation de classe.

1.1 - ORIENTATION THEORIQUE

Pour étudier le travail collectif des enseignants, nous avons privilégié une démarche méthodologique en fonction d'orientations théoriques particulières⁹⁰. Parmi ces dernières, nous avons choisi celles qui se centrent sur le « travail » stratégique et interprétatif des acteurs en situation d'activité professionnelle :

- Pour étudier les conditions de production des dispositifs inter-classes élaborés par le collectif d'enseignants, nous avons mobilisé les concepts théoriques relatifs à l'analyse stratégique de l'action sociale (Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1997). Ainsi, les concepts « d'enjeux » (individuels et collectifs), de « zones d'incertitude », de « ressources » et « contraintes » ont été utilisés pour comprendre et expliquer les comportements stratégiques des enseignants impliqués dans l'élaboration, la préservation et, parfois, la transformation des dispositifs. Ce choix théorique part du postulat général selon lequel les enseignants n'élaborent pas de manière désintéressée des dispositifs de décroisement de classes. Ces derniers constituent des « enjeux » collectifs et individuels pour les enseignants, qu'ils mettent en œuvre en fonction des contraintes et ressources dont ils disposent et construisent au sein des « systèmes d'action concrets » dans lequel ils s'investissent.
- L'étude des interrelations entre les acteurs de l'école durant les temps informels s'est appuyée sur l'hypothèse théorique selon laquelle les individus ont une capacité interprétative des situations qu'ils rencontrent (Durand et Weil, 1997 ; Blumer, 1969). Ainsi, leurs comportements vis à vis d'autrui ne sont pas influencés « directement » par des stimuli environnementaux mais par leur capacité de donner du sens aux situations rencontrées (sens entendu comme « direction » mais aussi comme « traduction » des éléments de leur environnement). Cette capacité interprétative permet aux individus d'anticiper leur comportement en fonction des situations (Bandura, 1976, 2003). Dans ce cadre, nous faisons l'hypothèse que les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail sont influencées par leurs ressources personnelles (images de soi et des autres, projets professionnels et personnels, etc.) construites et mobilisées, en partie, en fonction des situations vécues au sein de l'école.

Ces orientations théoriques, concernant l'analyse du travail collectif des enseignants, ont bien évidemment influencé le choix des matériaux collectés ainsi que la démarche d'analyse et interprétative des données.

⁹⁰ Nous ne reviendrons pas sur l'explicitation de ces orientations théoriques puisqu'elles ont été décrites dans la première partie de cette thèse.

1.2 - MATERIAUX COLLECTES

Plusieurs types de matériaux ont été collectés pour décrire les pratiques collectives des enseignants au sein des écoles primaires :

- *Le choix des écoles* : durant l'année 2004, nous avons effectué une étude quantitative à partir d'un échantillon de 11 écoles primaires situées à Toulouse dans le but de décrire des relations entre le travail collectif des enseignants et leurs pratiques d'enseignement en classe avec les élèves dits en difficulté (cf. études présentées aux chapitre 6 et 7). Au sein de cet échantillon, nous avons sélectionné trois écoles primaires afin d'entreprendre, durant l'année scolaire 2004-2005, une démarche de recherche à dominante qualitative sur le travail collectif des enseignants. Cette sélection a été effectuée en fonction de la taille de l'établissement (ont été privilégiées des écoles avec un nombre de classes et d'enseignants plus ou moins identiques) et la volonté des équipes éducatives (personnel enseignant et non-enseignant) de participer au protocole de recherche durant toute une année scolaire. La participation volontaire des enseignants a nécessité, dans un premier temps, de les convaincre de l'intérêt de la recherche. C'est la raison pour laquelle, un document de présentation du protocole a été distribué aux écoles-cibles suivi d'une présentation orale durant le premier conseil des maîtres de l'année scolaire (septembre 2004). Dans un second temps, nous avons « négocié » avec les enseignants un « contrat » d'échange de services. L'implication souhaitée des enseignants au sein de la recherche n'étant pas minimale⁹¹, ces derniers ont souhaité négocier leur service avec celui du chercheur (nous-mêmes). La nature du contrat d'échanges a varié selon les besoins des collectifs d'enseignants de chaque école. Nous nous sommes tout d'abord engagés auprès des trois écoles primaires à produire un rapport d'analyse sur les données collectées puis à effectuer une restitution orale en fin d'année scolaire. Ensuite, nous avons mobilisé certaines de nos ressources personnelles afin d'aider, durant l'année, certains collectifs d'enseignants à mettre en œuvre des activités scolaires particulières avec les élèves (des activités d'éveil aux sciences et techniques). Ces collaborations pédagogiques mises en œuvre avec les enseignants ont grandement facilité notre légitimité sociale et notre intégration au sein des collectifs d'école⁹². Les processus de négociation et de collaboration avec les collectifs d'enseignants, qui ont permis d'aboutir à la réalisation du protocole de recherche, peuvent s'expliquer (c'est

⁹¹ Nous avons demandé aux enseignants la possibilité de les observer dans et hors de la classe durant l'année scolaire. De plus, nous leur avons demandé de répondre à plusieurs questionnaires distribués durant l'année puis de participer à des entretiens individuelles.

⁹² Dans certaines écoles (celles qui n'étaient pas habituées à recevoir la visite de chercheurs), nous avons rapidement pris conscience que nous devons passer par une période de légitimation sociale auprès des collectifs d'enseignants avant qu'ils puissent s'impliquer dans le protocole de recherche proposé. Ce processus de légitimation sociale prend généralement fin (ou plutôt diminue puisqu'il est toujours en cours de construction) lorsque les enseignants acceptent de vous ouvrir leur salle de classe et de répondre à vos questions sans embarras ni appréhension sur les conséquences de leurs réponses et de leurs comportements avec les élèves.

une hypothèse) par le statut du commanditaire de la recherche (nous nous sommes présentés en tant qu'étudiant en doctorat) puis par la relative autonomie des enseignants dans leur exercice professionnel (rien ne les oblige à s'engager dans un protocole de recherche s'ils n'y trouvent pas d'intérêts professionnels et/ou personnels).

- *Des observations in situ* : plusieurs situations d'interrelations entre les acteurs professionnels de l'école ont été observées durant l'année scolaire : certaines ont été réalisées durant des temps de concertations formalisées (conseils des maîtres, conseils de cycle, etc.) puis d'autres durant des temps de concertations non formalisées (temps de récréations, repas du midi, accueils et sorties des élèves, etc.). Nous n'avons pas utilisé de grilles d'observation afin de ne pas réduire la collecte des données à des catégories prédéfinies. Dans certaines situations, comme les concertations formalisées, nous avons enregistré le discours des enseignants et observé leur comportement à partir d'un journal de bord. Dans d'autres situations, comme les interrelations durant les temps informels, nous avons seulement utilisé le journal de bord. Dans ce cas, nous y notions les personnes présentes, les lieux de discussion et les sujets de discussion abordés⁹³.

- *Des entrevues semi-dirigées* : des entrevues semi-dirigées ont été menées à deux reprises (au premier et troisième trimestre) avec tous les enseignants de l'école. Durant ces entretiens, les enseignants ont été interrogés sur leurs pratiques d'enseignement mais également sur leur rapport aux dispositifs pédagogiques inter-classes construits par le collectif d'enseignants puis, plus généralement, leur rapport aux collègues de travail⁹⁴.

- *Des questionnaires* : Pour étudier les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail, au sein de l'établissement, nous avons demandé aux enseignants de remplir un questionnaire toutes les fins de semaine durant les deux premiers trimestres de l'année scolaire. Les enseignants devaient estimer le temps passé à discuter, durant la semaine, avec chacun de leurs collègues de travail (enseignants et non enseignants) et les sujets de discussion abordés⁹⁵.

- *Des documents écrits* : Pour décrire le travail collectif des enseignants (les dispositifs mis en œuvre: leurs objectifs et les moyens attribués) nous avons également analysé les projets d'écoles ainsi que les compte-rendus de concertations formalisées (conseils des maîtres et conseils de cycle).

⁹³ Voir les données collectées à partir du journal de bord dans les annexes, tome II, p.101-118

⁹⁴ Les entretiens peuvent être consultés sur le CDROM d'accompagnement de cette thèse

⁹⁵ Voir la structure du questionnaire en annexe (Tome II), p.121

1.3 - LES PROCEDURES D'ANALYSE DES DONNEES

Dans la démarche semi-inductive qui est la nôtre, il est nécessaire d'indiquer quelles ont été les procédures effectuées pour condenser et catégoriser les données afin de proposer, in fine, une intelligibilité significative des contextes dans lesquels les actions, mises en œuvre par les collectifs d'enseignants, ont été réalisées.

Dans un premier temps, nous avons présenté, de manière générale, les écoles en fonction de plusieurs critères : rôles et fonctions des acteurs éducatifs exerçant dans l'établissement, description du contexte social et institutionnel de l'école, fonctionnement général de l'école, etc. Ces informations ont été collectées à partir de plusieurs sources : les documents relatifs aux projets d'école et les entretiens semi-dirigés effectués avec les enseignants et les directeurs (trices) d'établissement.

Dans un deuxième temps, nous avons décrit les dispositifs pédagogiques inter-classes en lecture/écriture élaborés par les enseignants de cycle 2 et leur évolution durant l'année scolaire. Deux niveaux d'analyse ont été retenus : les objectifs et enjeux du collectif d'enseignants puis les enjeux individuels des enseignants. Pour le premier niveau, les documents écrits et les entrevues semi-directives ont été des sources pertinentes pour décrire les enjeux collectifs des enseignants. Concernant le deuxième niveau, nous nous sommes inspirés de la grille d'analyse de l'action stratégique proposée par Crozier et Friedberg (1977) puis plus récemment par Bernoux (1985).

Acteurs	Enjeu (x)	Ressource(s) /contrainte(s) de l'acteur	Ressource(s) du contexte	Contrainte(s) du contexte
....
....
....

Tableau 38– Grille d'analyse de l'action stratégique des acteurs concernés par la mise en œuvre du dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture au sein de l'école (grille inspirée de celle de Bernoux, 1985)

Nous avons tenté d'inférer les catégories d'analyse à partir de deux types de matériaux : les entretiens semi-directifs et les observations in situ. Dans ce cadre, ont été identifiés les enjeux individuels des enseignants, les ressources et contraintes des enseignants et de leur environnement qui favorisent ou à l'inverse freinent la réalisation de ces enjeux. Les inférences ont été effectuées à partir des informations obtenues, dans certains cas, par la triangulation de plusieurs sources de données et, dans d'autres cas, par une seule source de données. Les catégories inférées constituent, nous y reviendrons plus tard, des hypothèses de recherche permettant de proposer un schéma (plutôt qu'un modèle) des comportements stratégiques des enseignants à un temps « t » et dans un contexte particulier.

Enfin, les interrelations des enseignants durant les moments informels ont été analysées à partir de deux sources d'informations : les questionnaires distribués aux enseignants et les observations en situation (accueils des élèves, récréations, repas, etc.). Concernant les questionnaires, les enseignants devaient remplir, toutes les fins de semaine, des catégories prédéfinies (voir les annexes, tome II, p.121). Ces questionnaires ont permis de fournir des informations sur les réseaux de relations qui se sont tissés entre les acteurs de l'école durant les moments informels. Puis, ils ont permis d'obtenir des informations sur les sujets de discussion fréquemment abordés en fonction des acteurs. Le questionnaire a été distribué durant les deux premiers trimestres de l'année scolaire. Nous n'avons pas trouvé utile et pertinent de le distribuer durant le troisième trimestre puisque nous nous sommes aperçus que les enseignants, au bout d'un certain temps, répondaient plus ou moins « mécaniquement » aux questionnaires. De plus, de moins en moins d'enseignants remplissaient le questionnaire à chaque fin de semaines. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette attitude vis à vis de l'outil : l'apprentissage de l'outil, le désintérêt croissant des enseignants vis à vis de l'outil, etc. Par ailleurs, nous avons observé, durant l'année scolaire, des situations d'interrelations entre les acteurs professionnels de l'école (personnel enseignant et non-enseignant) durant des moments informels hors de la classe (moments de récréation du matin, durant les temps du midi, dans la salle des maîtres ou/et dans le bureau du directeur). Le journal de bord a été utilisé comme l'instrument de recueil des données observées. Nous y notions les éléments suivants : les personnes présentes, le lieu et le moment de l'observation, les sujets de discussion abordés et les comportements des personnes vis à vis de ces sujets de discussion.

1.4 - INTERPRETATION ET VALIDATION DES DONNEES COLLECTEES

Les modalités de travail collectif des enseignants ont tout d'abord été étudiées au sein de chacune des écoles (analyse intra-école). Pour analyser l'action stratégique des enseignants, vis à vis des dispositifs pédagogiques inter-classes, nous avons utilisé les entrevues semi-dirigées et les observations in situ afin de décrire et de comprendre les intérêts et les comportements des différents acteurs impliqués. La comparaison des matériaux utilisés a mis en évidence des « tensions », des divergences ou, à l'inverse, des convergences entre les points de vue des acteurs. Ces éléments ont permis de proposer des hypothèses interprétatives quant aux enjeux individuels et collectifs des enseignants vis à vis des dispositifs pédagogiques inter-classes élaborés. Les comparaisons entre les données d'observation ainsi que la réflexion effectuée sur les incohérences et les contradictions nous ont permis de prendre du recul, d'interroger les faits et de proposer, in fine, des systèmes d'action concrets

qui se structurent autour des dispositifs pédagogiques. Bien entendu, les modèles interprétatifs proposés, relatifs aux stratégies des acteurs, « *ne sont jamais rien d'autre qu'un résultat partiel et provisoire qui correspond à un état de recueil des données, sans aucune prétention à l'exhaustivité ni à la généralité.* » (Friedberg, 1997, p.320). Ces résultats ne sont pas réfutables au sens de Popper (1991) puisqu'ils ne peuvent être reproductibles ni être confirmés par l'utilisation de tests statistiques inférentielles. Leur garantie de scientificité s'exprime plutôt à travers l'argumentation rationnelle et consistante construite par le chercheur (validité interne de la recherche), les différentes formes de triangulation utilisées (fiabilité des données collectées) ainsi que par « *la plausibilité, l'intérêt et la pertinence qui leur sont reconnus par les lecteurs-utilisateurs de ces résultats* » (Idem, p.326). Concernant l'étude des modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail, l'utilisation d'une double lecture des situations d'interrelations (lecture par les enseignants eux-mêmes à partir des questionnaires et lecteur par l'observateur à partir du journal de bord) a permis de trianguler les données collectées et ainsi de limiter les risques quant à la prédominance d'une seule lecture du contexte (Pourtois et Desmet, 1988). La subjectivité du chercheur et celle de l'acteur ont ainsi été prises en compte et articulées pour mieux décrire et comprendre des catégories de situations particulières comme celles relatives aux interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant des temps informels hors de la classe. Ensuite, nous avons effectué des comparaisons inter-écoles. Ces dernières ont permis de dégager des différences/ressemblances entre les écoles puis d'apporter des connaissances complémentaires sur les spécificités de chaque école concernant les modalités de travail collectif des enseignants. Bien que les données collectées soient inscrites dans des contextes particuliers, les comparaisons inter-écoles ont mis en évidence des processus⁹⁶, participant à l'organisation des pratiques collectives des enseignants au sein de l'école, qui peuvent être transférables à d'autres contextes. Ces processus devront bien entendu faire l'objet d'une validation externe dans le cadre de prochaines recherches sur les pratiques collectives des enseignants.

⁹⁶ Bien entendu, ces processus n'existent pas en soi, ils ont été inférés à partir des cadres théoriques choisis (le modèle de l'action stratégique de Crozier et Friedberg par exemple).

1.5 - TRAME DE PRESENTATION DES MONOGRAPHIES D'ECOLE

Dans les parties suivantes, nous présenterons les trois monographies à partir de la grille d'analyse suivante :

- *La présentation générale de l'école* : seront mis en évidence les éléments relatifs au contexte de l'école et de son environnement (l'organisation socioprofessionnelle avec la présentation du personnel, des différents statuts et fonctions).
- *Les dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre par le collectif d'enseignants de cycle 2*. Nous présenterons dans cette partie les conditions de production des dispositifs inter-classes en lecture/écriture mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 au sein de l'école. Nous ferons apparaître le fonctionnement du dispositif, l'action stratégique des enseignants impliqués dans ce dispositif (leurs enjeux personnels et collectifs) puis l'évolution du dispositif durant l'année scolaire. Nous justifierons l'analyse à partir de plusieurs extraits d'entrevues.
- *Les interrelations entre le personnel de l'école durant les temps informels hors de la classe*. Dans cette partie, nous décrirons les modalités d'interrelations des acteurs de l'école (personnel enseignant et non-enseignant) durant les premier et deuxième trimestres de l'année scolaire. Pour ce faire, nous nous appuierons sur deux sources de collecte des données : l'observation des interrelations puis les déclarations des enseignants sur ces interrelations. L'analyse se centrera principalement sur le contenu des discussions, le statut des acteurs impliqués dans ces discussions puis les lieux et les moments durant lesquels ces discussions ont été entreprises.

Lorsque les monographies d'école seront présentées, nous effectuerons une comparaison entre les écoles sur les deux points d'analyse suivants : 1) les dispositifs pédagogiques inter-classes en lecture/écriture construits par les collectifs d'enseignants de cycle 2 puis 2) les interrelations entre le personnel de l'école durant les temps informels hors de la classe. Cette comparaison permettra d'identifier des différences/ressemblances entre les écoles puis de les expliquer à partir d'hypothèses théoriques.

2 - PREMIERE ETUDE : L'ECOLE ETIENNE

2.1 - PRESENTATION GENERALE

L'école Etienne est une école située dans la banlieue sud de Toulouse. C'est une école primaire de petite taille : 5 classes. Le niveau élémentaire (niveaux CP, CE1, CE2, CM1, CM2) est situé au premier étage. Au rez-de-chaussée est située la section maternelle (niveaux grande, moyenne et petite section maternelle).

Depuis quelques années, l'équipe enseignante du primaire ne cesse de se renouveler. Cette année, trois enseignants sont nouvellement arrivés. Parmi les plus anciens, la directrice (l'enseignante I) et une enseignante de CP (enseignante E) sont présentes dans l'école depuis 3 ans et 1 an. La directrice a peu d'expérience puisqu'elle a pris ses fonctions l'année dernière. Elle a une journée de décharge d'enseignement par semaine. Sa manière d'animer l'équipe enseignante est « souple » et non directive. Elle ne déclare prendre aucune décision seule mais toujours en collégialité avec ses collègues enseignants. Elle définit son attitude en se distinguant de la directrice de maternelle qu'elle trouve trop « dirigiste » avec ses collègues de travail.

Concernant le personnel éducatif, l'école primaire dispose de 5 enseignants, 1 assistante d'éducation dont la fonction officielle est de renforcer l'enseignement de la lecture/écriture en CP, 1 assistante d'éducation spécialisée dans l'enseignement informatique et 1 RASED⁹⁷ complet (1 maître E, 1 maître G et 1 psychologue scolaire). La répartition des niveaux d'élèves dans les classes n'est pas homogène. Trois classes de double niveau ont été élaborées par les enseignants présents l'année dernière. Cette année, les nouveaux enseignants n'ont donc pas participé à la composition des classes d'élèves. Selon la directrice de l'école, cette répartition a été effectuée en fonction de plusieurs critères : éviter de faire des classes surchargées en CP, séparer les frères et sœurs, tenir compte des élèves en difficulté scolaire et alléger les classes de double niveau en cycle 2. Ainsi, l'école est constituée d'une classe de CP, d'une classe de CP/CE1, d'une classe de CE1/CE2, d'une classe de CE2/CM1 et enfin d'une classe de CM2. Dans la classe de CP, l'enseignante titulaire du poste (enseignante E) est partie début décembre en congé de maternité. Elle a été remplacée durant l'année scolaire par deux enseignantes : l'enseignante MC (pendant 3 semaines) et l'enseignante G (pendant 3 mois).

⁹⁷ RASED : réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficulté

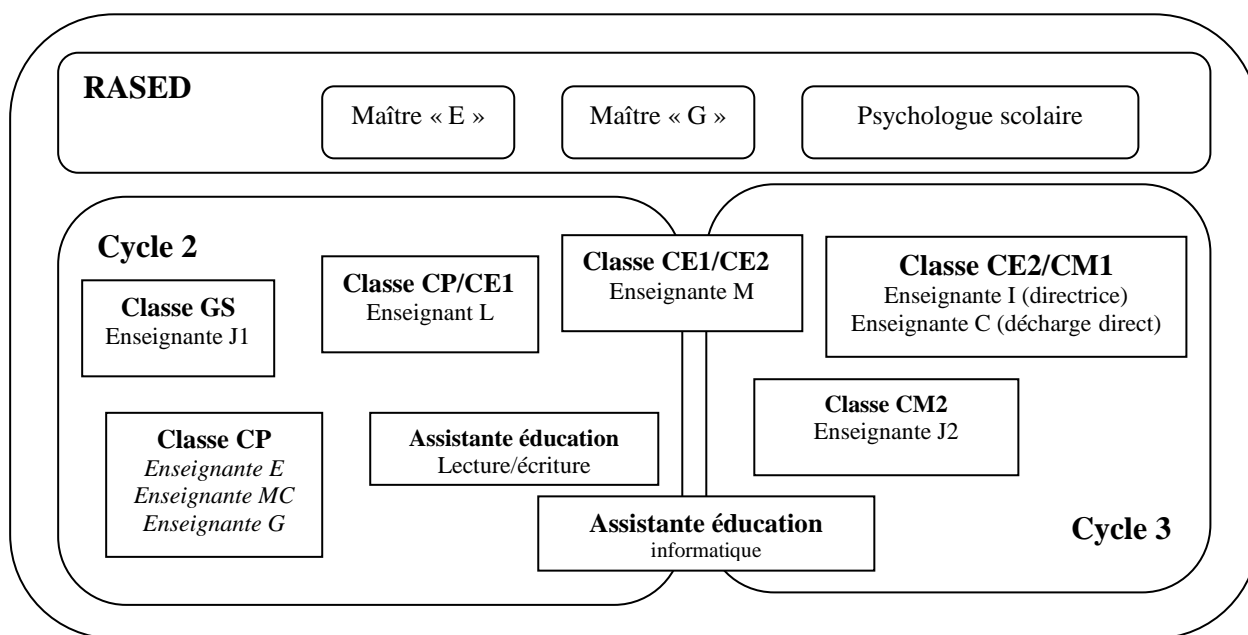


Schéma 10– Statuts et fonctions des acteurs professionnels de l'école Etienne

Dans le schéma ci-dessus, nous observons que l'enseignante M se situe à l'interface cycle2/cycle 3. La position de cette enseignante, nous le verrons ultérieurement, aura des conséquences, durant l'année scolaire, sur son travail collectif avec ses collègues enseignants. Les assistantes d'éducation exercent dans l'école depuis quelques années. Leur statut ne se confond pas avec celui des enseignants. Elles sont sous la responsabilité de l'équipe pédagogique de l'école. Ce sont des personnes en contrat avec l'Education Nationale pour un temps déterminé. Lors des entrevues, les deux assistantes d'éducation ont indiqué que le collectif d'enseignants ne les « attendait pas » lorsqu'elles sont arrivées le premier jour. Le collectif et plus particulièrement la directrice ont été contraints de décider de l'aménagement de leurs temps de travail. L'assistante d'éducation (l'AE) dont la fonction est le renforcement de la lecture/écriture exerce à plein temps dans l'école alors que l'assistante d'éducation spécialisée en informatique intervient seulement une journée par semaine. L'année dernière, l'assistante d'éducation centrée sur le renforcement en lecture/écriture intervenait seulement en CP. L'enseignante de CP (enseignante E) effectuait, avec sa collaboration, des ateliers de travail en groupes de niveaux. Au cours de l'année dernière, le collectif d'enseignants a décidé d'élargir les interventions de l'AE à d'autres domaines d'activité et à d'autres niveaux de classe parce que l'enseignante de CP ne souhaitait plus disposer de ses services à plein temps. Le collectif a ainsi comblé le temps « libre » de l'AE en lui prescrivant des tâches centrées sur la BCD (gestion des prêts de livres, etc.) ainsi que des interventions pédagogiques ponctuelles en situation d'enseignement en collaboration avec

les enseignants de CP/CE1 et de CE1. La directrice de maternelle a également souhaité disposer des services de l'AE. Cela a d'ailleurs fait l'objet de « négociations » entre la directrice de maternelle et celle de l'élémentaire. Cette dernière ne souhaitait pas « lâcher » trop d'heures de service aux enseignants de maternelle de peur de ne plus avoir la maîtrise du service de l'AE. Les tâches de travail de l'AE se sont ainsi petit à petit élargies du CP au cycle 2. Cette année, l'AE intervient dans les classes en coopération avec les enseignants de cycle 2 : 5 créneaux de 1h à 1h30 avec l'enseignante E, 5 créneaux avec l'enseignant L, 3 créneaux avec l'enseignante M et deux-demi-journées avec les enseignants des grandes sections maternelles. Le reste du temps, l'AE s'occupe de la gestion de la BCD puis intervient dans le cadre de dispositifs pédagogiques inter-classes.. Nous verrons ultérieurement comment le rôle assigné à l'AE par le collectif de l'école a une influence sur les interdépendances des enseignants de cycle 2 ainsi que sur leurs décisions d'ordre pédagogique.

2.1 - LES DISPOSITIFS INTER-CLASSES MIS EN ŒUVRE PAR LE COLLECTIF DE CYCLE 2

Au premier trimestre, les enseignants de cycle 2 (enseignants de CP et CE1) ont décroisé leurs classes afin d'établir un dispositif hebdomadaire de groupes d'élèves de niveaux homogènes en lecture/écriture. Quatre groupes ont été constitués : un groupe d'élèves de CP dits « lecteurs en difficulté » pris en charge par l'enseignante E, un groupe de CP dits « bons lecteurs » pour l'enseignant L, un groupe de CE1 dits « lecteurs en difficulté » pour l'enseignante M et un groupe de CE1 dits « bon lecteur » pour l'AE. Ces groupes de niveaux ont été construits en fonction du choix arbitraire des enseignants. Durant ce dispositif inter-classes, les enseignants ont élaboré des tâches d'enseignement en lecture/écriture en fonction des niveaux scolaires (représentés) de chaque groupe d'élèves. L'assistante d'éducation n'avait pas la responsabilité d'élaborer les tâches de travail pour son groupe de niveaux. L'enseignante M lui préparait à l'avance les tâches d'enseignement. Durant ce dispositif, les enseignants ont également fait passer des évaluations aux élèves. Ces évaluations ont été proposées par l'enseignante M. La passation de ces évaluations avait pour fonction de constituer, à termes, des groupes de niveaux plus précis.

Outre les enjeux propres aux différents enseignants, les données collectées ont montré que ce dispositif inter-classes avait un enjeu collectif majeur au niveau de l'organisation sociale de l'école élémentaire : utiliser les services de l'assistante d'éducation pour l'ensemble des classes de cycle 2 afin 1) de ne pas surcharger l'enseignante de CP et d'autre part 2) de garder

la maîtrise de l'emploi du temps de l'AE (la directrice du primaire ne souhaitait pas laisser de « temps libre » à l'AE car cette dernière risquait d'être plébiscitée par la directrice de l'école maternelle).

« On a une assistante d'éducation dans l'école. Qu'est-ce qu'on en fait ? Dans certaines écoles, ils l'utilisent uniquement pour les CP. Nous on s'est dit hors de question. On l'utilise pour tout le cycle 2. C'est un choix que j'ai imposé cette année. L'année dernière, on en avait discuté entre nous. L'enseignante de CP, l'année dernière, ne se sentait pas d'avoir quelqu'un à mi-temps dans sa classe continuellement. Elle avait besoin d'avoir, à des moments, tous ses élèves ensemble dans sa classe. On a donc proposé que l'emploi du temps de l'AE soit élargit au cycle 2. On avait même proposé des créneaux à la grande section maternelle.. Et là, la directrice de la maternelle commence à me dire que c'est un dû. Cette année, elle ne m'a même pas demandé si j'étais d'accord pour continuer à l'intégrer en grande section maternelle. Si je voulais, je pourrais l'enlever de la grande section. Enfin, ça ne se passera peut-être pas comme ça chaque année. » (La directrice de l'école primaire)

« Disons que la directrice de la maternelle a essayé de me récupérer... ça a été entre les deux directrices.. et puis l'année où je suis arrivée, il y a eu l'aide-éducatrice de la maternelle qui partait aussi. Du coup, moi, comme j'étais à plein temps, on savait que je venais pour le renforcement CP mais ils en ont profité pour me mettre à la BCD et laisser une journée à la maternelle pour que je puisse y intervenir. Après lorsque je leur ai bien dit que j'ai été recruté pour le renforcement CP. Donc là, ils se sont dits : écoute, les grandes sections de maternelle sont de futurs CP, les CEI sont d'ancien CP. Et c'est là qu'on a décidé d'élargir au cycle 2. (.....). Car entre ce qu'elles (les directrices de la maternelle et du primaire) m'ont dit individuellement et ce qu'elles m'ont dit toutes les deux ensemble, cela n'avait plus rien à voir.. Parce qu'une fois la directrice du primaire m'a dit : « il est hors de question que je te laisse une journée à la maternelle ». Le lendemain, elle me dit : « désolée, tu vas aller faire du poney avec la maternelle ». Tu vois c'était très incohérent. Donc je pense qu'elles ont négocié puis à force de négociations, elles sont arrivées à s'accorder ». (L'assistante d'éducation)

La présence, à plein temps, de l'assistante d'éducation crée des contraintes dans l'action collective des enseignants de cycle 2. Ces derniers sont contraints d'utiliser ses services durant et hors des temps d'enseignement en classe entière afin d'éviter de la rendre « inactive ». C'est la raison pour laquelle les enseignants se sont lancés dès le premier trimestre dans la mise en œuvre d'un dispositif inter-classes sans un véritable travail de collaboration et d'explicitation des objectifs et moyens associés à ce dispositif.

« Au premier trimestre, le décloisonnement en cycle 2, c'était plus flou.. et moi ça me dérangeait justement. Parce qu'on avait fait des groupes de niveaux ou besoins mais bon, ça ressemblait plus à des groupes de niveaux en plus. » (Enseignante M).

« Les besoins, ils étaient flous. C'était j'améliore la lecture dans chaque groupe » (l'enseignante M)

« Au premier trimestre, on avait fait des groupes de niveaux, alors ça traînait un peu la patte et puis c'était pas cadré. » (Enseignant L)

De même, se créent des incertitudes quant aux prises de positions des nouveaux enseignants vis à vis de l'AE. Ces derniers, au début de l'année, ont des difficultés à se positionner au niveau de la division des tâches de travail ainsi qu'au niveau relationnel.

« Je me débrouille mal avec l'AE. Je suis toujours à l'arrache avec elle. Si je fais un travail avec les CE1, je vais garder certains CP avec moi pour qu'elle puisse faire un travail comme je fais actuellement avec les quatre CP restants » (enseignant L)

« Au début, l'enseignant L et l'enseignante M étaient vachement gênés. Ils ne savaient pas trop ce qu'ils allaient faire avec moi, qu'est-ce que je pouvais faire, ce qu'ils pouvaient me demander. C'est vrai que je ne leur ai pas expliqué non plus. Il n'y a pas eu une grosse présentation. Donc, l'enseignante E, a pris un peu le relais pour leur expliquer comment elle se servait de moi. » (L'aide-éducatrice)

Dans le cadre de nos observations, nous avons assisté à plusieurs scènes où les nouveaux enseignants de cycle 2 étaient mal à l'aise quant à la manière d'intégrer l'AE dans leurs discussions et décisions collectives.

A travers la mise en place du dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture, le collectif d'enseignants de cycle 2 a élaboré un système d'interdépendance entre les acteurs concernés (ou système d'action concret). Ce système, nous l'avons vu, a un enjeu collectif contribuant à l'équilibre du fonctionnement social de l'école. Outre cet enjeu collectif, les données collectées ont permis de repérer, dans ce système, les différents enjeux individuels des acteurs. De plus, ont été identifiées les ressources et contraintes propres aux acteurs et aux contextes de l'action qui facilitent ou au contraire freinent la réalisation de ces enjeux individuels.

Dispositif inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 au premier trimestre : constitution de groupes d'élèves de niveaux homogènes en lecture/écriture				
Acteurs	Enjeu (x)	Ressource(s) /contrainte(s) de l'acteur	Ressource(s) du contexte	Contrainte(s) du contexte
Enseignante M Classe CE1/CE2	- faire passer à tous les élèves de cycle 2 des évaluations de compétences en lecture/écriture dans le cadre du dispositif - adapter les tâches d'enseignement en lecture/écriture en fonction du niveau de ses élèves	- elle dispose de connaissances relatives à la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation de compétences en cycle 2	- elle a peu d'élèves de CE1 qui ont des difficultés en lecture/écriture (1 élève seulement)	- certains de ses collègues enseignants sont réfractaires à la passation de ses évaluations - difficulté à gérer les élèves de l'enseignant L - écart de niveaux important entre les élèves de l'enseignant L et ceux de ses élèves durant la mise en œuvre du dispositif - elle prépare les tâches d'enseignement pour l'assistante d'éducation (l'AE)
Enseignant L Classe CP/CE1	- adapter les tâches d'enseignement en lecture/écriture en fonction du niveau de ses élèves - favoriser l'efficacité d'apprentissage de la lecture de ses élèves	- il a peu d'expérience professionnelle dans l'enseignement (aucune expérience dans l'enseignement du CP)	- il travaille en collaboration étroite avec l'enseignante E - durant la mise en œuvre du dispositif, il donne ses élèves en difficulté à des enseignants plus expérimentés que lui en cycle 2 (enseignante M et E)	- un nombre important de ses élèves de CE1 a des difficultés de base en lecture (5 élèves)
Enseignante E Classe CP	- adapter les tâches d'enseignement en lecture/écriture en fonction du niveau de ses élèves - favoriser l'efficacité d'apprentissage de la lecture de ses élèves	- elle a une expérience professionnelle importante au CP - elle dispose d'une bonne connaissance des élèves de l'école - elle va bientôt partir en congé de maternité	- durant la mise en œuvre du dispositif, elle dispose du groupe d'élèves de CP le plus en difficulté scolaire en lecture/écriture - un nombre important de ses élèves en difficulté scolaire est dans son groupe de niveau durant la mise en œuvre du dispositif	- un nombre important de ses élèves de CP a des difficultés de base en lecture (9 élèves)

Tableau 39– Enjeux individuels des enseignants relatifs au dispositif inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre à l'école Etienne au premier trimestre

Le tableau ci-dessus montre que certains des enjeux individuels des enseignants associés au dispositif inter-classes sont unanimement partagés comme celui d'adapter les tâches d'enseignement de la lecture/écriture en fonction du niveau des élèves. D'autres enjeux, au contraire, diffèrent selon les acteurs. Les enseignants L et E ont beaucoup d'élèves qu'ils déclarent en difficulté de lecture/écriture (5 élèves pour le premier et 9 élèves pour le deuxième). L'enseignante M, à l'inverse, dispose de peu d'élèves de CE1 en difficulté (1 élève). Ainsi, un des enjeux importants que représente, pour les enseignants L et E, l'élaboration de ce dispositif, est de favoriser l'efficacité des conditions d'apprentissage pour leurs élèves en difficulté. Concernant l'enseignante M, ce dispositif inter-classes représente un tout autre enjeu ; celui de faire passer des évaluations de cycle 2 afin d'avoir un regard plus « objectif » sur les compétences de ses élèves en lecture/écriture. Ces différents enjeux individuels seront, un peu plus tard dans l'année, déclarés lors d'une entrevue. L'enseignante M mettra en évidence ses désaccords avec l'enseignant L quant aux finalités du dispositif mis en œuvre.

« L'enseignant L ne voyait pas le même problème que moi concernant l'apport de ce dispositif de décroisement à nos élèves. Mais parce que moi, j'avais peut être des lecteurs, ce n'était pas des CP, c'était peut-être pour ça. L'enseignant L, il voyait que ce décroisement apportait à ses CP alors que moi, non. » (Enseignante M)

Un certain nombre de contraintes viendront, au fur et à mesure de l'année, (re)mettre en cause la réalisation des enjeux individuels de l'enseignant M. Tout d'abord, la passation des évaluations de cycle 2 sera remise en question par l'enseignant L, trouvant ces évaluations trop « lourdes » et peu pertinentes pour effectuer des groupes de niveaux au sein du dispositif.

« Moi, je n'ai pas passé toutes les grilles d'évaluation.. Tous les mardis jusqu'à la toussaint, j'ai passé les grilles d'évaluation (il souffle). Non, elles ont confirmé ce que j'avais déjà pressenti au niveau des difficultés des élèves. Mais les groupes de niveaux ne sont pas bien faits... C'était un peu trop fastidieux d'utiliser ces grilles pour composer ces groupes... moi je les ai fait au feeling les groupes de niveaux. » (Enseignant L)

« Justement c'est ça le problème. C'est qu'on ne s'est pas servi des évaluations. On a fait passer les évaluations début cycle 2. En fait au départ, c'était pour voir bien les compétences des élèves au départ et justement faire les groupes par rapport à ces compétences.. Et finalement, on ne s'en est même pas servi. Moi, je m'en suis servi. Les autres, je ne sais pas. Et on n'en a pas parlé par rapport à ça. Donc du coup, ça ne me convenait pas. » (Enseignante M)

Ensuite, l'enseignante M connaîtra quelques difficultés à gérer, durant la mise en œuvre du dispositif inter-classes, les élèves en difficulté comportementale et scolaire de l'enseignant L. Elle indiquera, dans les entrevues, « ne pas pouvoir leur apporter grand chose ». D'autre part, elle explicitera le fait qu'il existe trop d'écarts de niveaux entre les élèves dans son propre groupe de niveaux.

« Moi, ce qui ne me convenait pas dans ce décroisement, c'est que je n'avais pas l'impression d'apporter beaucoup de choses à ces CE1 non lecteurs. Que c'était un truc en plus dans la semaine qui finalement... oui, je faisais des exercices comme ce que fait l'enseignant L dans la classe » (enseignante M)

« Le problème du premier décroisement que l'on avait fait, c'est que les groupes n'étaient pas homogènes. Moi, tu vois, le groupe que j'avais qui était soi-disant les CE1 faibles. Entre mes gamins et ceux de l'enseignant L, il n'y avait pas du tout d'homogénéité. J'avais des gamins en très grosses difficultés. Mes gamins avaient moins de difficultés que ceux de l'enseignant L. C'est ce que j'avais expliqué à l'enseignant L. Ce décroisement me gênait car je ne savais pas ce que j'apportais réellement aux élèves. Finalement, ce petit groupe-là ne me permettait pas de les aider. » (Enseignante M)

« On va changer parce que l'enseignante M, elle galère avec mes CE1. (...). Les seules infos, c'est qu'elle galère.. et puis après. Ce n'est pas des crèmes qu'elle récupère. Bruno, il faut le gérer Bruno, c'est un quart d'heure de travail et puis après je ne fais plus rien. Laura, c'est pareil. » (Enseignant L)

A la fin du premier trimestre, l'enseignante de CP (enseignante E) part en congé de maternité. Elle est remplacée, au début du second trimestre, par une autre enseignante pour une durée de 3 mois (l'enseignante G). L'enseignante M profitera de cette instabilité pour convaincre l'enseignante de CP, nouvellement arrivée, ainsi que l'enseignante de grande section maternelle (l'enseignante J1), d'élaborer un autre dispositif de décloisonnement de classes. Elle proposera à ses collègues de constituer un dispositif inter-classes dont l'objectif principal est d'effectuer des productions écrites avec tous les élèves de cycle 2 (y compris les grandes sections maternelles) puis de les valoriser par l'intermédiaire de la réalisation de supports écrits (poèmes, livres, etc.) et d'une exposition en fin d'année scolaire (les parents d'élèves seront invités à participer à cette exposition). Malgré la réticence de l'enseignant L, le dispositif se met en place. Cinq groupes d'élèves de niveaux hétérogènes sont créés avec les 4 enseignants de cycle 2 et l'assistante d'éducation. Les groupes d'élèves auront pour objectif de produire un support écrit (poème, album, etc.) sur le thème des animaux.

« Et puis là, on s'est lancé dans un projet de production écrite. Avec des groupes de niveaux hétérogènes. le thème c'est les animaux.. Pour moi, ce ne sont pas des ateliers de soutien.. S'il y a un problème de grammaire, on ne le travaillera pas là. » (Enseignant L)

L'enseignante M justifiera cette décision a posteriori par plusieurs arguments : le fait d'effectuer un « vrai » projet de cycle 2 (avec tous les élèves de cycle 2), le fait que les enseignants de cycle 2 n'aient pas besoin de construire un dispositif de groupes de niveaux scolaires homogènes car ils différencient déjà régulièrement les tâches d'enseignement en fonction du niveau scolaire des élèves grâce à la présence de l'assistante d'éducation (l'AE), le fait que ces groupes de niveaux ne permettent pas aux élèves faibles de « décoller » puisqu'ils sont en présence d'autres élèves de même niveau, etc.

Si ce nouveau projet inter-classes a pu se réaliser, ce n'est pas simplement dû à la seule volonté de l'enseignante M. Certains autres enseignants ont légitimé et reconnu ce dispositif car il leur permettait de mettre en œuvre leurs propres enjeux individuels. Dans le tableau ci-dessous, nous avons indiqué certains des enjeux individuels des acteurs impliqués dans ce nouveau système d'interdépendance, ainsi que quelques ressources et contraintes permettant l'accomplissement ou, au contraire, le non-accomplissement de ces enjeux.

Dispositif inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 au deuxième trimestre : constitution de groupes d'élèves de niveaux hétérogènes en lecture/écriture.				
Acteurs	Enjeu (x)	Ressource(s) /contrainte(s) de l'acteur	Ressource(s) du contexte	Contrainte(s) du contexte
Enseignante M classe CE1/CE2	- réaliser un projet d'écriture afin de favoriser l'écriture et la compréhension des élèves. - éliminer les contraintes subies durant la mise en œuvre du dispositif inter-classes au premier trimestre. - réaliser et valoriser une production finale des élèves de cycle 2.	- elle dispose de connaissances dans la réalisation des projets d'écriture.	- elle dispose de l'accord et du soutien de l'enseignante J1 et de l'enseignante G dans la mise en œuvre du nouveau dispositif.	- l'enseignant L est peu convaincu de l'utilité de ce dispositif.
Enseignante G Classe CP	- permettre de se centrer plus spécifiquement sur une méthode de lecture particulière et un travail différencié en classe entière. - permettre de faire autre chose en lecture/écriture avec ses élèves de CP.	- elle n'aime pas la méthode de lecture utilisée antérieurement par l'enseignante E. Elle veut mettre en place une nouvelle méthode de lecture dans sa classe.		
Enseignant L Classe CP/CE1	- Participer au projet cycle 2 .			- il travaille moins en collaboration avec l'enseignante de CP (l'enseignante E est partie en congé de maternité). - il est peu convaincu de l'utilité de ce nouveau dispositif pour ses élèves.
Enseignante J1 Classe grande section maternelle	- permettre d'intégrer tous les élèves de maternelle dans un projet cycle 2 (pas seulement que les meilleurs). - favoriser, auprès des parents, la visibilité du travail collectif avec les enseignants du primaire sur la lecture/écriture.			

Tableau 40 – Enjeux individuels des enseignants relatifs au dispositif inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre à l'école Etienne au deuxième trimestre

Durant ce nouveau dispositif inter-classes, les enseignants et l'assistante d'éducation ont une marge de liberté importante dans le choix des tâches d'enseignement. Il n'y a que le thème « des animaux » qui fédère leur travail collectif. Chaque intervenant est ainsi relativement indépendant dans le choix des moyens et du type de productions écrites qu'il doit réaliser. Durant les deux premières séances, les enseignants de cycle 2 ont préparé le travail que l'assistante d'éducation devait prescrire aux élèves. Puis, petit à petit, ils ont laissé l'assistante d'éducation se débrouiller seule avec son groupe d'élèves.

« Au départ on m'a préparé les deux premières séances, on m'a dit : « tu as une fable à écrire ». J'avais plus ou moins choisi les fables. On m'a fait deux préparations et après je me démerde. Tous les lundis, je bosse et c'est super flippant de ne pas occuper les enfants. Si tu as 10 enfants et si tu as trois enfants qui ne sont pas occupés, c'est affreux et là, voilà, je refuse de laisser mes maternelles seules » (l'AE)

Certains acteurs (l'AE, l'enseignante E et l'enseignant L) critiqueront, au fur et à mesure de l'année, la nature et la forme de ce dispositif. Ils mettront en évidence la difficulté de réaliser une production écrite avec des élèves dont les compétences en lecture/écriture sont très différenciées.

« Ceci dit faire une production d'écrit c'est compliqué. Les CP, ils commencent à peine à écrire. Donc c'est super difficile. Je ne sais pas si l'enseignante E t'en a parlé (...). Les maternelles, je suis obligé de m'en occuper, ils s'ennuient, ils te le disent (...) et c'est vrai qu'avec l'enseignante E on s'est retrouvé sur le fait que c'est super difficile de bosser avec trois niveaux différents sur un même objectif qui est une production écrite. Les maternelles, ils ne peuvent pas écrire ». (L'AE).

« Et c'est vrai que pour moi, c'était la première fois que je fais travailler trois classes de niveaux différents en même temps.. et là, je n'ai pas réussi... à me mettre dedans.. J'ai fait ce que j'ai pu mais je ne suis pas satisfaite de mes séances ». (L'enseignante E)

Les éléments décrits dans cette partie montrent l'évolution, durant l'année scolaire, de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique inter-classes par le collectif d'enseignants de cycle 2 ainsi que le rapport différencié de chaque enseignant vis à vis du dispositif construit. Au premier trimestre, des zones d'incertitude se sont créées dans le système d'interdépendance des enseignants à cause de plusieurs facteurs d'ordre contextuel : la présence de l'assistante d'éducation, le manque de clarté et de consensus dans la définition des objectifs assignés au dispositif, l'arrivée de nouveaux enseignants, etc. Une enseignante (l'enseignante M) a donc profité de l'existence de ces zones d'incertitude pour proposer un nouveau dispositif de décroisement de classes au deuxième trimestre. Pour le mettre en place, elle a convaincu de nouveaux enseignants (enseignantes G et J1), renversant ainsi le rapport de force vis à vis de l'enseignant plus réticent au changement (enseignant L).

2.3 - LES INTERRELATIONS ENTRE LE PERSONNEL DE L'ECOLE DURANT LES TEMPS HORS DE LA CLASSE

2.3.1 - L'OBSERVATION DES INTERRELATIONS

Le collectif de l'école Etienne est constitué, rappelons-le, de 5 enseignants, 1 assistante d'éducation à plein temps, 1 assistante d'éducation à ¼ temps, des membres du RASED et deux membres du personnel municipal. L'école élémentaire est constituée de 5 classes d'enseignement, 1 classe aménagée spécifiquement pour les membres du RASED, 1 salle des maîtres, 1 bureau de la directrice et un grand hall. Plusieurs éléments matériels, présents dans la salle des maîtres, indiquent que cette salle est centrale pour le fonctionnement du collectif d'enseignants. Elle est multi-fonctionnelle :

- La cafetière : la salle des maîtres est le lieu où les enseignants peuvent se reposer
- Le micro-onde : elle est le lieu où les enseignants mangent le midi

- La photocopieuse : elle est le lieu où les enseignants préparent leurs séances d'enseignement
- Les panneaux d'information : elle est le lieu où circulent les informations collectives concernant l'organisation de l'école
- Un panneau d'information destiné à l'assistante d'éducation spécialisée en lecture/écriture : elle est le lieu où se coordonnent l'assistante d'éducation et les enseignants.
- Les casiers individuels des enseignants : elle est le lieu où circulent les informations destinées individuellement aux enseignants.

Le bureau de la directrice est géographiquement plus éloigné de la salle des maîtres. Il est situé près de la sortie du bâtiment scolaire. Ses fonctions sont plus institutionnalisées que celles de la salle des maîtres. Il est le lieu d'interface entre le collectif d'enseignants et les parents d'élèves: la directrice, accompagnée parfois des enseignants référents, reçoit les parents pour écouter « leurs plaintes », transmettre des informations sur les difficultés comportementales de leurs enfants lorsque celles-ci dépassent le cadre de la classe ou, encore, transmettre des informations sur les actions collectives mises en œuvre par les enseignants (sorties et séjours scolaires, règlement de l'école, etc.). D'autre part, le bureau de la directrice est également le lieu d'interface entre le collectif d'enseignants et les autres professionnels éducatifs qui exercent hors de l'école (éducateurs spécialisés, membres du CMPP) : il est le lieu où s'effectuent par exemple les réunions éducatives destinées aux élèves en difficulté scolaire et comportementale.

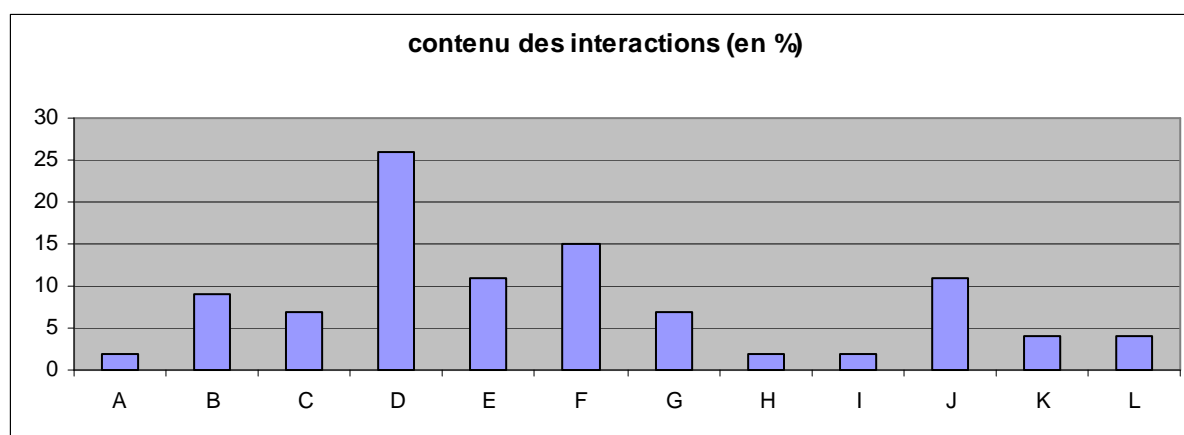
Pour décrire les interrelations entre les membres du collectif de l'école, 25 séquences ont été observées (15 au premier semestre et 10 au second semestre) dans la salle des maîtres durant deux moments-types de la journée scolaire : la récréation du matin et le temps du midi (entre 12h30 et 13h30). Durant ces séquences, ont été notées les présences des acteurs de l'école ainsi que le contenu de leurs interactions⁹⁸.

Les données montrent, dans un premier temps, que la salle des maîtres n'est pas un lieu régulièrement fréquenté par le collectif d'enseignants. Dans de nombreuses observations, ont été notées l'absence (38% des cas) ou bien la présence d'une seule personne (31%) durant les moments de récréations. A l'inverse, durant les temps du midi, nous retrouvons fréquemment un noyau de personnes qui se retrouvent pour déjeuner. Il s'agit des enseignants M, J2, L et I. Les résultats montrent, d'autre part, qu'il y a peu de co-présence entre les enseignants de l'élémentaire et les autres acteurs de l'école. Nous observons la présence des enseignants de

⁹⁸ Voir les données collectées dans les annexes, tome II, p.102-105

l'élémentaire avec l'enseignante de grande section de maternelle dans 31 % des observations, avec l'assistante d'éducation dans 23 % des observations puis avec la maîtresse E dans 15 % des observations. Durant les temps du midi, nous avons observé les enseignants de l'élémentaire déjeuner avec l'enseignante de grande section de maternelle dans 33 % des cas. Deux hypothèses peuvent expliquer la faible présence du collectif de l'école dans la salle des maîtres durant les temps de récréations du matin : tout d'abord, deux enseignants surveillent les récréations, ce qui diminue, dans une si petite école, la probabilité de trouver un nombre important d'enseignants dans les locaux de l'école. D'autre part, les enseignants restent fréquemment dans leurs classes durant les moments de récréations ou bien profitent de ce temps pour aller fumer une cigarette hors des murs de l'établissement (c'est le cas de l'enseignant L par exemple).

Au niveau du contenu des interactions observées en salle des maîtres, les résultats montrent une hétérogénéité importante de sujets relatifs au travail enseignant (91%). Parmi ces derniers, quatre catégories sont dominantes : les élèves en difficulté (26%), les projets et/ou dispositifs inter-classes (15%), les pratiques d'enseignement (11%) et les sorties scolaires hors de l'école (11%). Concernant les élèves en difficulté, les résultats montrent qu'une partie importante des interactions est centrée sur le cas d'une élève de l'école (58 % des interactions). Au niveau des dispositifs inter-classes, les discussions ont porté sur le fonctionnement des décroisements de classes en cycle 2 et cycle 3 (40 %), les dispositifs d'évaluation de cycle 2 (15%), les échanges de services entre les enseignants (15%) et les conseils de délégués (15%). Enfin, concernant les pratiques d'enseignement, les échanges se sont centrés sur les systèmes de régulation du comportement des élèves (15%), les méthodes de lecture utilisées en CP (60%) et les tâches d'enseignement préparées avec l'assistante d'éducation (20%).



Graphique 1 - fréquence (en %) des contenus des interactions observées entre le personnel de l'école Etienne durant les moments informels hors de la classe (récréation du matin et temps du midi)

Elèves non en difficulté	A
Hors sujet scolaire	B
Administration/organisation de l'école	C
Elèves en difficulté	D
Pratiques d'enseignement	E
Projets/dispositifs inter-classes	F
Expérience professionnelle des enseignants	G
Réflexion sur le statut professionnel des acteurs de l'école	H
Discussion sur les collègues enseignants (absents durant l'interaction)	I
Sortie scolaire (classe de découverte, sortie CROSS)	J
Tâches d'enseignement (préparations, corrections, etc.)	L
Pratiques enseignantes hors de la classe	M

2.3.2 - LES DECLARATIONS DES ENSEIGNANTS

Pour chaque enseignant de l'école, a été demandé, au premier et deuxième trimestre de l'année scolaire, d'estimer le temps passé à discuter avec les collègues de travail durant les moments informels hors de la classe puis d'indiquer la nature des sujets de discussion (voir fiche-type en annexe, tome II, p.121). Les enseignants étaient conviés à remplir une fiche de renseignement toutes les fins de semaine. 20 fiches ont été relevées au premier trimestre (moyenne de 4 fiches par enseignant, écart-type de 2) et 15 fiches au deuxième trimestre (moyenne : 3 ; écart-type : 2).

Pour décrire les modalités d'interrelations déclarées par les enseignants, nous avons transformé les temps estimés par les enseignants en rang. Puis, nous avons identifié les acteurs de l'école avec lesquels les enseignants estiment avoir fréquemment échangé durant la semaine (les acteurs ayant été classés parmi les rangs 1 et 2)⁹⁹. Dans le tableau ci-dessous sont indiqués les pourcentages de cas où les acteurs de l'école ont été classés aux rangs 1 ou 2. De plus, sont indiqués les sujets de discussion dominants en fonction des acteurs (sujets représentant au minimum 70% des échanges).

⁹⁹ Voir résultats en annexes (Tome II), p.122-124

Acteurs de l'école	% de cas où l'acteur a été classé parmi les rangs 1 ou 2		Sujets de discussion dominants (=/+ 70% des échanges)	
	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Premier trimestre	Deuxième trimestre
L'enseignante E	100	absente	- hors sujet scolaire	Absente
L'enseignante M	94	100	- difficultés des élèves	- difficultés des élèves
L'enseignante I (La directrice de l'école)	88	90	- administration	
L'enseignant L	46	100	- hors sujet scolaire - difficultés des élèves	- hors sujet scolaire - difficultés des élèves
L'enseignante J	41	100	- hors sujet scolaire	- hors sujet scolaire
L'enseignante M-C	35	Absente		Absente
L'enseignante F	0	100		
L'enseignante S	0	8		- hors sujet scolaire
Maître E	0	8	- difficulté des élèves	- difficultés des élèves
Maître G	0	0		
Assistante d'éducation centrée sur l'informatique	0	8	- tâches d'enseignement	
Assistante d'éducation centrée sur la lecture	33	59		
Parents d'élèves	38	23		
Personnel municipal	0	23		
Psychologue scolaire	5	0		
Moyenne (tous les acteurs)	32	47		
Ecart-type (tous les acteurs)	36,6	44,1		
Moyenne (tous les enseignants)	50,5	83		
Ecart-type (tous les enseignants)	40	36,9		

Tableau 41 – Les interrelations entre le personnel de l'école Etienne durant les moments informels hors de la classe : les acteurs qui ont été régulièrement destinataires des échanges avec les enseignants (en %) et leurs sujets de discussion dominants

Les résultats montrent qu'au premier trimestre les enseignants déclarent interagir majoritairement avec l'enseignante E, l'enseignante M et la directrice de l'école. Viennent ensuite, de manière moins importante, l'enseignant L, l'enseignante J, les parents d'élèves, l'enseignante M-C et l'assistante d'éducation spécialisée en lecture/écriture. A l'inverse, l'enseignante F, l'enseignante S, les maîtres E et G, la psychologue scolaire, le personnel municipal et l'assistante d'éducation spécialisée en informatique n'ont jamais été, pour les enseignants, des interlocuteurs privilégiés.

Au deuxième trimestre, les résultats montrent une augmentation du pourcentage moyen d'échanges entre enseignants (de 50,5% au premier trimestre à 83% au second trimestre). Ces derniers déclarent interagir majoritairement avec l'enseignante J, l'enseignante F, l'enseignante M, l'enseignant L et la directrice de l'école. Les résultats montrent d'autre part

que l'assistante d'éducation spécialisée en lecture/écriture et le personnel municipal interagissent plus fréquemment avec les enseignants. A l'inverse, les parents d'élèves sont moins fréquemment destinataires des interactions des enseignants (23%).

De manière générale, les contenus échangés avec les collègues de travail entre le premier et deuxième trimestre sont plus ou moins stables. Les sujets hors scolaire (33% au premier trimestre et 34 % au second trimestre) et ceux relatifs aux élèves en difficulté (41% et 38%) sont dans l'ensemble les éléments qui font régulièrement l'objet de discussion (voir les annexes, tome II, p.124).

Les résultats montrent d'autre part une différence dans le contenu des interactions des enseignants en fonction de leurs collègues de travail avec lesquels ils échangent (voir les annexes, tome II, p.124). Aux premier et deuxième trimestres les acteurs avec lesquels les enseignants discutent fréquemment des élèves en difficulté sont l'enseignant L, l'enseignante M et le maître E. Les discussions centrées sur l'organisation administrative de l'école sont discutées fréquemment avec la directrice de l'école. Les sujets hors scolaires sont, quant à eux, discutés fréquemment avec l'enseignante J et l'enseignant L. D'autre part, nous remarquons qu'avec les parents d'élèves les enseignants discutent majoritairement des élèves en difficulté (60% et 55%). Avec l'assistante d'éducation spécialisée en lecture/écriture, les discussions sont centrées principalement sur les tâches d'enseignement (55% et 54%) et au second trimestre sur les élèves en difficulté (54%).

3 - DEUXIEME ETUDE : L'ECOLE DU MONT

3.1 - PRESENTATION GENERALE

L'école du Mont est une école primaire située dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP) depuis 1982. Sa population d'élèves est majoritairement défavorisée : 45 % des familles de l'école sont « inactives » au niveau de l'emploi, c'est-à-dire bénéficiaires des allocations chômage ou sociales (le revenu minimal d'insertion).

L'équipe pédagogique est composée de 8 enseignants dont 1 enseignante surnuméraire et 1 enseignante qui décharge, à mi-temps, le directeur de l'école. Quatre enseignants exercent dans l'école depuis 1 an, 2 enseignants depuis une vingtaine d'années puis 2 enseignantes depuis le début de l'année. Le directeur de l'école exerce sa fonction depuis deux ans et enseigne dans l'école depuis plus d'une dizaine d'années. Suite au départ de l'ancien directeur, il a été contraint de reprendre la direction de l'école afin d'assurer une continuité dans le projet d'école et une stabilité relationnelle avec les différents acteurs impliqués (élèves, parents, personnel associatif et municipal, coordinateur ZEP, etc.). L'enseignante surnuméraire (appelée l'enseignante CLAP¹⁰⁰) est une enseignante supplémentaire qui a le même statut professionnel que ses collègues enseignants. Sa particularité réside dans le fait qu'elle n'est pas responsable d'une classe d'élèves. Elle intervient dans plusieurs types de dispositifs pédagogiques construits par les collectifs d'enseignants de cycle 2 et de cycle 3.

L'équipe pédagogique dispose également, depuis cette année, d'une assistante d'éducation (l'AE) à mi-temps. Cette dernière s'est occupée durant l'année scolaire des activités centrées sur la BCD (la bibliothèque de l'école) et sur l'informatique. Au fur et à mesure de l'année (à partir du deuxième trimestre), les enseignants de cycle 2 lui ont donné la responsabilité de tâches centrées sur la lecture/écriture avec des petits groupes d'élèves en difficulté. Les enseignants de cycle 3 n'ont pas souhaité disposer des services de l'AE pour des raisons politiques liées, entre autres, aux conditions de précarité de ce statut professionnel.

L'école est composée de 6 classes d'élèves : 2 classes de CP, 1 classe de CE1, 1 classe de CE2 et 2 classes de CM1/CM2. La répartition des élèves ainsi que celle des enseignants référents ont été effectuées en fonction de plusieurs critères : répartir l'effectif important des élèves de CM2, alléger l'effectif des élèves en cycle 2 (prioritairement au CE1 car beaucoup de non-lecteurs), soulager des enseignants qui avaient eu des classes « difficiles » l'année dernière, etc.

¹⁰⁰ CLAP : classe d'adaptation pédagogique

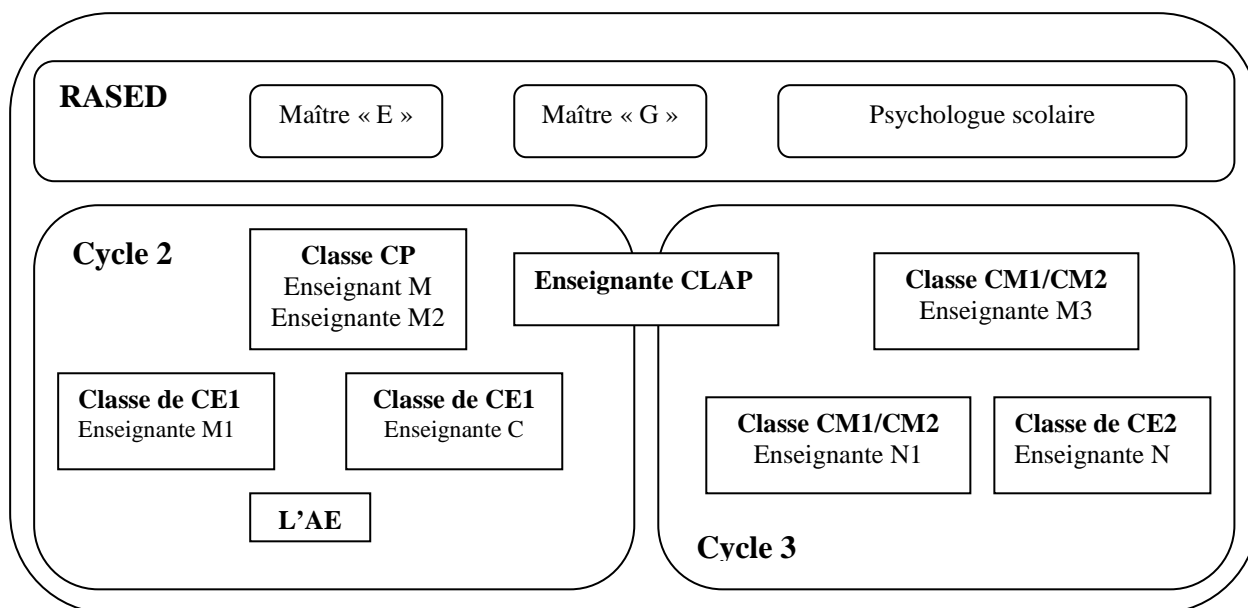


Schéma 11 - Statuts et fonctions des acteurs professionnels de l'école du Mont

3.2 - LES DISPOSITIFS INTER-CLASSES MIS EN ŒUVRE PAR LE COLLECTIF DE CYCLE 2

Le collectif d'enseignants de cycle 2 a mis en place, durant les trois trimestres de l'année, un dispositif de groupes d'élèves de niveaux homogènes en lecture/écriture. Ce dispositif inter-classes a été décidé en fin d'année dernière afin de répondre à un problème constaté par l'ensemble des enseignants : beaucoup d'élèves de fin de CP n'étaient pas lecteurs. Ainsi, ne pouvant les maintenir cette année en CP, les enseignants ont décidé de les faire passer en CE1 à condition de mettre en place des conditions favorables pour leur apprentissage en lecture/écriture : alléger l'effectif des classes de CE1 et élaborer un dispositif hebdomadaire de groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes en lecture/écriture. Deux fois par semaine, les enseignants du cycle 2 décroissent ainsi leurs classes en lecture/écriture. Ils utilisent les services de l'enseignante CLAP. Quatre groupes ont été constitués : 1 groupe de « bons » lecteurs (l'enseignant M), un groupe de lecteurs « moyens » (l'enseignant CLAP), un groupe de lecteurs « faibles » (l'enseignante M1) et enfin un groupe de lecteurs « très faibles » (l'enseignante C). Les enseignants de CE1 (enseignants M1 et C) ont pris en charge les groupes « faibles » afin de se centrer spécifiquement sur les élèves de CE1 en difficulté. Les groupes de niveaux ont été constitués à partir d'évaluations standardisées (niveau cycle 2). Ces évaluations ont été proposées et élaborées, en partie, par l'enseignante M.

Deux objectifs principaux relatifs au dispositif ont été décidés, au premier trimestre, par les enseignants de cycle 2 : travailler avec les élèves la combinatoire (graphie/phonie) et la compréhension de texte. Selon les groupes de niveaux, ces objectifs ont été réalisés avec un degré d'approfondissement plus ou moins élevé. Dans les groupes dits « faibles », les

enseignants se sont prioritairement centrés sur la combinatoire et le déchiffrage de mots ainsi que sur la compréhension globale d'un texte. Dans les groupes de « bons » et « moyens » lecteurs, les enseignants ont davantage effectué un travail de réflexion sur le vocabulaire et travaillé sur la compréhension fine d'un texte. Durant ce décloisonnement, les enseignants n'ont pas utilisé les mêmes types de supports. Ils ont eu ainsi une marge de liberté dans les choix pédagogiques et didactiques en fonction des groupes de niveaux et des objectifs généraux fixés préalablement.

Au premier trimestre, nous avons observé un échange collectif entre les enseignants durant un conseil de cycle 2. Ils ont présenté leurs pratiques d'enseignement mises en œuvre durant le dispositif, ce qui a permis de mettre à jour leurs enjeux individuels puis d'engager une réflexion commune sur les finalités de ce dispositif. Outre le fait que l'enjeu collectif des enseignants est d'adapter le niveau des tâches d'enseignement en lecture/écriture en fonction de celui des élèves, d'autres enjeux individuels sont apparus : l'enseignante M1 souhaite faire passer des évaluations de compétences de cycle 2 afin d'effectuer des groupes de niveaux plus « objectifs » et de faire « déplacer » les élèves d'un groupe à l'autre. Pour ce faire, elle a proposé au collectif d'enseignants d'élaborer un outil d'évaluation commun à tous les groupes de niveaux afin d'identifier « réellement » le niveau de compétence des élèves. Les enseignants C et M s'y sont opposés, ne trouvant pas utiles de construire des évaluations pour identifier les difficultés ou les réussites des élèves. Les évaluations effectuées en classe sont, d'après les enseignants C et M, suffisantes pour connaître les compétences des élèves et les répartir dans les groupes de niveaux.

« Moi, je n'ai pas voulu mettre les pieds dans le plat mais je savais que ces évaluations là ne m'apporteraient rien. Ce qui a été le cas. Et en plus ce n'était pas vraiment utile pour effectuer les groupes de lecture. D'ailleurs, il y a des enfants qui ont été placés dans des groupes où ils n'avaient rien à faire. et heureusement que l'on a rectifié en connaissant les gamins.. Elise par exemple, elle allait dans le groupe le plus fort alors que je savais très bien qu'elle n'allait pas suivre » (L'enseignante C)

L'enseignante CLAP a proposé, quant à elle, que chaque enseignant évalue ses élèves au sein de son groupe de niveaux afin qu'il soit en capacité de mesurer l'efficacité de son travail d'enseignement dans le cadre du dispositif inter-classes. Les enseignants C et M s'y sont également opposés. Ils ont indiqué que le dispositif doit être au service de la classe et non l'inverse. Ainsi, ce qui importe c'est la progression des élèves au niveau de la classe et moins au niveau du dispositif inter-classes.

Au second trimestre, lors d'un autre conseil de cycle 2, l'enseignante M1 a engagé une nouvelle réflexion sur le dispositif inter-classes en lecture/écriture pour plusieurs raisons : les

objectifs sont « flous », chaque enseignant « *fait un peu ce qu'il veut dans son groupe* », et, il n'existe pas de véritable « projet de cycle 2 » avec des objectifs communs. Ainsi, elle a proposé à ses collègues enseignants de mettre en place un projet de production écrite avec les 4 groupes de niveaux sur un thème commun. Ces derniers ont exprimé leur désaccord. Les enseignants M, C et CLAP ont rappelé à l'enseignante M1 l'objectif commun du dispositif qui est « *d'améliorer les performances des élèves en lecture (en compréhension et déchiffrage)* ». L'enseignante C a d'autre part indiqué qu'ils n'auront pas le temps, durant ce dispositif, de travailler la lecture et d'effectuer en parallèle une production écrite. Durant ce conseil de cycle 2, l'enseignante M1 a également exposé ses difficultés à préparer les séances de lecture pour son groupe de niveaux. Etant donné son manque d'expérience en cycle 2, elle a déclaré ne pas savoir mettre en place des conditions d'apprentissage de lecture efficaces pour les élèves de CP.

« *Je trouve que les objectifs de ces groupes ne sont pas clairs. Ce qui m'affecte c'est que ça part dans tous les sens et je vous promets que tous les mercredis c'est un gros casse-tête et je le repousse et je me vois le préparer à 10 heures du soir parce que je ne comprends pas ce que je dois faire faire aux élèves. Je ne comprends pas ce que je dois leur amener et je ne vois pas ce que je dois leur amener.* » (L'enseignante M1 en conseil de cycle 2)

Pour répondre à la demande de l'enseignante M1, l'enseignant M a proposé, pour le second semestre, d'affiner les objectifs relatifs au dispositif. Deux objectifs ont ainsi été soumis par les enseignants M et M2 : comprendre un texte et comprendre la chronologie d'un récit à l'oral. Tous les enseignants de cycle 2 ont exprimé leur accord avec ces objectifs sauf l'enseignante C. Cette dernière considère qu'ils ne sont pas prioritaires pour sa classe. Lors d'une entrevue individuelle en fin d'année, elle nous exprimera son mécontentement :

« *Un moment donné, on s'est fixé des objectifs qui, pour moi, n'étaient pas prioritaires. La chronologie par exemple. Alors on a travaillé sur des images par rapport au texte et tout ça.. Ce n'est pas un travail inintéressant mais pour mes CE1, ce n'est pas la priorité parce qu'il faut qu'ils arrivent à lire. Alors moi, il me semble qu'on a perdu du temps. Moi, j'ai suivi le mouvement, je n'ai pas voulu. J'ai donné mon point de vue* » (L'enseignante C)

Les deux conseils de cycle 2 présentés précédemment ont été décisifs dans l'évolution du dispositif inter-classes en lecture/écriture au sein de l'école Du Mont. Ils ont permis aux enseignants de prendre de la distance sur les fonctions de ce dispositif puis d'exposer explicitement leurs enjeux individuels. Les remises en question ont souvent été opérées par l'enseignante M1. Des désaccords sont apparus au niveau de deux points : l'évaluation du travail des élèves et la nature des objectifs du dispositif. Dans le tableau ci-dessous, ont été

indiqués les différents enjeux des enseignants en fonction de leurs ressources personnelles ainsi que des ressources et contraintes liées aux contextes d'action. Nous pouvons faire l'hypothèse que les différences de points de vue entre les enseignants sont liées, entre autres, au manque d'expérience professionnelle de l'enseignante M1 en cycle 2. Ce manque d'expérience crée, chez elle, une incertitude quant à son sentiment d'efficacité d'enseignement avec les élèves (de CP) de son groupe de niveaux. L'observation, durant l'année, de plusieurs conseils de cycle 2 puis les déclarations des enseignants collectées lors de certaines entrevues ont mis en évidence le manque de confiance et d'expérience de l'enseignante M1 dans la mise en œuvre de ce dispositif :

« On faisait les groupes de lecture et après chacun fonctionnait à sa salade. Bon. Ça allait très bien à tout le monde sauf à l'enseignante M1 qui était peut-être plus nouvelle dans le métier. Et donc tout le monde y a mis du sien pour faire un truc un peu commun et aller dans son sens ». (L'enseignante C)

« Oui, moi, j'aimerais beaucoup faire ça. Après, je découvre le cycle 2. (...) C'est sûr que ça m'aiderait de préparer ces séances avec vous. Ça m'aiderait parce qu'au moins, toutes les questions que je me pose toute seule. » (L'enseignante M1, en conseil de cycle 2).

C'est la raison pour laquelle l'enseignante M1 a souhaité que le collectif de cycle 2 éclaircisse les objectifs du dispositif et mette en œuvre des évaluations précises pour mesurer l'évolution des compétences des élèves. Ces éléments, s'ils avaient été réalisés, lui auraient permis de maîtriser plus efficacement des zones d'incertitude et ainsi de gagner une marge de liberté et de pouvoir d'influence vis à vis de ses collègues enseignants. L'enseignante M1 maîtrise en effet l'information et la connaissance relative aux dispositifs d'évaluation des compétences de cycle 2. De plus, le fait de vouloir éclaircir les objectifs relatifs au dispositif inter-classes et les pratiques d'enseignement de ses collègues lui aurait permis de réduire certaines zones d'incertitude liées aux tâches d'enseignement maîtrisées par ces derniers.

Dispositif inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 : constitution de groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes en lecture/écriture				
Acteurs	Enjeu (x)	Ressource(s) /contrainte(s) de l'acteur	Ressource(s) du contexte	Contrainte(s) du contexte
Enseignante M1 Classe CE1	- évaluer les compétences des élèves afin d'effectuer des groupes de niveaux homogènes au sein du dispositif inter-classes. - mettre en place un projet de cycle 2 avec des objectifs communs (projet d'écriture). - travailler la compréhension et la chronologie d'un texte à l'oral.	- elle dispose de connaissances relatives aux dispositifs d'évaluation de compétences en cycle 2. - elle a une mauvaise connaissance du niveau CP et CE1. - elle dispose de connaissances sur les collègues de travail depuis 1 an.	- elle dispose du groupe de niveau faible.	- Les collègues de travail trouvent les évaluations non pertinentes. - difficulté à mettre en place des conditions d'apprentissage de lecture pour les CP.
Enseignante C Classe CE1	- favoriser l'apprentissage de la lecture des élèves en difficulté de CE1. - le dispositif de groupes de niveaux au service de la classe. - se centrer sur le déchiffrage/la combinatoire plutôt que sur la chronologie et la compréhension d'un texte.	- elle a une bonne connaissance du niveau CE1 - elle a une bonne connaissance de l'histoire de l'école. - elle dispose de connaissances sur les collègues de travail depuis 1 an.	- elle dispose du groupe de niveau le plus faible.	- les objectifs communs décidés par le collectif (compréhension et chronologie d'un texte) ne sont pas prioritaires pour ce dispositif de groupes de niveaux.
Enseignant M Classe CP	- travailler la compréhension et la chronologie d'un texte à l'oral - le dispositif de groupes de niveaux au service de la classe.	- il a une bonne connaissance du niveau CP - bonne connaissance de l'histoire de l'école.	- il a un pouvoir d'influence important sur les collègues de travail.	
Enseignante CLAP	- participer au travail collectif des enseignants de cycle 2 - faire des évaluations dans son groupe de niveaux pour mesurer son efficacité de travail.	- elle a une bonne connaissance du niveau CE1 - elle a une mauvaise connaissance de l'histoire de l'école et des collègues de travail (vient d'arriver cette année).		- elle n'a pas la responsabilité d'une classe.

Tableau 42 – Enjeux individuels des enseignants relatifs au dispositif inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre à l'école Du Mont au premier trimestre

Lorsque l'enseignante M1 a souhaité modifier la nature du dispositif inter-classes en lecture/écriture (effectuer un projet commun autour d'une production écrite), les collègues enseignants ont refusé sa proposition. Cette dernière était trop en opposition avec les enjeux individuels des enseignants C et M (le dispositif doit se centrer en priorité sur la lecture et la compréhension de texte). Pour résoudre les problèmes formulés par l'enseignante M1, le collectif de cycle 2 a proposé des solutions qui satisfassent au minimum chacun des enseignants : se centrer sur deux objectifs principaux (la compréhension de texte et la chronologie d'un texte) et mettre en place une concertation où chacun des enseignants exposent ses pratiques d'enseignement en lecture/écriture avec son groupe de niveaux. Néanmoins, ces solutions n'ont pas pleinement satisfait tous les acteurs, en priorité l'enseignante C qui aurait souhaité se centrer davantage sur les compétences de bases relatives à la lecture (combinatoire/déchiffrage de mots/phrases dans le texte).

« On était 4, moi je n'étais pas d'accord. Je me suis un peu. Je leur ai dit que ce n'était pas un travail intéressant. Alors ça a été noté comme une compétence qui a été mal réussie aux évaluations. Moi je veux bien mais bon ce n'était pas pour moi la priorité » (L'enseignante C)

3.3 - LES INTERRELATIONS ENTRE LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE DURANT LES TEMPS HORS DE LA CLASSE

3.3.1 - L'OBSERVATION DES INTERRELATIONS

Le collectif de l'école du Mont, rappelons-le, est composé de 8 enseignants dont 1 enseignante surnuméraire (appelée enseignante CLAP) et une enseignante qui décharge le directeur de l'école durant deux journées par semaine. De plus, s'y ajoute une assistante d'éducation, deux membres du personnel municipal, les membres du RASED¹⁰¹ et enfin ceux du CLAE¹⁰².

L'école est composée de deux étages ; au second étage quatre classes d'élèves (3 classes de cycle 3 et une classe de cycle 2) et une classe d'éveil réservée aux activités arts-plastiques et/ou scientifiques et techniques. Au premier étage, une salle informatique, une classe pour l'enseignante CLAP, deux classes d'élèves de cycle 2, une salle des maîtres, un bureau du directeur et deux salles supplémentaires pour les membres du CLAE et du RASED.

Dans la salle des maîtres, plusieurs indices matériels montrent la multiplicité des fonctions de ce lieu :

- Une machine à café : lieu de repos .
- Une photocopieuse : lieu où l'on prépare ses tâches d'enseignement. Nos observations montrent que les enseignants utilisent généralement la photocopieuse en début de matinée avant le début des classes. Ils attendent leur tour et rejoignent ensuite leurs classes.
- Un panneau d'information syndicale : lieu de médiation politique relative à l'éducation.
- Un panneau d'information générale : lieu d'informations relatives au fonctionnement de l'école.
- Des casiers individuels pour les enseignants : lieu où circule l'information destinée individuellement aux enseignants.
- Un grand calendrier mural mettant en évidence les événements planifiés de l'école durant l'année scolaire (concertations entre enseignants, manifestations diverses, grèves, etc.) : traces des événements à moyen et long termes décidés et planifiés par le collectif d'enseignants.

¹⁰¹ Réseau d'aide spécialisée pour les élèves en difficulté

¹⁰² Centre de loisir associé à l'école

- Une armoire sur laquelle sont accrochées, au dos de la porte, des photos d'anciennes manifestations scolaires ou d'anciens moments festifs réalisés par certains acteurs de l'école : lieu de mémoire de l'histoire de l'école.

A côté de la salle des maîtres se trouve le bureau du directeur. Nos observations montrent que ce bureau a plusieurs fonctions. Tout d'abord une fonction d'interface entre l'école et les parents d'élèves ; c'est le lieu où le directeur reçoit les parents pour diverses raisons (problèmes financiers, difficultés comportementales des élèves, etc.). Ensuite une fonction de détente, de relâchement, d'intimité voire de « confession » : c'est le lieu où les enseignants peuvent fumer et se concerter, à l'abri des regards de tout le monde.

Concernant le travail collectif des enseignants au sein de l'école, le directeur a décidé d'ajouter des réunions hebdomadaires supplémentaires, en plus de celles réalisées habituellement durant les conseils de cycles et des maîtres. Ces réunions ont lieu tous les jeudi midi. Elles ont pour but d'aborder et de résoudre les problèmes relevant de l'organisation du travail des enseignants hors des tâches d'enseignement. Nos observations ont montré une variété de problèmes abordés durant ces réunions de travail : le fonctionnement du parlement des enfants, la gestion du goûter pendant les récréations, les problèmes de surveillance pendant les récréations, les problèmes de comportement de certains élèves dans les couloirs de l'école, les grèves des enseignants, la gestion de la salle art-plastique, les projets inter-classes, etc.

Pour décrire les interrelations entre les membres du collectif de l'école, 34 séquences ont été observées (14 au premier semestre et 20 au second semestre) dans la salle des maîtres et le bureau du directeur durant deux moments-types de la journée scolaire : la récréation du matin et le midi. Durant ces séquences, ont été notés les présences des acteurs de l'école ainsi que le contenu de leurs interactions¹⁰³.

Durant les temps de récréations, le bureau du directeur et la salle des maîtres sont régulièrement fréquentés par plusieurs acteurs de l'école (dans 85% des cas observés, deux personnes au minimum sont présentes). Ce sont généralement les enseignants qui ne surveillent pas la récréation et, selon les jours de la semaine, l'assistante d'éducation (28% des cas dans la salle des maîtres) et le maître G (11 % des cas dans le bureau du directeur).

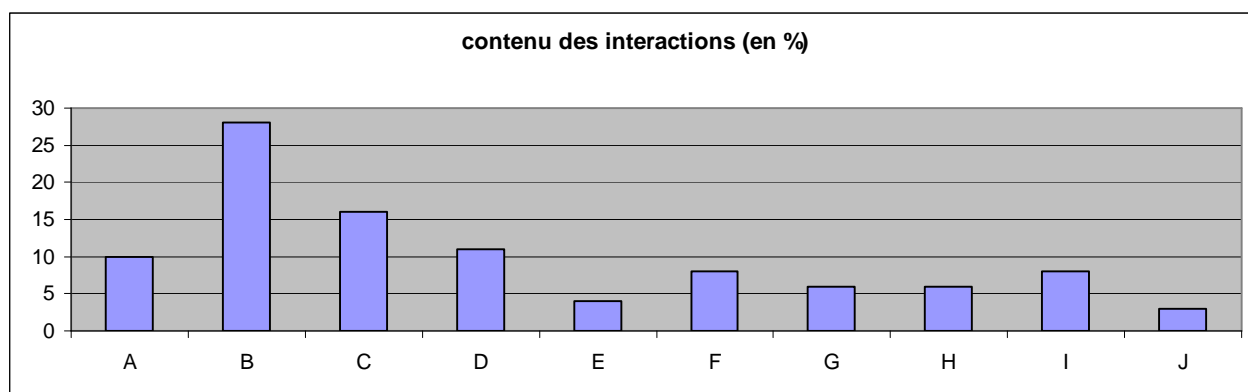
Durant les temps du midi, une majorité d'enseignants est régulièrement présente en salle des maîtres. Ils déjeunent ensemble. Nos observations montrent que l'enseignante C ne déjeune jamais avec ses collègues en salle des maîtres. Elle est présente uniquement les jeudi midi durant la réunion hebdomadaire. Dans le cadre d'une entrevue, elle a indiqué qu'elle préférerait

¹⁰³ Voir les données collectées dans les annexes, tome II, p.106-111

manger dans sa classe pour préparer ses tâches d'enseignement et corriger les exercices des élèves. L'assistante d'éducation déjeune régulièrement avec les enseignants (75 % des cas observés). Dans une entrevue, elle a déclaré qu'elle déjeunait avec l'équipe enseignante car il y règne une « bonne ambiance ». Nous avons également observé de temps à autres l'enseignante de grande section maternelle (5% des cas) et le maître G (10% des cas).

Sur les 20 séquences observées le midi, nous avons noté la présence de plusieurs enseignants dans le bureau du directeur ainsi que celle de l'assistante d'éducation (20%). Les faits montrent qu'une moyenne de 3 personnes est présente dans le bureau dont régulièrement le directeur de l'école et l'enseignante CLAP.

Concernant le contenu des interactions, les données montrent globalement que les sujets hors scolaires font majoritairement l'objet de discussion (28% des cas observés). Ensuite viennent les sujets relatifs à l'administration et l'organisation du travail des enseignants hors des tâches d'enseignement (15%), les sujets politiques centrés sur l'éducation scolaire (10%), les difficultés des élèves (11%) et enfin les projets et dispositifs inter-classes (8%). Les données montrent d'autre part que les contenus des interactions diffèrent en fonction des lieux observés. En salle des maîtres, ont été observées majoritairement des interactions centrées sur des sujets hors scolaires (31%) et politiques (17%). Dans le bureau du directeur, les acteurs ont prioritairement échangé sur les difficultés des élèves (23%), l'administration et l'organisation du travail des enseignants (23%) et sur des sujets hors scolaires (23%).



Graphique 2 - fréquence (en %) des contenus des interactions observées entre les acteurs de l'école du Mont durant les moments informels hors de la classe

Sujets politiques centrés sur l'éducation scolaire	A
Hors sujet scolaire	B
Administration/organisation du travail enseignant au niveau de l'école	C
Elèves en difficulté	D
Pratiques d'enseignement	E
Projets/dispositifs inter-classes	F
Discours sur les collègues enseignants	G
Sorties scolaires (classes de découverte, sortie CROSS)	H
tâches d'enseignement (préparations, corrections, etc.)	I
Pratiques enseignantes hors de la classe	J

3.3.2 - LES DECLARATIONS DES ENSEIGNANTS

Pour identifier les déclarations des enseignants, 40 fiches ont été relevées au premier trimestre (moyenne de 6,6 par enseignant ; écart-type : 1,7) et 21 fiches au deuxième trimestre (moyenne : 3,5 ; écart-type : 0,5).

Pour décrire les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail, nous avons transformé les temps estimés par les enseignants en rangs. Puis, nous avons identifié les acteurs de l'école avec lesquels les enseignants estiment avoir échangé le plus de temps durant la semaine (les acteurs ayant les rangs 1 et 2)¹⁰⁴. Dans le tableau ci-dessous sont indiqués les pourcentages de cas où les acteurs de l'école ont été classés aux rangs 1 ou 2. De plus, sont indiqués les sujets de discussion dominants en fonction des acteurs (sujets représentant au minimum 70% des échanges).

Acteurs de l'école	% de cas où l'acteur a été classé parmi les rangs 1 ou 2		Sujets de discussion dominants (=/+ 70% des échanges)	
	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Premier trimestre	Deuxième trimestre
L'enseignant M (Directeur de l'école)	88	81	- hors sujet scolaire	- hors sujet scolaire
L'enseignante M1	75	60		- hors sujet scolaire - difficulté des élèves
L'enseignante M3	67	53		
L'enseignant N	64	62		
L'enseignante M2	33	30		- hors sujet scolaire
L'enseignante N1	28	61		
L'enseignante C	10	0		
L'enseignante CLAP	64	85		- hors sujet scolaire - difficultés des élèves - savoirs scolaires - tâches d'enseignement
Maître E	0	0		
Maître G	10	10		
Assistante d'éducation	59	75	- hors sujet scolaire	- hors sujet scolaire
Parents d'élèves	20	30		
Personnel municipal	35	45	- hors sujet scolaire	- hors sujet scolaire
Psychologue scolaire	2,5	5		
CLAE	0	15		
Moyenne (tous les acteurs)	37	40,8		
Ecart-type (tous les acteurs)	30	30		
Moyenne (tous les enseignants)	53	54		
Ecart-type ((tous les enseignants)	26	27		

Tableau 43 – Les interrelations entre le personnel de l'école Du Mont durant les moments informels hors de la classe : les acteurs qui ont été régulièrement destinataires des échanges avec les enseignants (en %) et leurs sujets de discussion dominants

¹⁰⁴ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.125-126

Les résultats montrent qu'au premier trimestre les enseignants déclarent interagir majoritairement avec le directeur de l'école, l'enseignante M1 puis dans une moindre mesure avec l'enseignante M3, l'enseignante N, l'enseignante CLAP et l'assistante d'éducation. A l'inverse les enseignants déclarent, dans peu de cas, interagir régulièrement avec l'enseignante M2, N1 et C. D'autre part, les données montrent que le personnel municipal, les parents d'élèves et le maître G sont régulièrement les destinataires des interactions des enseignants dans 35%, 20% et 10% de cas. Le psychologue scolaire, le maître E et les membres du CLAE ne sont pas des destinataires privilégiés des enseignants dans leurs échanges informels hors de la classe.

Au deuxième trimestre, l'enseignante CLAP, le directeur de l'école et l'assistante d'éducation sont les personnes avec lesquelles les enseignants déclarent fréquemment échanger durant les moments informels. Viennent ensuite les autres enseignants de l'école (l'enseignante N, l'enseignante N1 ; l'enseignante M1, l'enseignante M3). D'autre part, nous observons que l'enseignante M2 et l'enseignante C ne sont pas des destinataires privilégiés des interactions des enseignants. Concernant les autres acteurs de l'école, le personnel municipal est un interlocuteur non négligeable.

Les contenus échangés avec les collègues de travail entre le premier et deuxième trimestre sont majoritairement centrés, selon les déclarations des enseignants, sur les sujets hors scolaire (44% des destinataires au premier trimestre et 59 % au deuxième trimestre). Puis viennent ensuite les difficultés des élèves (28% au premier trimestre et 36% au deuxième trimestre)

Les données montrent, d'autre part, que les contenus des interactions diffèrent selon les destinataires. Au premier trimestre, les sujets hors scolaire font régulièrement l'objet de discussions avec le directeur de l'école, le personnel municipal et l'assistante d'éducation. Au deuxième trimestre, s'ajoutent les enseignants M1, M2 et CLAP. Les difficultés des élèves font, quant à elles, fréquemment l'objet de discussions avec l'enseignante M1 et l'enseignante CLAP.

Les résultats mettent en évidence la pluralité de contenus échangés avec l'enseignante CLAP au deuxième trimestre. Les enseignants déclarent échanger à propos des contenus centrés sur des sujets hors scolaire, les contenus d'enseignement, les tâches d'enseignement et les difficultés des élèves.

4 - TROISIEME ETUDE : L'ECOLE DES MARAIS

4.1 - PRESENTATION GENERALE

L'école des Marais est composée d'un effectif d'une centaine d'élèves. Ces derniers proviennent de milieux sociaux divers, beaucoup sont issus de milieux sociaux peu favorisés et d'origine étrangère. Sept classes d'élèves constituent l'école : 2 classes de CP, 1 classe de CE1, 1 classe de CE1/CE2, 1 classe de CE2/CM1 et 2 classes de CM1/CM2. La répartition des élèves a été effectuée par les enseignants en fonction de plusieurs objectifs : alléger les classes de CP afin de privilégier l'apprentissage de la lecture (projet d'école) et trouver une solution relative au nombre élevé d'élèves inscrits en CM1 et CM2. Plusieurs classes à double niveau ont ainsi été créées par les enseignants afin de répondre à ces objectifs.

L'équipe pédagogique est composée de 8 enseignantes : 4 enseignantes présentes à plein-temps, 3 enseignantes à mi-temps et 1 enseignante à $\frac{3}{4}$ temps. Quatre d'entre elles exercent dans l'école depuis 1 an et quatre autres sont nouvelles cette année. La directrice est arrivée l'année dernière. C'était son premier poste de direction. Elle dispose, cette année, d'une journée de décharge par semaine. L'équipe enseignante dispose également des services des membres du RASED (une psychologue, deux maîtresses E et une maîtresse G).

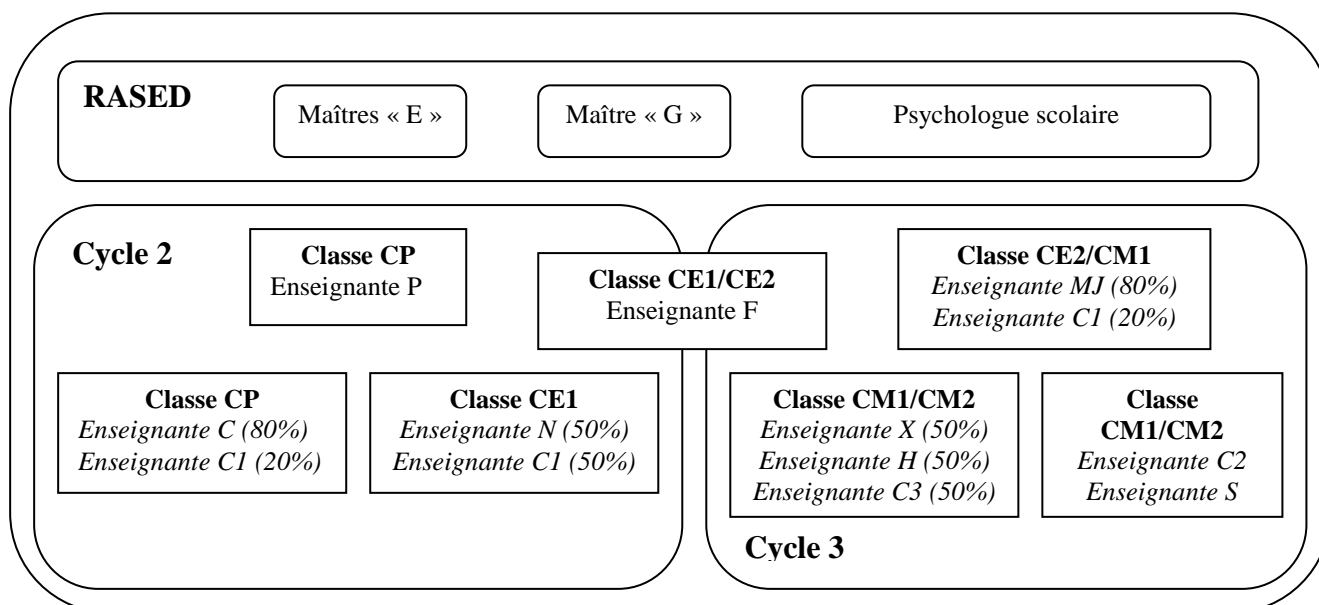


Schéma 12 – Statuts et fonctions des acteurs professionnels de l'école des Marais

Le schéma montre qu'il y a des classes d'élèves où plusieurs enseignantes interviennent successivement durant la semaine et d'autres classes où plusieurs enseignantes ont exercé successivement durant l'année scolaire (classe de CM1/CM2 dans laquelle ont exercé les enseignants C2 et S). Ces alternances, nous le verrons, auront une influence sur le travail

collectif des enseignants. Par ailleurs, nous remarquons qu'une classe d'élèves se situe à l'interface cycle 2/cycle 3 (classe de l'enseignante F).

4.2 - LES DISPOSITIFS INTER-CLASSES MIS EN ŒUVRE PAR LE COLLECTIF DE CYCLE 2

Durant les deux premiers trimestres, les enseignantes de cycle 2 (enseignantes de CP et de CE1) ont élaboré un dispositif de décloisonnement de classes sous la forme d'ateliers-jeux centrés sur la lecture/écriture (la combinatoire, la discrimination visuelle et sonore de lettres, de syllabes, etc.) et la logique mathématique. Cette idée d'ateliers-jeux a été proposée par l'enseignante C. Cette dernière a eu l'occasion, durant son expérience professionnelle antérieure, de construire et d'utiliser ces jeux pédagogiques avec des élèves de cycle 2. Les enseignantes de CP (enseignantes P et C) ont ainsi décidé de décloisonner leurs classes deux fois par semaine avec les enseignantes de CE1. Les élèves de CE1 ont la tâche d'animer les jeux pédagogiques avec les élèves de CP. Les enseignantes de CP ne mélangent pas leurs élèves. Elles gardent les élèves « faibles » et « moyens » dans leur classe et envoient leurs « bons » élèves dans les classes de CE1. Les enseignantes de CE1 envoient quelques élèves dans les classes de CP et, en contrepartie, reçoivent quelques élèves des classes de CP. Ce décloisonnement a clairement pour but de faciliter le travail des enseignantes de CP. Il permet à ces dernières de revoir des notions (en lecture/écriture) avec les élèves « moyens et « faibles » de manière plus individualisée.

« C'était un fonctionnement qui permettait aux enfants d'être dans la manipulation et dans le jeu. Or, durant le temps de classe, c'est toujours « galère » à instituer. Et après, c'était aussi un moment où on pouvait apporter une aide plus ciblée. Je prenais un groupe de soutien pendant que je mettais les autres élèves aux jeux. J'avais un groupe pendant que les élèves de CE1 s'occupaient des autres élèves. (...). Ce n'était pas tout le temps systématique mais quand je voyais que certains gamins n'avaient pas compris des notions en classe, je me servais de ces moments là (les jeux) pour les voir avec les élèves » (L'enseignante C)

« Parce que le truc des jeux deux fois par semaine on s'est dit qu'on le ferait jusqu'à Noël. Après Noël, moi ce que je pensais c'est carrément me vider de tous les bons éléments et de garder les moyens et faibles. Et là, de vraiment faire un travail spécifique avec les faibles. » (L'enseignante P)

Outre les enjeux individuels des enseignantes de CP, ce dispositif inter-classes a permis également aux enseignantes de CE1 d'y tirer « leur épingle du jeu ». L'enseignante F dispose d'une classe à double niveau CE1/CE2. La majorité de ses élèves en difficulté sont en CE2. Ce décloisonnement de classes lui a permis de se centrer plus spécifiquement sur ses élèves

de CE2. L'enseignante N indique, quant à elle, que ce décloisonnement lui a permis de découvrir des jeux pédagogiques et de les utiliser dans sa classe avec tous ses élèves de CE1. Néanmoins, elle semble tirer moins de bénéfice que l'enseignante F. Elle indique que c'est « *quand même fatigant de préparer et de mettre en place des ateliers jeux pour toute une classe* ».

Dispositif inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 au premier trimestre : mise en œuvre de groupes d'élèves en situation d'ateliers jeux centrés sur la résolution de problème en lecture/écriture				
Acteurs	Enjeu (x)	Ressource(s) /contrainte(s) de l'acteur	Ressource(s) du contexte	Contrainte(s) du contexte
Enseignante C Classe CP	- alléger l'effectif de sa classe pour se centrer sur les élèves en difficulté en lecture/écriture.	- elle a une bonne connaissance des dispositifs de décloisonnement : elle souhaite échanger ses élèves avec d'autres classes.	- elle envoie les « bons » élèves dans les classes de CE1.	- conflits avec le maître « E ».
Enseignante P Classe CP	- alléger l'effectif de sa classe pour se centrer sur les élèves en difficulté en lecture/écriture.	- elle dispose de connaissances relatives aux jeux pédagogiques - elle appréhende le fait d'échanger ses élèves avec d'autres classes.	- elle envoie les « bons » élèves dans les classes de CE1.	- difficulté à réguler les élèves de CE1 dans l'animation des jeux pédagogiques. - conflits avec le maître « E ».
Enseignante F Classe CE1/CE2	- alléger l'effectif de sa classe pour se centrer sur les élèves de CE2.		- elle dispose d'une classe de double niveau CE1/CE2.	
Enseignante N Classe CE1	- apprendre à préparer et à utiliser des jeux pédagogiques en classe avec ses élèves de CE1.		- elle envoie les élèves de CE1 dans les classes de CP.	

Tableau 44 – Enjeux individuels des enseignants relatifs au dispositif inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre à l'école Des Marais

Au premier trimestre, la maîtresse E du RASED¹⁰⁵ s'est impliquée dans ce dispositif inter-classes. Elle a proposé au collectif d'enseignants de prendre en charge quelques élèves de CP en difficulté. Au deuxième trimestre, sa participation au dispositif ne s'est pas maintenue pour plusieurs raisons : la maîtresse E, étant affiliée dans d'autres écoles de la circonscription, a dû diminuer son nombre d'heures de disponibilité auprès des enseignantes de CP. De plus, elle n'était pas satisfaite de la composition de son groupe d'élèves ainsi que de son rôle dans ce dispositif. Elle avait la sensation de « soulager » les enseignantes de CP en prenant en charge des élèves, non signalés au RASED, qui avaient davantage de difficultés comportementales que scolaires.

« *Ce décloisonnement, je l'ai fait à tort parce que je pense que les enseignantes de CP ne l'ont pas vu sous ce sens-là. J'ai eu le sentiment d'alléger la classe. Je me suis retrouvé avec des élèves qui étaient les plus en difficulté ce qui était normal. Mais je me suis retrouvé avec des enfants qu'elles ne m'avaient pas signalés. Des enfants qui étaient très perturbateurs et qui étaient pris en charge par un service extérieur. Je pense que c'était inconscient chez elles mais que c'était pour alléger l'atmosphère pesante de leur classe.* » (La maîtresse « E »)

¹⁰⁵ Le RASED est un réseau d'aide aux élèves en difficulté. Les membres du RASED sont des maîtres spécialisés (le maître E, le maître G et le psychologue scolaire) qui interviennent dans plusieurs écoles pour aider les élèves signalés en difficulté scolaire et/ou comportementale par les enseignants.

Au deuxième trimestre, l'enseignante P remettra en cause l'efficacité de ces ateliers jeux. Selon elle, il est difficile, pour les élèves de CE1 d'animer efficacement des jeux pédagogiques avec les élèves de CP.

« *Le décloisonnement, c'est léger parce qu'ils sont déjà en autonomie avec les CE1 donc je ne peux pas vérifier ce qu'ils font avec les CE1. Les CE1 les font jouer mais le jeu dès fois (...). On s'est rendu compte que c'était un peu juste qu'ils fassent les animateurs de jeux. Souvent ils se font prendre le dessus par les CP. Tu vois l'écart n'est pas assez grand. Ils sont lecteurs mais ils ne sont pas assez grands pour imposer un jeu et faire respecter les règles. Finalement, c'est tout l'à côté qui est difficile à gérer pour les CE1* ». (L'enseignante P)

Pour favoriser l'efficacité de la prise en charge des élèves en difficulté, l'enseignante P convaincra l'enseignante C de mettre en place, au troisième trimestre, un dispositif de groupes d'élèves de CP de niveaux homogènes en lecture/écriture. Elle s'appuiera entre autres sur son expérience professionnelle pour la convaincre. Les deux premiers trimestres, l'enseignante C ne souhaitait pas effectuer ce type de dispositif car elle ne se sentait pas prête à « lâcher » ses élèves dans d'autres classes.

« *Moi, j'étais prête à le faire beaucoup plus tôt mais l'enseignante C, je pense, n'était pas prête à le faire plus tôt. Donc c'est pour ça qu'on le fait maintenant. Moi, en ZEP, j'avais l'habitude de le faire. Si tu veux, on le faisait depuis le début de l'année, tous les jours, on décloisonnait nos classes.* » (L'enseignante P)

« *Alors c'est l'enseignante P qui était plus demandeuse d'un dispositif de groupes de niveaux. Ça faisait un moment qu'elle me tannait. Moi, je me rendais compte que j'avais du mal à lâcher mes élèves ; donc voilà. Mais ceci dit, je pense maintenant que c'est vraiment une nécessité. Je pense que c'était un souhait personnel de la part de l'enseignante P. C'est un truc qui la botte bien* » (L'enseignante C)

Ainsi, durant le troisième trimestre, l'enseignante C a pris en charge, tous les matins de la semaine, un petit groupe d'élèves « faibles » en lecture/écriture (une douzaine d'élèves appartenant aux classes de CP). A l'inverse, l'enseignante P a pris en charge les élèves « bons » et « moyens » appartenant également aux deux classes de CP. L'enseignante C travaille des compétences de base en lecture (reconnaisances de mots/syllabes dans un texte, déchiffrage de mots inconnus). L'enseignante P, quant à elle, travaille des compétences de lecture plus approfondies (déchiffrage de mots inconnus dans des textes, etc.).

Les enseignantes de CE1 (enseignante C1 et N) n'ont pas participé au dispositif inter-classes mis en œuvre par les enseignantes de CP au troisième trimestre. Plusieurs facteurs contextuels peuvent l'expliquer : le fait qu'il y ait deux enseignantes à mi-temps qui exercent en classe de CE1 n'a pas facilité les concertations et les ajustements entre les enseignants de cycle 2 pour

participer collectivement au dispositif mis en œuvre par les enseignantes de CP. De plus, le contexte historique de l'école a également eu une influence. En effet, l'enseignante N a continué à participer au dispositif inter-classes initié l'année précédente avec ses collègues enseignants de cycle 3. Ce dispositif utilise le principe du « vase communicant » entre sa classe et les autres classes d'élèves de cycle 3. Une fois par semaine, l'enseignante N donne ses « bons » et « moyens » élèves à l'enseignante F, cette dernière donne ses élèves de CE2 à l'enseignante MJ qui, à son tour, donne ses élèves de CM1 à l'enseignante H qui, enfin, donne ses élèves de CM2 à l'enseignante S. Ce dispositif avait été mis en œuvre, l'année précédente, pour répondre à deux objectifs : effectuer des ateliers de remédiation en lecture/écriture pour les élèves de CE1 « faibles lecteurs » et constituer des groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes en cycle 3 pour enseigner l'histoire. Ce dispositif a ainsi été renouvelé cette année. L'enseignante N se retrouve une fois par semaine avec un petit groupe d'élèves dits « faibles » en lecture/écriture. Ce dispositif, selon ses propos, lui permet ainsi d'aider plus efficacement ces élèves en difficulté.

« Durant cette période, je travaille beaucoup de global. On fait du décodage au coup par coup quand se trouve le besoin. Donc on travaille sur l'album qu'on a terminé. Par contre là, ils découvrent le texte à chaque fois et après on fait des petits jeux avec des étiquettes : il faut qu'ils remettent des syllabes dans l'ordre, à plusieurs, etc. Et puis bon, quand j'ai un élève en difficulté, je le prends à part en approfondi afin qu'il m'explique les raisons pour lesquelles il n'arrive pas à lire, pourquoi il bloque, etc. » (L'enseignante N)

4.3 - LES INTERRELATIONS ENTRE LE PERSONNEL DE L'ECOLE DURANT LES TEMPS HORS DE LA CLASSE

4.3.1 - L'OBSERVATION DES INTERRELATIONS

Le collectif d'enseignants de l'école des Marais est composé de 4 enseignantes travaillant à plein temps, 3 enseignantes à mi-temps et 1 enseignante à $\frac{3}{4}$ temps. Durant l'année scolaire, trois enseignantes sont parties et ont été remplacées par celles titulaires du poste.

L'école est composée d'un étage. Au rez-de-chaussée se trouvent 3 classes d'élèves (1 classe de CP, 1 classe de CE1 et 1 classe de CE2/CM1), la salle « de photocopie », la salle de cantine et le bureau de la directrice. Au premier étage, se trouvent 4 classes d'élèves, 1 salle « informatique » et 1 salle pour les membres du RASED.

Durant la journée, toutes les enseignantes passent au moins une fois dans la salle de « photocopie ». Le matin, avant le début des enseignements, un rite s'est peu à peu installé au niveau des tours de rôle entre les enseignantes. La directrice, l'enseignante F et l'enseignante

C3 arrivent généralement tôt le matin pour effectuer des photocopies puis arrivent ensuite les autres enseignantes. Dans cette salle de « photocopie » se trouvent plusieurs éléments matériels indiquant ses diverses fonctions :

- La photocopieuse : un lieu où les enseignantes préparent leurs séances d'enseignement
- Le tableau d'affichage : un lieu d'information concernant la coordination des actions collectives entre enseignantes, puis entre enseignantes et membres du RASED
- Des casiers « individuels » pour chaque enseignante : un lieu où circulent les informations destinées individuellement aux enseignantes.

Durant les temps de récréations (matin et midi), les enseignantes, qui n'ont pas la charge de surveiller les élèves, se retrouvent régulièrement dans la salle de cantine. Elles ont aménagé, près d'une table, un coin café et thé. Durant les temps du midi, elles mangent dans la salle « informatique ».

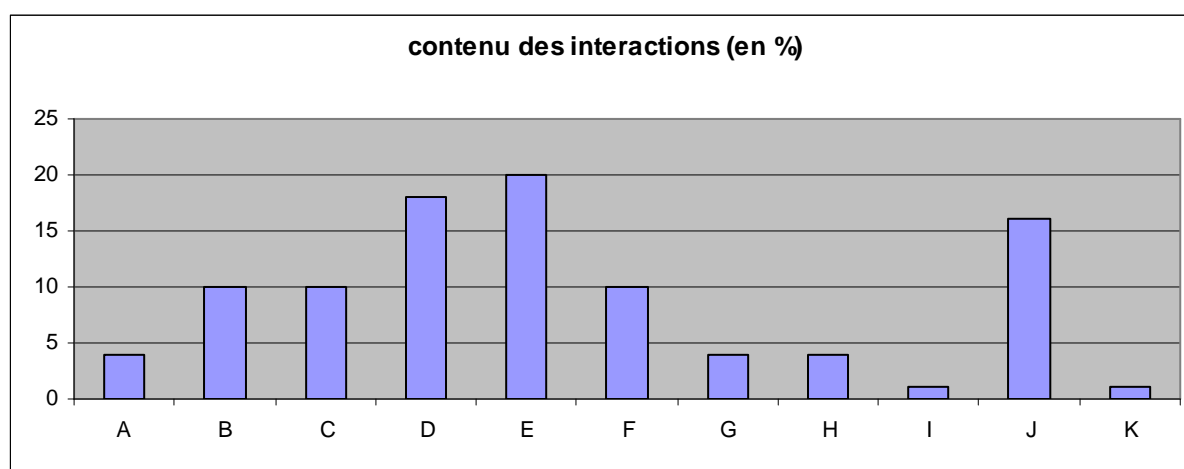
Les interrelations entre les membres du collectif de l'école ont été décrites à partir de 37 séquences observées (14 au premier trimestre et 23 au second trimestre). Ces séquences ont été observées dans deux lieux et deux moments de la journée scolaire : la salle de « cantine » durant les temps de récréation du matin et la salle « informatique » durant les temps du midi. Ont été notées les présences des acteurs de l'école et le contenu de leurs échanges¹⁰⁶.

Les données montrent que la salle de cantine et la salle « informatique » sont, dans tous les cas observés, fréquentées par plus d'une enseignante. Quatre enseignantes, en moyenne, mangent le midi dans la salle informatique. Parmi ces dernières, les enseignantes F, P, MJ et C sont régulièrement présentes. Les autres acteurs de l'école ont été peu observés. L'enseignante de grande section de maternelle et la psychologue scolaire ont été observées durant les temps de récréation du matin dans 4% des cas. La maîtresse E a été présente dans 8% des cas durant les temps de récréations et 7% des cas durant les temps du midi.

Au niveau du contenu des interactions, les données montrent que les sujets relatifs aux difficultés des élèves (18%), aux pratiques d'enseignement (20%) et aux pratiques enseignantes hors de la classe (16%) font majoritairement l'objet de discussion entre les acteurs de l'école. Viennent ensuite les sujets hors scolaire (10%), les sujets concernant l'administration et l'organisation du travail enseignant dans l'école (10%) et les projets et dispositifs inter-classes (10%). Les données montrent d'autre part que les sujets de discussion ne sont pas dépendants des lieux fréquentés par les acteurs de l'école.

¹⁰⁶ Voir les données collectées dans les annexes, tome II, p.112-118

Concernant les sujets relatifs aux difficultés des élèves, 60% des interactions ont concerné les difficultés comportementales des élèves. Les sujets de discussion centrés sur les pratiques d'enseignement ont concerné, dans 40% des cas, les modalités de prise en charge des élèves en difficulté comportementale en situation d'enseignement. Enfin les sujets de discussion relatifs aux pratiques enseignantes hors de la classe ont concerné majoritairement les relations avec les parents d'élèves (25%), l'utilisation de l'outil informatique (16%), le travail de coordination avec les membres du RASED (16%) et la surveillance durant les temps de récréation (16%).



Graphique 3 - fréquence (en %) des contenus des interactions observées entre le personnel de l'école des Marais durant les moments informels hors de la classe

Sujets politiques centrés sur l'éducation scolaire	A
Hors sujet scolaire	B
Administration/organisation du travail enseignant au niveau de l'école	C
Elèves en difficulté	D
Pratiques d'enseignement	E
Projets/dispositifs inter-classes	F
Discours sur les collègues enseignants	G
Sorties scolaires (classe de découverte, sortie CROSS)	H
Expérience professionnelle	I
Pratiques enseignantes hors de la classe	j
Histoire de l'école	K

4.3.2 - LES DECLARATIONS DES ENSEIGNANTS

91 fiches d'interactions ont été relevées dont 58 au premier trimestre (moyenne de 7 fiches par enseignant pour les enseignants à plein-temps, écart-type de 1,09 ; moyenne de 4 fiches pour les enseignants à ½ temps, un écart-type de 2,4) et 33 fiches au second trimestre (enseignantes à plein temps : moyenne : 5, écart-type : 1,9 ; enseignantes à ½ temps :

moyenne : 0,5, écart-type, 0,5). Dans le tableau ci-dessous sont indiqués les pourcentages de cas où les acteurs de l'école ont été classés aux rangs 1 ou 2¹⁰⁷. De plus, sont indiqués les sujets de discussion dominants en fonction des acteurs (sujets représentant au minimum 70% des échanges).

Acteurs de l'école	% de cas où l'acteur a été classé parmi les rangs 1 ou 2		Sujets de discussion dominants (=/+ 70% des échanges)	
	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Premier trimestre	Deuxième trimestre
Enseignante X	72	Absent		
Enseignante C2	64	60		- hors sujet scolaire
Enseignante MJ	55	61		
Enseignante F	55	68		
Enseignante H	48	44	- hors sujet scolaire	- hors sujet scolaire
Enseignante C	42	50		
Enseignante P	42	57		- hors sujet scolaire
Enseignante N	37	26		
Parents d'élèves	34	17		
Enseignante C1	24	0		
Maître E	14	0		
Maître G	0	0		
Psychologue scolaire	0	0		
Personnel municipal	0	0		- hors sujet scolaire
CLAE	0	0		
Moyenne (tous les acteurs)	32,4	27,3		
Ecart-type (tous les acteurs)	24,8	27,8		
Moyenne (tous les enseignants)	48,7	45,75		
Ecart-type (tous les enseignants)	14,5	22,5		

Tableau 45 – Les interrelations entre les acteurs de l'école des Marais durant les moments informels : les acteurs qui ont été régulièrement destinataires des échanges avec les enseignants (en %) et leurs sujets de discussion dominants

Les résultats montrent qu'au premier trimestre, les enseignantes déclarent interagir majoritairement avec l'enseignante X et l'enseignante C2 puis, dans une moindre mesure, avec les enseignantes MJ, F et H. A l'inverse, elles déclarent interagir peu fréquemment avec les enseignantes N et C1. Les données montrent, d'autre part, que les membres du RASED et le personnel municipal ne sont jamais choisis comme les destinataires privilégiés des interactions des enseignantes.

Au deuxième trimestre, les interlocutrices privilégiées sont les enseignantes F, MJ, C2 et dans une moindre mesure l'enseignante P. Les membres du RASED, l'enseignante C1 et le

¹⁰⁷ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.127-128

personnel municipal ne sont pas des destinataires avec lesquels les enseignantes déclarent régulièrement échanger.

Au niveau du contenu des interactions, les enseignantes déclarent majoritairement échanger avec les acteurs de l'école à propos des sujets hors scolaire (34% au premier trimestre et 40% au deuxième trimestre), des difficultés des élèves (35% et 27%) et de l'organisation du travail enseignant au premier trimestre (24%). Il n'y a pas beaucoup d'acteurs de l'école qui se différencient. Au premier trimestre, les enseignantes indiquent majoritairement échanger à propos des sujets hors scolaire avec l'enseignante H. Au deuxième trimestre ce sont avec les enseignantes C2, H, P ainsi que le personnel municipal avec lesquels elles déclarent régulièrement discuter des sujets hors scolaires.

5 - LES COMPARAISONS INTER-ECOLES

Dans cette partie, nous comparerons les éléments décrits précédemment dans le but de dégager des différences/ressemblances entre les écoles. Cette comparaison permettra d'identifier des indicateurs relatifs aux processus qui participent à produire et à faire évoluer les pratiques collectives des enseignants. Nous comparerons, dans un premier temps, les dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 au sein des trois écoles primaires. Nous nous référerons aux enjeux individuels et collectifs des enseignants ainsi qu'aux ressources et contraintes propres aux contextes des écoles qui ont déclenché l'élaboration et l'évolution des dispositifs inter-classes. Dans un deuxième temps, nous comparerons les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps informels en fonction du contexte des écoles puis des ressources personnelles des acteurs impliqués dans ces interrelations. La comparaison effectuée au sein de cette partie, outre qu'elle a pour objectif d'apporter une intelligibilité sur les conditions de production des pratiques collectives enseignantes, est un moyen heuristique pour décrire les différentes configurations de ces pratiques en fonction des écoles. Cette étape nous permettra ensuite d'étudier, dans le chapitre 9, les relations entre les modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement et les configurations particulières de pratiques collectives enseignantes mises en œuvre au sein des trois écoles primaires.

5.1 - LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES INTER-CLASSES EN CYCLE 2

Pour comparer les dispositifs inter-classes en lecture/écriture mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 au sein des écoles étudiées, nous proposons de synthétiser, dans le tableau ci-dessous, les éléments décrits précédemment dans les monographies d'école autour de 4 axes d'analyse : les éléments qui ont déclenché l'élaboration des dispositifs inter-classes (éléments liés aux contextes de l'action et/ou aux caractéristiques personnelles des enseignants), les enjeux collectifs des enseignants vis à vis des dispositifs, l'évolution de ces dispositifs durant l'année scolaire puis, pour finir, les éléments qui ont déclenché cette évolution.

	Ecole Etienne		Ecole du Mont		Ecole des Marais	
	Eléments du Contexte	Caractéristiques des enseignants	Eléments du Contexte	Caractéristiques des enseignants	Eléments du Contexte	Caractéristiques des enseignants
Eléments déclencheurs	- présence de l'assistante d'éducation.	- connaissances des dispositifs d'évaluation. - connaissances des projets de production écrite.	- objectifs décidés l'an dernier par le collectif d'enseignants. - présence de l'enseignante surnuméraire (CLAP).	Pas de données	- dispositif élaboré l'an dernier par le collectif de l'école (pour les CE1).	- connaissances des ateliers de jeux pédagogiques (en lecture/écriture et en mathématique). - connaissances des dispositifs de groupes de niveaux.
Enjeu(x) pour le collectif d'enseignants	- utiliser les services de l'assistante d'éducation (l'AE). - effectuer un projet de cycle 2 avec production et valorisation collective (2 nd semestre).		- utiliser les services de l'enseignante CLAP. - favoriser l'apprentissage de la lecture pour les élèves de CE1 en difficulté.		- favoriser l'apprentissage de la lecture et de la logique mathématique par la médiation des jeux pédagogiques. - favoriser, pour les CE1 et CP, l'apprentissage de la lecture pour les élèves en difficulté.	
Evolution des dispositifs inter-classes durant l'année	- au premier trimestre, mise en place d'un dispositif de groupes de niveaux scolaires homogènes : objectifs centrés sur l'apprentissage de la lecture. - au second semestre, mise en place d'un dispositif de groupes de niveaux scolaires hétérogènes : objectifs centrés sur la production d'un support écrit (poème, récit, etc.).		- affinement, durant l'année scolaire, des objectifs relatifs au dispositif de groupes de niveaux. Au second semestre, objectifs centrés sur la compréhension de texte et la chronologie d'un texte.		- Les enseignantes de CP ont mis en place, au troisième trimestre, un dispositif de groupes d'élèves de niveaux scolaire homogènes en lecture/écriture.	
	Eléments du Contexte	Caractéristiques des enseignants	Eléments du Contexte	Caractéristiques des enseignants	Eléments du Contexte	Caractéristiques des enseignants
Eléments déclencheurs de l'évolution des dispositifs	- l'arrivée de nouveaux enseignants. - pas d'objectifs communs pour le dispositif de groupes de niveaux. - travail en collaboration avec l'AE dans les classes.	- difficulté d'une enseignante à prendre en charge les élèves de son groupe de niveaux.	Pas de données	- difficulté d'une enseignante à prendre en charge les élèves de son groupe de niveaux.	- difficulté des élèves de CE1 à prendre en charge les élèves de CP durant les ateliers jeux. - le maître E ne participe plus au dispositif d'ateliers jeux. - augmentation des écarts de niveaux entre les élèves.	- difficulté de prendre en charge efficacement les élèves en difficulté de CP durant les ateliers jeux.

Tableau 46 – Les dispositifs inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 en fonction des trois écoles primaires

Nous remarquons que les dispositifs inter-classes sont, au sein des trois écoles, générés par des éléments liés aux contextes d'action des enseignants. Ces éléments sont soit d'ordre social (présence d'une personne surnuméraire dans le collectif d'enseignants) ou bien d'ordre historique (décisions prises l'année précédente par le collectif d'enseignants). Néanmoins, ces dispositifs ne sont pas uniquement déterminés par le contexte d'action. Leur forme et leur contenu sont, dans certains cas, influencés par les ressources personnelles des enseignants construites dans et par leur trajectoire professionnelle antérieure (connaissances relatives à la mise en place d'ateliers-jeux, de dispositifs d'évaluation, de projets de production écrite, etc.).

Les enjeux collectifs des dispositifs inter-classes en lecture/écriture ne sont pas tous centrés sur l'aide aux élèves en difficulté scolaire. Certains visent d'autres objectifs comme ceux de l'école Etienne : les enseignants élaborent, au premier trimestre, le dispositif afin, entre autres, de « rentabiliser » le temps de travail de l'assistante d'éducation. Au deuxième trimestre de l'année scolaire, le dispositif est créé afin de mettre en œuvre un projet de cycle 2 (incluant les élèves de grande section maternelle) centré sur la production d'un support écrit (poème, conte, récit, etc.) puis sur la valorisation de ce support auprès des parents d'élèves et des autres élèves de l'école. Il est nécessaire de rappeler que les enjeux individuels des enseignants vis à vis des dispositifs inter-classes ne se réduisent pas aux enjeux collectifs de ces dispositifs. Selon les ressources et contraintes liées aux contextes d'action et les ressources personnelles des enseignants, les enjeux individuels peuvent varier. Certains des enseignants peuvent souhaiter participer au dispositif inter-classes afin d'améliorer la prise en charge de leurs élèves en difficulté alors que d'autres peuvent vouloir y participer afin d'améliorer leur intégration au sein du collectif d'enseignants (objectif de socialisation professionnelle) ou bien de valoriser leur image professionnelle (en valorisant la production de leurs élèves au sein du dispositif auprès des collègues et/ou des parents d'élèves). Cependant, comme l'indiquent Crozier et Freidberg (1981), les acteurs (les enseignants) n'ont pas le choix d'articuler leurs enjeux individuels aux contraintes imposées par les enjeux collectifs du système d'action concret dans lequel ils s'investissent.

Les dispositifs inter-classes évoluent durant l'année scolaire en fonction d'éléments « déstabilisants » liés aux contextes d'action ou bien aux caractéristiques personnelles des enseignants. Ces éléments peuvent venir de l'extérieur du système d'action concret qui structure le dispositif : l'arrivée de nouveaux enseignants (école Etienne), le nouveau travail collaboratif des enseignants avec l'assistante d'éducation, l'augmentation au fil de l'année des écarts de niveaux entre les élèves, etc. Ils peuvent, à l'inverse, être endogènes au système d'action concret : (re)définition des objectifs et moyens relatifs au fonctionnement du dispositif, difficultés dans la prise en charge des tâches d'enseignement durant la mise en œuvre du dispositif, conflits avec un acteur de l'école participant au dispositif (le maître E de l'école des Marais), etc.

5.1.1 – Bilan et interprétation des résultats

Les dispositifs inter-classes en lecture/écriture construits par les collectifs d'enseignants constituent des artefacts pédagogiques où se cristallisent, au sens de Crozier et Friedberg (1981), des systèmes d'action concrets. Ces systèmes forment des jeux dans lesquels s'élaborent des règles de régulation particulières entre les acteurs concernés. Les comportements des acteurs, impliqués dans ces jeux, sont influencés par deux types de mobiles interdépendants : réaliser leurs enjeux individuels tout en participant à l'enjeu collectif du dispositif décidé par l'équipe pédagogique.

Dans tout système d'action concret, il existe des zones d'incertitude qui sont plus ou moins maîtrisées par les acteurs. Ces incertitudes représentent des sources de pouvoir potentielles pour les acteurs leur permettant de préserver ou d'augmenter leur marge de liberté d'action personnelle. Selon les écoles, les dispositifs inter-classes ne fournissent pas les mêmes marges de manœuvre aux acteurs dans leurs pratiques d'enseignement (durant la participation à ces dispositifs) :

- A l'école Etienne, les dispositifs inter-classes restent relativement incertains quant aux pratiques d'enseignement prescrites par le collectif d'enseignants. Au premier trimestre, le dispositif n'a pas d'objectifs d'enseignement précis concernant les tâches centrées sur la lecture/écriture : les enseignants ont la liberté des choix pédagogiques et didactiques. Au second semestre, la marge de liberté des acteurs reste encore importante : la seule contrainte collective des acteurs est liée au produit final attendu : la réalisation d'une production écrite (poème, récit, etc.).
- A l'école du Mont, les incertitudes quant aux pratiques d'enseignement des acteurs sont plus faibles. En effet, durant l'année scolaire, le collectif d'enseignants a régulièrement engagé une réflexion critique sur les objectifs et finalités des dispositifs inter-classes en lecture/écriture. Pour ce faire, les enseignants se sont appuyés sur leurs difficultés rencontrées et les évaluations scolaires des élèves. Ces réflexions ont permis aux enseignants de centrer leurs pratiques d'enseignement autour de deux objectifs didactiques principaux : la compréhension de texte et la chronologie du récit. Ces objectifs ont réduit les marges de liberté des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement avec les groupes d'élèves constitués.
- Les enseignants de l'école des Marais ont mis en place plusieurs dispositifs de décroisement de classes durant l'année scolaire. Les enseignantes de CP et CE1 ont élaboré des ateliers de remédiation à partir de jeux pédagogiques. Les marges de liberté des enseignantes étaient contraintes par le choix des supports pédagogiques (les

jeux). Au troisième trimestre, les enseignantes de CP ont construit un dispositif de groupes de niveaux scolaires homogènes en lecture/écriture. Elles ont décidé de réduire les zones d’incertitude relatives aux pratiques d’enseignement en imposant des supports de texte et des objectifs d’enseignement particuliers. Enfin, l’enseignante de CE1 décroïssonne sa classe une fois par semaine avec la collaboration des enseignants du cycle 3. Elle se centre sur l’enseignement de la lecture/écriture avec un groupe d’élèves en difficulté scolaire. Sa marge de liberté dans le choix des moyens pédagogiques et didactiques est importante puisqu’elle prend les décisions seules.

Il existe ainsi des différences entre les écoles au niveau du degré d’incertitude relatif aux pratiques d’enseignement réalisées durant les dispositifs inter-classes en lecture/écriture. Les résultats montrent qu’en fonction des ressources et contraintes des contextes d’école et les ressources personnelles des enseignants, les dispositifs ne fournissent pas les mêmes marges de liberté aux acteurs dans leurs pratiques d’enseignement durant la mise en œuvre du dispositif.

	Ecole Etienne	Ecole du Mont	Ecole des Marais
Différences inter-écoles	<ul style="list-style-type: none"> - marge de liberté des pratiques d’enseignement réduite par le produit final (au second semestre). - l’enjeu collectif du dispositif n’est pas prioritairement centré sur l’aide aux élèves en difficulté scolaire (à partir du 2nd trimestre). - le contexte historique de l’école a peu influencé l’élaboration des dispositifs inter-classes. - la présence de l’assistante d’éducation (AE) a influencé la construction et la mise en œuvre du dispositif. 	<ul style="list-style-type: none"> - marge de liberté des pratiques d’enseignement réduite par les objectifs d’enseignement décidés par le collectif d’enseignants. - l’enjeu collectif du dispositif est prioritairement centré sur l’aide aux élèves en difficulté en lecture/écriture. - le contexte historique de l’école a été une ressource pour les enseignants (décisions prises l’année dernière) dans l’élaboration du dispositif. - la présence de l’enseignante surnuméraire (CLAP) a influencé la construction et la mise en œuvre du dispositif. 	<ul style="list-style-type: none"> - marge de liberté des pratiques d’enseignement réduite par les supports didactiques utilisés (pour les ateliers jeux) et les objectifs d’enseignement (pour le dispositif de groupes de niveaux des CP) décidés par le collectif d’enseignants. - l’enjeu collectif du dispositif est prioritairement centré sur l’aide aux élèves en difficulté de lecture/écriture. - le contexte historique a été une ressource pour les enseignants (décisions prises l’année dernière) dans l’élaboration du dispositif.
Points communs entre les écoles	<ul style="list-style-type: none"> - les éléments qui ont déclenché l’évolution des dispositifs inter-classes durant l’année scolaire sont relatifs aux difficultés de certains enseignants à prendre en charge les élèves durant la mise en œuvre du dispositif. - les éléments liés au contexte de l’école ont été déclencheurs de l’élaboration des dispositifs inter-classes. 		

Tableau 47 – Les différences/ressemblances entre les trois écoles primaires au sujet des dispositifs inter-classes élaborés par les collectifs d’enseignants de cycle 2

De plus, les études de cas montrent d’autres disparités entre les écoles :

- Les enjeux collectifs des dispositifs ne sont pas tous centrés sur l’aide aux élèves en difficulté scolaire. Les acteurs de l’école Etienne ont créé des dispositifs de

décloisonnement de classes ayant deux enjeux principaux : utiliser les services de l'assistante d'éducation et mettre en place un projet de cycle 2 avec une production collective finale (réalisation d'un support écrit : poème, récit, chanson, etc.). A l'inverse, les enseignants des écoles du Mont et des Marais ont construit des dispositifs dont les enjeux principaux étaient de résoudre les difficultés scolaires d'une catégorie d'élèves en lecture/écriture (les élèves de CE1 pour l'école Du Mont et les élèves de CP pour l'école Des Marais).

- Dans certaines écoles, les faits antérieurs (ou historiques) ont constitué des éléments décisifs dans la construction des dispositifs inter-classes. A l'école Etienne, les enseignants ont élaboré un dispositif suite aux décisions prises l'année précédente par le collectif d'enseignants. De même, à l'école des Marais, l'enseignante de CE1 a réutilisé le dispositif de decloisonnement de classes mis en place l'année précédente. L'influence de ces faits historiques dans la construction des dispositifs peut s'expliquer par la stabilité, dans les écoles, de certains membres du collectif pouvant ainsi jouer le rôle de « transmetteurs » de connaissances historiques.
- Les acteurs non-enseignants ou bien les enseignants surnuméraires qui travaillent dans les écoles ne sont pas indépendants de la nature et de la forme des dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre. Ils peuvent constituer, selon les contextes d'action, des ressources ou bien des contraintes. Ainsi, à l'école Etienne, l'assistante d'éducation a constitué, au début de l'année, une contrainte dans le fonctionnement du collectif d'enseignants. Les enseignants ont construit un dispositif pédagogique, sans objectifs clairs et explicites, afin, entre autres, d'utiliser les services de l'assistante d'éducation. Il n'y a pas eu véritablement de travail de coordination entre les enseignants, puis entre les enseignants et l'assistante d'éducation, pour réaliser le dispositif. D'ailleurs la marge de manœuvre de l'assistante d'éducation était, au début de l'année, très réduite ; elle mettait en œuvre le travail prescrit par le collectif d'enseignants. A l'inverse, à l'école Du Mont, l'enseignante surnuméraire (l'enseignante CLAP¹⁰⁸) a constitué une véritable ressource dans la construction et la mise en œuvre du dispositif pédagogique inter-classes. Cette dernière a participé à l'élaboration des objectifs didactiques et pédagogiques associés au dispositif. Elle a également participé à l'évolution de la nature du dispositif durant l'année scolaire. Dans le cadre de ces deux écoles il est fort probable que le statut professionnel de l'acteur (et les représentations associées au statut) ait eu une influence dans la manière dont celui-ci a été utilisé par les collectifs d'enseignants. L'enseignant surnuméraire n'a

¹⁰⁸ CLAP : classe d'adaptation pédagogique

pas le même statut que l'assistante d'éducation. Par ailleurs, il semble que le contexte d'action a également joué son influence. A l'école Etienne, les enseignants, nouvellement arrivés, n'ont pas pensé et anticipé les modes de coordinations possibles avec l'assistante d'éducation, ce qui peut expliquer la contrainte qu'elle a pu constituer (au début de l'année) dans l'action collective. A l'inverse, à l'école Du Mont, les enseignants ont pu anticiper l'intégration de l'enseignante surnuméraire (nouvellement arrivée cette année) dans le cadre du dispositif inter-classes à cause, en partie, de la stabilité, depuis quelques années, des membres de l'équipe enseignante.

Les points communs entre les écoles sont quant à eux relatifs aux éléments déclencheurs de la construction des dispositifs inter-classes en lecture/écriture et de leurs évolutions durant l'année scolaire. Les faits montrent, de manière générale, que les enseignants des trois écoles prennent en compte les éléments du contexte d'action ainsi que leurs ressources personnelles pour élaborer collectivement des systèmes d'action concrets relatifs aux dispositifs.

5.2 - LES INTERRELATIONS ENTRE LE PERSONNEL DE L'ECOLE DURANT LES TEMPS INFORMELS HORS DE LA CLASSE

5.2.1 - L'observation des interrelations

Dans les tableaux ci-dessous ont été indiqués, en fonction des écoles, les pourcentages de cas où l'on n'observe aucun, un ou plusieurs enseignants durant les temps informels hors de la classe (récréation du matin et le midi). De plus, ont été ajoutés les cas où l'on observe d'autres acteurs de l'école : les enseignants de Grande Section de maternelle, les assistantes d'éducation et les membres du RASED¹⁰⁹. Les données montrent les faits suivants :

- A l'école Etienne, les enseignants sont peu présents dans la salle des maîtres durant les temps de récréation.
- Dans les trois écoles, les membres du RASED sont peu présents avec les enseignants durant les temps de récréation et du midi.
- Durant les temps du midi, l'assistante d'éducation de l'école du Mont est régulièrement présente avec les enseignants.

¹⁰⁹ RASED : réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficulté

	Nombre de séquences observées	temps	Lieu(x)	Aucun enseignant (en %)	1 enseignant (en %)	Plus d'1 enseignant (en %)
ETIENNE	13	Récréation (matin)	Salle Des maîtres	38	31	31
	12	Midi		0	0	100
Du MONT	16	Récréation (matin)	Salle des maîtres	14	0	86
			Bureau du directeur	0	11	89
	25	Midi	Salle des maîtres	0	0	100
			Bureau du directeur	0	0	100
Des MARAIS	24	Récréation (matin)	Salle « cantine »	0	0	100
	13	Midi	Salle « informatique »	0	0	100

Tableau 48 - Présence (en %) des enseignants dans la salle des maîtres ou/et dans le bureau du directeur durant les temps informels (récréations et temps du midi) en fonction des trois écoles primaires

	temps	Lieu(x)	Enseignante de GS (en %)	Assistante d'éducation (en %)	Membres du RASED (en %)
ETIENNE	Récréation (matin)	Salle Des maîtres	31	31	15
	Midi		33	0	0
Du MONT	Récréation (matin)	Salle des maîtres	0	28	0
		Bureau du directeur	0	0	11
	Midi	Salle des maîtres	5	75	10
		Bureau du directeur	0	20	0
Des MARAIS	Récréation (matin)	Salle « cantine »	4	Pas d'AE	12
	Midi	Salle « informatique »	0	Pas d'AE	7

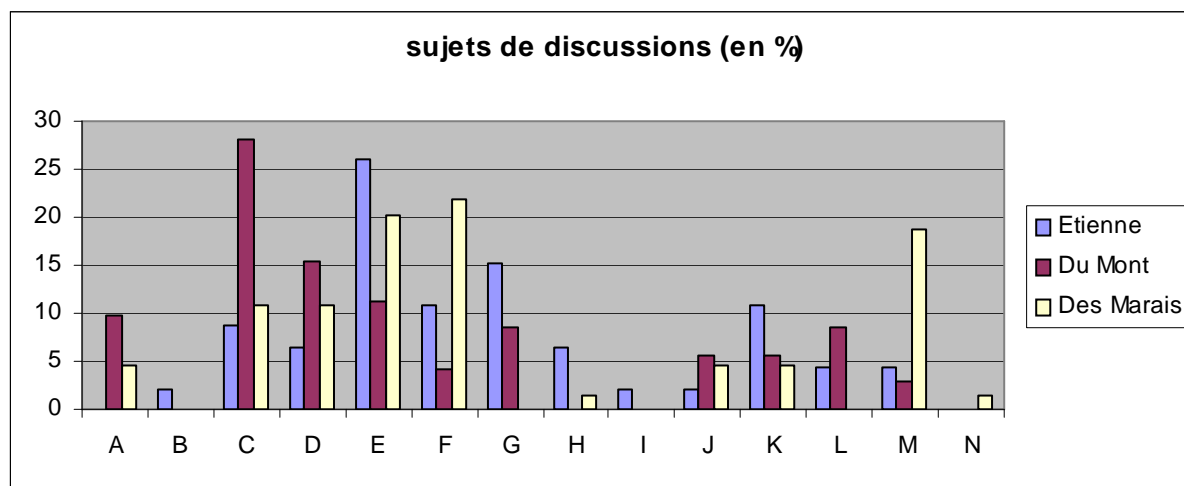
Tableau 49 - Présence (en %) , dans la salle des maîtres ou/et dans le bureau du directeur des enseignants de Grande Section (GS), des assistantes d'éducation et des membres du RASED durant les temps informels (récréations et temps du midi) en fonction des trois écoles primaires

Pour comparer, entre les écoles, le contenu des discussions des acteurs professionnels (enseignants et non-enseignant) durant les temps informels, nous avons effectué un histogramme empilé. L'axe des ordonnées représente la fréquence (en %) des sujets de discussion observés. L'axe des abscisses représente la nature des sujets de discussion. Les données montrent des différences inter-écoles :

- Les acteurs de l'école Etienne échangent plus fréquemment à propos des difficultés des élèves (26%), des projets et des dispositifs de cycle d'enseignement (15%), de l'expérience professionnelle des enseignants (7%) et des sorties scolaires (11%). De plus nous avons observé plus régulièrement les enseignants effectuer des photocopies (8%) afin de préparer leurs tâches d'enseignement.
- Les acteurs de l'école du Mont échangent plus fréquemment à propos des sujets hors scolaire (28%) et des sujets politiques (10%) et, à l'inverse, moins fréquemment à propos des sujets relatifs aux difficultés des élèves (11%) et des pratiques d'enseignement (4%). D'autre part, ils n'ont jamais abordé les sujets centrés sur les

élèves non en difficulté, l'expérience professionnelle des enseignants, la réflexion sur le statut professionnel des acteurs de l'école et sur l'histoire de l'école.

- Enfin, les acteurs de l'école des Marais se centrent, dans leurs interrelations, plus fréquemment sur les pratiques d'enseignement (22%) (dont une grande partie est centrée sur les modalités de prise en charge des élèves en difficulté comportementale) et les pratiques enseignantes hors de la classe (19%). A l'inverse, ont rarement été observées les enseignantes en train de préparer leurs tâches d'enseignement.



Graphique 3 – fréquence (en %) des sujets de discussion observés relatifs aux interrelations des enseignants durant les moments informels hors de la classe en fonction des trois écoles

Sujets politiques centrés sur l'éducation scolaire	A
Elèves non en difficulté	B
Hors sujet scolaire	C
Administration/organisation de l'école	D
Elèves en difficulté	E
Pratiques d'enseignement	F
Projets/dispositifs inter-classes	G
Expérience professionnelle des enseignants	H
Réflexion sur le statut professionnel des acteurs de l'école	I
Discours sur les collègues enseignants (absents durant l'interaction)	J
Sorties scolaires (classe de découverte, sortie CROSS)	K
Prépare ses séances d'enseignement	L
Pratiques enseignantes hors de la classe	M
Histoire de l'école	N

5.2.2 - Les déclarations des enseignants

Pour comparer, en fonction des écoles, les interrelations déclarées par les enseignants durant les moments informels hors de la classe, nous avons décrit, pour chaque période de l'année scolaire et chaque école, les moyennes et les écart-types liés aux pourcentages de cas où les acteurs de l'école (enseignants et non enseignants inclus) ont été choisis parmi les rangs 1 ou 2¹¹⁰. Puis, dans un second temps, ont été calculés les moyennes et écart-types des pourcentages de cas où les enseignants des écoles ont été choisis parmi les rangs 1 ou 2. Pour affiner les comparaisons entre les écoles, nous avons testé les différences de valeurs en utilisant le test du U de Mann Whitney.

	Ecole ETIENNE		Ecole Du MONT		Ecole Des MARAIS	
	1 ^{er} trim	2 nd trim	1 ^{er} trim	2 nd trim	1 ^{er} trim	2 nd trim
% de cas où les acteurs de l'école ont été choisis parmi les rangs 1 ou 2	M : 32 ET : 36,6	M : 47 ET : 44	M : 37 ET : 30	M : 40,8 ET : 30	M : 32,4 ET : 24,8	M : 27,3 ET : 27,8
% de cas où les enseignants ont été choisis parmi les rangs 1 et 2	M : 50,5 ET : 40	M : 83 ET : 36,9	M : 53 ET : 26	M : 54 ET : 27	M : 48,7 ET : 14,5	M : 45,7 ET : 22,5

Tableau 50 – Nombre de cas où les acteurs de l'école et plus spécifiquement les enseignants ont été fréquemment choisis comme destinataires privilégiés des interrelations enseignantes (rangs 1 et 2) en fonction des trois écoles primaires

Acteurs de l'école qui ont été choisis parmi les rangs 1 ou 2	Du Mont/ Des Marais	Du Mont/Etienne	Des Marais/ Etienne
1 ^{er} trimestre	NS ; U = 101, p= 0,6	NS ; U = 96, p= 0,5	NS ; U = 100, p= 0,6
2 nd trimestre	NS ; U = 72, p=0,14	NS ; U= 90, p=0,7	NS = 63, p=0,1

Tableau 51 – Comparaisons inter-écoles concernant les échantillons de cas où les acteurs des écoles ont été choisis parmi les destinataires privilégiés des interrelations enseignantes (rangs 1 et 2)

Enseignants qui ont été choisis parmi les rangs 1 ou 2	Du Mont/ Des Marais	Du Mont/Etienne	Des Marais/ Etienne
1 ^{er} trimestre	NS ; U = 29, p=0,5	NS; U = 32,5, p= 0,9	NS ; U = 34, p= 0,8
2 nd trimestre	NS ; U = 22, p=0,3	S ; U = 7, p=0,02 Etienne>Du Mont	S ; U = 7, p=0,02 Etienne>Des Marais

Tableau 52- Comparaisons inter-écoles concernant les échantillons de cas où les enseignants des écoles ont été choisis parmi les destinataires privilégiés des interrelations enseignantes (rangs 1 et 2)

Les données montrent les faits suivants :

- Au deuxième trimestre, les enseignants de l'école Etienne déclarent plus fréquemment échanger avec leurs pairs durant les moments informels que ceux des écoles du Mont et des Marais.
- Les statistiques descriptives montrent, d'autre part, que les enseignants de l'école des Marais déclarent interagir moins fréquemment avec les différents acteurs de l'école.

¹¹⁰ les rangs 1 ou 2 correspondent, rappelons-le, aux acteurs de l'école avec lesquels les enseignants déclarent avoir fréquemment discutés durant les temps informels hors de la classe.

Néanmoins, les statistiques inférentielles (le test de Mann Whitney) ne confirment pas ce fait.

Dans le tableau ci-dessous sont indiqués les acteurs ayant été choisis régulièrement comme destinataires des interrelations des enseignants (rangs 1 ou 2 dans plus de 50% des cas). Plusieurs faits peuvent être remarqués :

- Les directeurs d'école sont, dans les trois écoles, des interlocuteurs privilégiés des enseignants durant les moments informels.
- A l'école Etienne, il y a une augmentation des destinataires privilégiés des enseignants au deuxième trimestre : l'assistante d'éducation, un enseignant de cycle 2 et cycle 3.
- A l'école du Mont, l'enseignante CLAP, l'assistante d'éducation, 1 enseignante de cycle 2 et 2 enseignants de cycle 3 sont des acteurs privilégiés des échanges enseignants.
- Dans l'école des Marais, les enseignantes de CP (enseignantes C et P) sont devenues, au deuxième trimestre, des interlocutrices privilégiées du collectif d'enseignants.

	Premier trimestre	Deuxième trimestre
ETIENNE	- 1 enseignante de cycle 2 (enseignante E) - 1 enseignante de cycle 2/cycle 3 - la directrice de l'école (enseignante I)	- 2 enseignants de cycle 2 (enseignants M et L) - 2 enseignantes de cycle 3 (enseignantes F et J) - la directrice de l'école (enseignante I) - l'assistante d'éducation
Du MONT	- 1 enseignant de cycle 2 (enseignante M1) - 2 enseignants de cycle 3 (enseignants M3, N) - le directeur de l'école (enseignant M) - l'enseignante CLAP - l'assistante d'éducation	- 1 enseignant de cycle 2 (enseignante M1) - 3 enseignants de cycle 3 (enseignants M3, N et N1) - le directeur de l'école (enseignant M) - l'enseignante CLAP - l'assistante d'éducation
Des MARAIS	- 1 enseignant de cycle 2/cycle 3 (enseignante F) - la directrice de l'école (enseignante MJ) - 2 enseignantes de cycle 3	- 2 enseignantes de cycle 2 (enseignantes C et P) - 1 enseignante de cycle 2/cycle 3 - la directrice de l'école (enseignante MJ)

Tableau 53 - Acteurs ayant été les plus fréquemment destinataires des interrelations enseignantes (dans plus de 50% des cas) en fonction des trois écoles primaires

Le tableau ci-dessous présente les pourcentages de cas où les acteurs non-enseignant ont été choisis parmi les rangs 1 et 2. Les données montrent les faits suivants :

- Dans les trois écoles, les membres du RASED (maître E, maître G et psychologue scolaire) ne sont pas déclarés comme des destinataires privilégiés des enseignants durant les moments informels hors de la classe.

- A l'école Du Mont, le personnel municipal et l'assistante d'éducation sont des interlocuteurs privilégiés des enseignants.

	Ecole ETIENNE		Ecole Du MONT		Ecole Des MARAIS	
	1 ^{er} trim (%)	2 nd trim (%)	1 ^{er} trim (%)	2 nd trim (%)	1 ^{er} trim (%)	2 nd trim (%)
Parents d'élèves	38	23	20	30	34	17
Assistante d'éducation	33	59	59	75		
Maître E	0	8	0	0	14	0
Maître G	0	0	10	10	0	0
Psychologue scolaire	5	0	2,5	5	0	0
Personnel municipal	0	23	35	45	0	0
CLAE			0	15	0	0

Tableau 54- Nombre de cas où les acteurs non enseignants ont été choisis parmi les destinataires privilégiés des interrelations enseignantes (rangs 1 et 2) en fonction des trois écoles primaires.

Les données montrent d'autre part que les enseignants des trois écoles déclarent interagir fréquemment avec les collègues de travail sur des sujets hors scolaire et des sujets relatifs aux difficultés des élèves. Les intervalles de confiance montrent qu'il existe néanmoins des différences significatives entre les écoles. Les enseignants de l'école Etienne interagissent, au premier trimestre, plus fréquemment sur les difficultés des élèves que ceux de l'école Du Mont. Ces derniers, à l'inverse, interagissent plus fréquemment sur les sujets hors scolaire que les enseignants des écoles Etienne et Des Marais.

	Ecole ETIENNE		Ecole Du MONT		Ecole Des MARAIS	
	1 ^{er} trim	2 ^{ème} trim	1 ^{er} trim	2 ^{ème} trim	1 ^{er} trim	2 ^{ème} trim
Difficultés des élèves	41% entre 47,6% et 34,4%	38% entre 46% et 30%	28% entre 32% et 24%	36% entre 42% et 30%	35% entre 39% et 31%	27% entre 31,8% et 22,2%
Sujets hors scolaire	33% entre 39% et 27%	34% entre 42,4% et 25,4%	44% entre 48,4% et 39,6%	59% entre 65,8% et 52,2%	34% entre 38% et 30%	40% entre 45,4% et 34,6%

Tableau 55 - Les contenus des interrelations enseignantes centrées sur les difficultés de l'élève et les sujets hors scolaires (intervalle de confiance à 95%) en fonction des trois écoles primaires

Les résultats montrent également qu'il existe des interlocuteurs privilégiés en fonction des sujets de discussion. Concernant ceux relatifs aux difficultés des élèves, les interlocuteurs privilégiés sont plus nombreux dans l'école Etienne et concernent des enseignants de cycle 2 et un membre du RASED. A l'école du Mont, il y a deux enseignants. A l'école des Marais, il n'y a pas d'interlocuteurs privilégiés.

	Ecole ETIENNE		Ecole Du MONT	Ecole Des MARAIS	
	1 ^{er} trim	2 nd trim	2 nd trim	1 ^{er} trim	2 nd trim
Sujets relatifs aux difficultés des élèves	- 1 enseignant de cycle 2 (l'enseignant L) - 1 enseignant de cycle2/cycle 3 (l'enseignant M) - le maître E		- 1 enseignante de cycle 2 (l'enseignante M) - l'enseignante CLAP	Aucun	

Tableau 56– Les acteurs des écoles qui ont été les interlocuteurs privilégiés des enseignants concernant les sujets de discussion relatifs aux difficultés des élèves

5.2.3 - Bilan et interprétation des résultats

Dans le tableau ci-dessous, ont été synthétisés, en fonction des écoles, les éléments observés et déclarés relatifs aux interrelations entre les acteurs professionnels (enseignants et non enseignants) durant les moments informels hors de la classe.

	Observations	Déclarations des enseignants
Ecole ETIENNE	<ul style="list-style-type: none"> - présence faible du personnel de l'école dans la salle des maîtres durant les temps de récréation. - peu d'interrelations des enseignants avec les autres acteurs de l'école (personnel non enseignant). - sujets de discussion centrés fréquemment sur les difficultés des élèves et les dispositifs pédagogiques cycle 2/cycle 3. - présence régulière d'un noyau d'enseignants dans la salle des maîtres durant les temps du midi (enseignants M, L, I et J). 	<ul style="list-style-type: none"> - au premier trimestre, trois enseignants sont des destinataires prioritaires des échanges informels : les enseignantes E, I et M. - au deuxième trimestre, les enseignants déclarent interagir plus fréquemment entre eux. Les enseignants déclarent : <ul style="list-style-type: none"> - interagir fréquemment sur les sujets relatifs aux difficultés des élèves. Trois acteurs sont les destinataires privilégiés : les enseignants M, L et la maîtresse E du RASED. - peu échanger avec les membres du RASED. - interagir fréquemment sur les sujets relatifs aux tâches d'enseignement avec l'assistante d'éducation spécialisée en informatique.
Ecole DU MONT	<ul style="list-style-type: none"> - la majorité des enseignants se réunit dans la salle des maîtres ou le bureau du directeur durant les temps de récréation et du midi. - l'enseignante C est peu présente dans la salle des maîtres durant les temps du midi - l'assistante d'éducation est régulièrement présente avec les enseignants dans la salle des maîtres durant les temps du midi. - les sujets de discussion sont majoritairement centrés sur des sujets hors scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - l'enseignante CLAP et l'assistante d'éducation sont des destinataires privilégiés des interactions des enseignants. - les enseignantes M2 et C ne sont pas des interlocuteurs privilégiés des enseignants. - les enseignants déclarent peu échanger avec les parents et les membres du RASED. A l'inverse, ils déclarent fréquemment échanger avec le personnel municipal. - les sujets de discussion sont principalement centrés sur les sujets hors scolaire. - au deuxième trimestre, l'enseignante CLAP et l'enseignante M1 sont des destinataires privilégiés des sujets relatifs aux difficultés des élèves. - les enseignants déclarent, au deuxième trimestre, fréquemment échanger à propos des sujets relatifs aux savoirs scolaires et aux tâches d'enseignement avec l'enseignante CLAP.
Ecole DES MARAIS	<ul style="list-style-type: none"> - un noyau d'enseignantes est régulièrement présent le midi dans la salle « informatique » (les enseignantes F, P, MJ et C). - les sujets de discussion sont majoritairement centrés sur les pratiques d'enseignement (prise en charge des élèves en difficulté), les pratiques hors de la classe (relation avec les parents, surveillance des récréations, relation avec les membres du RASED) et les difficultés des élèves. - les enseignantes F et P échangent régulièrement à propos des difficultés comportementales de leurs élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - au premier trimestre, les enseignantes de CP ne sont pas des interlocutrices privilégiées des autres enseignants de l'école. - il n'y a pas d'interlocuteurs privilégiés pour les sujets de discussion relatifs aux difficultés des élèves. les enseignantes déclarent : <ul style="list-style-type: none"> - fréquemment échanger, au premier trimestre, à propos des sujets hors scolaires avec les enseignantes X, C2, MJ et F. Au deuxième trimestre ce sont avec les enseignantes C2, MJ, F et P. - peu discuter avec les acteurs non enseignants de l'école (parents, membres du RASED, personnel municipal, etc.).

Tableau 57 – Synthèse, pour les trois écoles, des éléments observés et déclarés relatifs aux interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer les modalités d'interrelations observées et déclarées des enseignants avec leurs collègues de travail durant les moments informels (récréation du matin et midi) hors des pratiques d'enseignement :

1) Le statut des acteurs au sein de l'organisation de l'école

Le statut professionnel des acteurs semble avoir une influence sur les interrelations des enseignants durant les temps informels au sein de l'école. En effet, dans les trois écoles, les données montrent que les enseignants discutent peu fréquemment avec les acteurs non-enseignants (parent d'élèves, membres des CLAE, personnel municipal, membres du RASED). Il n'y a qu'à l'école Du Mont où les enseignants échangent fréquemment avec l'assistante d'éducation et le personnel municipal. D'autre part, nous remarquons que les enseignants qui exercent à temps plein discutent plus régulièrement entre eux et sont plus fréquemment plébiscités par leurs collègues. Dans les écoles Etienne et Du Mont, un noyau d'enseignants a été régulièrement observé durant les temps informels. Les enseignants qui exercent à mi-temps ou à $\frac{3}{4}$ temps n'ont jamais été représentés dans ce noyau. Enfin, les résultats montrent également que le directeur de l'école est un interlocuteur privilégié pour les enseignants des trois écoles.

Les enseignants semblent également ne pas aborder les mêmes sujets de discussion selon le statut de l'interlocuteur. A l'école Etienne, les enseignants échangent régulièrement à propos des difficultés des élèves avec la maîtresse E et, au deuxième trimestre, avec l'assistante d'éducation spécialisée dans la lecture. Au premier trimestre, ils déclarent fréquemment échanger au sujet des tâches d'enseignement avec l'assistante d'éducation spécialisée en informatique. A l'école Du Mont, les enseignants échangent régulièrement, au deuxième trimestre, à propos des sujets centrés sur le savoir scolaire et les tâches d'enseignement avec l'enseignante surnuméraire (CLAP).

Nous pouvons expliquer l'influence du statut de certains interlocuteurs dans les interrelations des enseignants à partir des ressources professionnelles (cognitives, relationnelles, etc.) acquises et mobilisées par et dans l'exercice de leurs fonctions spécialisées au sein de l'organisation de l'école. En d'autres termes, certains acteurs de l'école développeraient des savoirs professionnels spécifiquement reconnus à travers la médiation de leurs positions et rôles dans l'organisation. Tels que l'indiquent Crozier et Friedberg (1977), les compétences, reconnues comme « rares » et « utiles » au bon fonctionnement de l'organisation, sont des ressources pertinentes permettant aux acteurs qui les détiennent d'avoir une influence

importante sur les autres collègues de travail concernés. Plusieurs exemples empruntés à nos études de cas peuvent illustrer ce phénomène :

- L'enseignante surnuméraire (CLAP) de l'école du Mont, contrairement aux autres enseignants, ne prend pas en charge une classe d'élèves. Elle intervient régulièrement dans le cadre de dispositifs pédagogiques élaborés par le collectif d'enseignants ou bien en collaboration avec l'enseignant en situation de classe. Cette fonction spécifique la contraindrait à développer des capacités d'adaptation et de collaboration avec ses collègues enseignants puis à construire des savoirs particuliers relatifs aux caractéristiques des élèves et aux pratiques d'enseignement (Mérini, 2005). C'est la raison pour laquelle, elle ferait partie des interlocuteurs privilégiés des enseignants durant les échanges informels et, d'autre part, elle échangerait régulièrement sur des sujets relatifs aux savoirs scolaires, aux tâches d'enseignement et aux difficultés des élèves.
- La maîtresse E, quant à elle, dispose de savoirs professionnels spécifiques relatifs à la (re)médiation des apprentissages des élèves en difficulté. Ces savoirs ont été acquis dans le cadre d'une formation spécialisée (le CAPSAIS, option E) puis durant l'exercice professionnel. Cela peut expliquer le fait qu'elle soit, à l'école Etienne, un des interlocuteurs privilégiés des enseignants concernant le sujet de la difficulté des élèves.
- L'assistante d'éducation spécialisée en lecture/écriture de l'école Etienne prend en charge une diversité de tâches d'enseignement en collaboration et sous le « contrôle » des enseignants. Sa fonction particulière lui permet de développer des capacités d'adaptation pédagogiques et relationnelles avec les enseignants et les élèves, des savoirs relatifs aux élèves et aux méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants, etc (Piot, 2004). Ces éléments expliqueraient les raisons pour lesquelles, au deuxième trimestre, les enseignants déclarent fréquemment échanger avec l'assistante d'éducation à propos des sujets relatifs aux difficultés des élèves et aux tâches d'enseignement.
- Les enseignants qui exercent à plein temps sont, dans les trois écoles, des destinataires privilégiés des interactions des enseignants durant les moments informels. Contrairement aux enseignants qui exercent à mi-temps, ils disposent d'une quantité d'informations plus importante relatives au fonctionnement de l'école. La maîtrise de ces informations leur donnerait des ressources supplémentaires et, par la même occasion, un pouvoir d'influence vis à vis des autres collègues de travail (Crozier et Friedberg, 1977). De même, les directeurs, nous l'avons vu, sont, dans les trois écoles, des interlocuteurs privilégiés des enseignants. Cela peut s'expliquer par la position stratégique qu'ils occupent dans l'organisation de l'école. Cette position les situe à l'interface entre l'organisation interne de

l'école et son environnement (les parents d'élèves, les associations et habitants du quartier, la municipalité, le CLAE¹¹¹, le personnel de cantine, les rapports avec l'inspection, etc.). Les directeurs d'école sont en effet régulièrement invités à participer à des réunions de travail avec des acteurs concernés par l'éducation des enfants ou bien par la gestion administrative de l'école. Les fonctions spécifiques des directeurs d'école leur permettraient de maîtriser des informations concernant les relations entre l'école et son environnement (les projets en cours, les partenariats, etc.) puis des informations relatives aux élèves et à leurs familles. La maîtrise de ces informations est une ressource « rare » et « utile » qui pourrait expliquer les raisons pour lesquelles les directeurs sont des destinataires privilégiés des échanges informels des enseignants.

2) Les caractéristiques personnelles des acteurs

Certains enseignants sont des interlocuteurs privilégiés de leurs collègues de travail durant les moments informels. Leur position peut s'expliquer par les ressources personnelles dont ils disposent. Ils ont une certaine reconnaissance et légitimité auprès de leurs pairs à cause de leurs ressources cognitives, relationnelles et affectives acquises à travers leurs expériences personnelles et professionnelles. C'est le cas de l'enseignante M (école Etienne) et de l'enseignante surnuméraire (Ecole Du Mont) avec lesquelles les enseignants discutent régulièrement des sujets relatifs aux savoirs scolaires, aux tâches d'enseignement puis aux difficultés des élèves. C'est également le cas pour la maîtresse E avec laquelle les enseignants échangent régulièrement à propos des difficultés des élèves. A l'inverse, certains enseignants peuvent fréquemment être à l'origine de discussion à causes de difficultés personnelles rencontrées en situation d'enseignement. Cela pourrait concerner les enseignants L (Etienne), M (Du Mont), P et F (école Des Marais) avec lesquels les enseignants déclarent fréquemment échanger au sujet des difficultés des élèves. Les observations et entrevues ont en effet montré que ces enseignants avaient des difficultés à prendre en charge certains de leurs élèves en classe.

Enfin, dans les écoles Des Marais et Du Mont, les sujets de discussion politique sont régulièrement observés durant les moments d'échanges informels. Ils sont généralement générés par quelques enseignants (l'enseignante H à l'école Des Marais et l'enseignante N1 à l'école Du Mont). Ces derniers mobilisent des ressources acquises dans le cadre des formations syndicales ou bien dans l'exercice de pratiques politiques hors du contexte professionnel (engagement dans des associations ou partis politiques). Ces ressources leur

¹¹¹ CLAE : centre de loisirs associé à l'école

donnent ainsi une certaine légitimité vis à vis des collègues enseignants et, par conséquent, leur fournit une position d'interlocuteur privilégié dans certaines situations d'interrelations informelles (notamment celles qui concernent les prises de position relatives aux évènements politiques telles que les grèves ou bien l'application de nouvelles réformes scolaires).

L'enseignante C de l'école Du Mont ne mange pas le midi avec ses collègues enseignants. Elle mange dans sa classe afin, dit-elle, de s'avancer dans son travail de correction et de préparation des tâches d'enseignement. Elle justifie ce comportement par le fait qu'elle souhaite ne pas travailler chez elle le soir. Elle se sent « un peu saturée par le travail » et souhaite, en rentrant de l'école, « ne plus avoir la tête à ça ». Ces éléments, caractéristiques d'un état affectif et/ou émotionnel particulier vis à vis du travail, influencent les comportements de l'enseignante C durant les temps informels avec ses collègues de travail.

2) Le degré de formalisation des pratiques collectives enseignantes au sein de l'école

Les résultats montrent que les sujets de discussion sont de nature différente selon les écoles. A l'école Du Mont, les enseignants échangent majoritairement sur des sujets hors scolaire durant les moments informels. A l'inverse, dans les deux autres écoles, les enseignants se centrent prioritairement sur des sujets scolaires (difficultés des élèves, pratiques d'enseignement, pratiques enseignantes hors de la classe, dispositifs de décrochage, etc.). Quelles sont les raisons qui expliquent ces différences entre les écoles ? Nous pouvons apporter quelques éléments de réponse à partir des modalités de concertations formalisées décidées et mises en œuvre par les collectifs d'enseignants. A l'école Du Mont, les enseignants ont décidé de se réunir formellement une fois par semaine (tous les jeudi midi) afin de discuter des problèmes relatifs au fonctionnement quotidien de l'école. Durant ces réunions, sont abordés des sujets scolaires centrés principalement sur les pratiques enseignantes hors de la classe (surveillance, projets d'école, problèmes de comportement des élèves hors de la classe, etc.). Les enseignants de l'école Du Mont ont ainsi mis en place, de manière hebdomadaire, un temps de concertation formalisé dont le but explicite est de discuter des sujets scolaires. Le directeur de l'école profite de ces temps pour faire « passer » des informations à tous les enseignants (à l'AE compris). Dans les deux autres écoles, il n'a pas été mis en place, de manière aussi formalisée, des temps de concertations hebdomadaires. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que la mise en place, à l'école Du Mont, de ces réunions hebdomadaires a une influence sur la nature des sujets de discussion abordés par le personnel de l'école durant les moments informels hors de la classe. En effet, le collectif

d'enseignants de l'école Du Mont ne ressent pas le « besoin » d'échanger fréquemment, durant les moments informels, à propos de sujets scolaires puisque ces derniers sont généralement abordés durant les réunions hebdomadaires. A ce sujet, nous avons observé à plusieurs reprises le directeur de l'école Du Mont reporter les problèmes d'ordre scolaire, discutés durant les temps de récréation, au temps de concertation formalisée. Ces éléments montreraient que l'organisation des espaces de discussion formalisés entre les enseignants, au sein de l'école, n'est pas indépendante des sujets de discussion de ces derniers durant les temps informels hors de la classe.

3) La répartition des niveaux de classes

La répartition des niveaux de classes n'est pas sans influence sur les interrelations des enseignants durant les temps informels. A l'école Des Marais, on observe par exemple régulièrement les enseignantes de CP discuter ensemble. De même, les enseignantes F (CE2) et MJ (CE2) échangent régulièrement ensemble. Les moments informels seraient ainsi un temps où les enseignants de même degré discutent régulièrement ensemble afin d'échanger des ressources cognitives et matérielles (liées aux pratiques pédagogiques et didactiques). On peut également penser que ces échanges permettraient à l'enseignant de comparer ses pratiques d'enseignement et les performances scolaires de ses élèves par rapport à celles de son (ou ses) collègue(s) de même degré afin de juger de son efficacité professionnelle.

6) Les événements endogènes à l'école

L'organisation administrative et pédagogique des trois écoles est fortement centralisée autour de la cellule-classe (Tardif et Lessard, 1999). Le découpage spatial, temporel et social du travail enseignant est fortement influencé par le contexte de la classe, c'est-à-dire un enseignant qui travaille pendant environ 6 heures par jour avec un groupe d'une vingtaine d'élèves dans une salle plus ou moins fermée. Ainsi, on pourrait faire l'hypothèse que la majorité des événements quotidiens vécus par les enseignants se situe au sein du contexte de la classe et a peu de répercussion sur l'environnement hors de la classe c'est-à-dire le contexte de l'école. Or, nos résultats montrent, au contraire, que certains événements, qui ont lieu dans les classes, dépassent le contexte de la classe de l'enseignant et viennent contaminer l'environnement de l'école (le travail en classe des autres enseignants). Ces événements font généralement l'objet de discussion entre les enseignants durant les moments informels. Par exemple, certains élèves en difficulté comportementale font fréquemment l'objet de discussion parce qu'ils perturbent, au-delà du contexte de la classe, le fonctionnement de

l'école. Les enseignants J de l'école Du Mont et P de l'école Des Marais demandent fréquemment le soutien de leurs collègues enseignants pour prendre en charge ces élèves (exclusion de l'élève dans la classe d'un collègue). Ils discutent également de ces élèves et de leurs pratiques de prise en charge afin d'« évacuer » leur charge émotionnelle. Les collègues enseignants « écoutent » et conseillent parfois les enseignants concernés afin, c'est une hypothèse, d'éviter un déséquilibre trop grand dans le fonctionnement de l'organisation-école. En effet, on peut penser qu'un enseignant qui ne maîtrise plus, ou abandonne, la prise en charge d'un ou plusieurs élèves en difficulté comportementale au sein de sa classe serait dangereux pour l'équilibre du système-école (risque de détérioration de l'image de l'école vis à vis des parents et du climat social au sein de l'école, etc.). Ainsi, les enseignants n'auraient pas d'autres choix que de mettre en place des stratégies de solidarité (par, entre autres, des encouragements) ou bien de trouver des solutions alternatives pour l'enseignant en difficulté afin de ne pas rompre l'équilibre du système-école et, par la même occasion, d'éviter de perturber le fonctionnement de la classe de chacun des enseignants.

Les autres événements endogènes à l'organisation de l'école sont relatifs aux dispositifs, projets et sorties scolaires mis en place par plusieurs enseignants. Ces éléments, sortant du contexte de la classe, font régulièrement l'objet de discussion durant les moments informels.

6 – SYNTHÈSE DU CHAPITRE 8

Ce chapitre avait pour objectif de décrire les conditions de production des pratiques collectives des enseignants au sein de trois écoles primaires durant une année scolaire. Pour ce faire les études de cas se sont centrées sur deux composantes du travail collectif des enseignants : 1) la production d'un dispositif pédagogique inter-classes en cycle 2 dans le cadre de l'enseignement de la lecture/écriture puis 2) les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe.

Les résultats ont montré que, de manière générale, les modalités du travail collectif des enseignants sont fortement influencées par les éléments du contexte de l'école, les ressources personnelles et professionnelles des enseignants construites durant leurs trajectoires antérieures puis les enjeux individuels et collectifs des enseignants mobilisés en fonction des finalités de l'action.

Dans la première partie de ce chapitre, l'analyse montre que le dispositif pédagogique inter-classes construit par le collectif de l'école constitue un artefact autour duquel se cristallise un système d'interdépendance¹¹² entre les acteurs professionnels (enseignants et non-enseignants) concernés. La nature et la forme de ce système d'interdépendance naissent et varient au fur et à mesure de l'année scolaire en fonction de plusieurs paramètres dont les enjeux individuels et collectifs des acteurs, leurs ressources personnelles et professionnelles mobilisées (les ressources cognitives et affectives) et le contexte social, relationnel, historique, institutionnel et organisationnel de l'école. Le système d'interdépendance entre les acteurs professionnels n'est pas statique et a-hiérarchique. Il crée des rapports de force et de pouvoir entre les acteurs concernés qui influencent la production du dispositif et son évolution durant l'année scolaire. Ces rapports de pouvoir dépendent de la nature des enjeux collectifs et individuels des enseignants vis à vis du dispositif ainsi que des ressources collectives et individuelles pertinentes dont ils disposent et construisent pour réaliser leurs enjeux. Dans les écoles étudiées, nous avons observé que les dispositifs pédagogiques inter-classes en lecture/écriture ont pris des formes particulières (la constitution de groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes, la construction d'ateliers jeux, la mise en œuvre d'ateliers d'écriture avec des groupes d'élèves de niveaux scolaires hétérogènes) à cause de la diversité des enjeux collectifs des équipes enseignantes (enjeux centrés ou non sur l'aide prioritaire des élèves dits en difficulté scolaire en lecture/écriture), de la diversité des enjeux individuels des enseignants à l'intérieur de chaque collectif (se servir de ce dispositif pour aider les élèves en difficulté ou bien profiter de ce dispositif pour varier le contenu des pratiques d'enseignement

¹¹² Ou « système d'action concret » pour reprendre les termes de Crozier et Friedberg (1977).

en lecture/écriture et les valoriser auprès, entre autres, des parents d'élèves), de la diversité des ressources cognitives et affectives mobilisées par les enseignants (les connaissances relatives à la production d'un dispositif de groupes de niveaux inter-classes, les connaissances relatives à la construction d'ateliers-jeux en lecture/écriture, les connaissances des élèves et des parents de l'école, l'appréhension de décloisonner sa classe d'élèves avec d'autres collègues enseignants, etc.) puis, enfin, à cause de la diversité des éléments propres aux contextes particuliers de chaque école (la présence d'une assistante d'éducation ou d'un enseignant surnuméraire, les conflits avec le maître E du RASED, les éléments liés à l'histoire de l'école, le départ et l'arrivée d'enseignants durant l'année, etc.). Tous ces éléments ont non seulement influencé la forme des dispositifs pédagogique inter-classes mis en œuvre mais également la nature des objectifs assignés par le collectif d'enseignants à ces dispositifs. Dans certains cas, le dispositif était structuré par des objectifs didactiques et pédagogiques précis associés à des choix de supports matériels adaptés qui réduisaient les marges de liberté des enseignants dans leurs pratiques individuelles d'enseignement avec les élèves. Dans d'autres cas, les objectifs assignés au dispositif étaient suffisamment larges et peu explicites pour que les enseignants aient une marge de liberté importante dans leurs pratiques d'enseignement.

Dans la deuxième partie de cette recherche, l'analyse qualitative a fait apparaître des différences dans les modalités d'interrelations des enseignants avec les autres acteurs professionnels (collègues enseignants et non-enseignants) en fonction de l'école d'appartenance. Plus précisément, les résultats montrent que les sujets de discussion, les lieux de discussion et les interlocuteurs avec lesquels échangent les enseignants durant les temps informels hors de la classe diffèrent en fonction de plusieurs paramètres liés aux caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants ainsi qu'au contexte de l'école : le statut professionnel des acteurs au sein de l'organisation de l'école, les ressources cognitives et affectives mobilisées par les acteurs professionnels de l'école, le degré de formalisation des pratiques collectives organisées et mises en œuvre durant l'année scolaire par le collectif d'enseignants de l'école, la répartition des niveaux d'élèves dans les classes puis enfin l'ensemble des événements (relationnels, organisationnels, matériels, didactiques, pédagogiques, etc.) endogènes au contexte de l'école qui émergent durant l'année scolaire dans et hors de la classe des enseignants.

Chapitre 9

LES RELATIONS ENTRE LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT EN CYCLE 2 ET LES PRATIQUES COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS AU SEIN DES TROIS ECOLES PRIMAIRES

Précédemment, nous avons décrit, en fonction des écoles, des configurations différenciées de pratiques collectives enseignantes à partir des éléments relevés au sein des trois monographies d’école primaire. Dans cette partie, nous proposons de mettre en relation les pratiques d’enseignement de cycle 2 observées au sein de ces écoles et les pratiques collectives enseignantes repérées préalablement dans les monographies. Plus précisément, nous étudierons les pratiques de prise en charge des élèves dits (ou non) en difficulté scolaire, en situation de découverte collective de texte, en fonction 1) de la participation des enseignants aux dispositifs pédagogiques inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre au sein des trois écoles puis 2) des modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les moments informels hors de la classe. Cette étude permettra de contrôler puis de compléter les résultats obtenus dans la première partie empirique de cette thèse (recherche à dominante quantitative). Nous présenterons, dans un premier temps, le protocole général de recherche puis la description des pratiques d’enseignement en fonction de plusieurs variables : le niveau des classes (CP/CE1), la durée de la tâche, le contexte des écoles étudiées et, enfin, les enseignants. Dans un deuxième temps, nous présenterons les relations entre les pratiques d’enseignement et la participation des enseignants aux dispositifs pédagogiques inter-classes puis celles entre les pratiques d’enseignement et les modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail.

1 - PROTOCOLE DE RECHERCHE

Dans les trois écoles primaires, 13 séances d’enseignement d’une découverte collective de texte, en classe entière, ont été observées en cycle 2¹¹³.

Les observations ont été appréhendées à partir de la même grille d’observation présentée dans la première partie empirique de la thèse¹¹⁴. Nous avons retenu, à partir de cette grille, les variables d’action (et leurs modalités) centrées sur :

- Le contenu (reconnaissance de mots/syllabes/lettres dans et hors du texte, lecture du texte à haute voix, compréhension/sens du texte, conscience phonologique, graphisme, syntaxe, autre contenu)

¹¹³ Voir les annexes, tome II, p.129

¹¹⁴ Voir la structure de la grille dans les annexes, tome II, p.7

	Ecole Du MONT	Ecole ETIENNE	Ecole Des Marais
Enseignants de cycle 2 observés	Enseignant M de CP Enseignante C de CE1 Enseignante M1 de CE1	Enseignante E de CP Enseignant L de CP/CE1 Enseignante M de CE1/CE2	Enseignante P de CP Enseignante C de CP Enseignante N de CE1
Pratiques observées en classe « entière »	- 1 pratique au premier trimestre (enseignant M) - 2 pratiques au deuxième trimestre (enseignantes C et M1) - 2 pratiques au troisième trimestre (enseignants M, C)	- 2 pratiques au premier trimestre (enseignant L et M) - 1 pratique au troisième trimestre (enseignant L)	- 2 pratiques au premier trimestre (enseignant P et C) - 1 pratique au deuxième trimestre (enseignant N) - 2 pratiques au troisième trimestre (enseignants N et P)

Tableau 58 – L’observation des pratiques d’enseignement d’une découverte collective de texte (classe entière/groupes de niveaux) en fonction des trois écoles primaires

- Les apprenants (aide l’élève, donne à l’élève une méthode/une façon de faire, renforce positivement ou négativement l’élève, donne la réponse à l’élève)
- Les conditions d’organisation pédagogique (l’organisation matérielle, temporelle et spatiale de l’activité d’enseignement, les rappels à l’ordre, les rappels des consignes)
- L’évaluation du travail de l’élève

Nous avons également pris en compte la forme des échanges initiés par l’enseignant lorsque ce dernier se centre sur le contenu de la tâche d’enseignement. Trois modalités ont été retenues :

- Les questions posées à l’élève sans que ce dernier demande la parole
- Les questions posées à l’élève lorsque ce dernier demande la parole
- La forme déclarative

2 - LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT EN SITUATION DE CLASSE « ENTIERE »

Avant chaque séance observée, les enseignants ont indiqué à l’observateur les élèves dits en difficulté scolaire et/ou comportementale. Sont indiqués dans le tableau ci-dessous des indicateurs descriptifs (moyennes et écart-types), pour chacune des écoles, relatifs à la durée des séances observées, aux pourcentages d’élèves déclarés par les enseignants en difficulté scolaire et comportementale¹¹⁵.

¹¹⁵ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.129

	Durée de la séance observée (en minutes)	% d'élèves dits en difficulté scolaire	% d'élèves dits en difficulté comportementale uniquement
Toutes écoles confondues	M : 35 ET : 9,1	M : 25,5 ET : 6	M : 7,1 ET : 7
Ecole Du Mont	M : 40,2 ET : 8,7	M : 28,7 ET : 3,1	M : 3,2 ET : 3
Ecole Etienne	M : 38,6 ET : 10,6	M : 26 ET : 6	M : 3,3 ET : 5,7
Ecole Des Marais	M : 28,2 ET : 4,2	M : 22 ET : 7	M : 13,3 ET : 6,4

Tableau 59 – Durée des séances observées, pourcentage d'élèves dits en difficulté scolaire et comportementale en fonction des trois écoles

Les données de ce tableau montrent les faits suivants :

- Les enseignants de l'école des Marais ont mis en oeuvre une tâche de découverte collective d'un texte d'une durée moyenne inférieure aux enseignants des autres écoles.
- Il n'y a pas de différences majeures entre les écoles dans les fréquences (en %) d'élèves déclarés en difficulté scolaire.
- Les enseignants de l'école Des Marais ont déclaré une fréquence (en %) d'élèves en difficulté comportementale plus importante que ceux des autres écoles.

2.1 - EN FONCTION DU NIVEAU DES ELEVES

Nous avons regardé si le niveau de classe a une influence sur la fréquence des interactions initiées par les enseignants (avec tout type d'élèves) en situation d'enseignement. Les données montrent les faits suivants¹¹⁶ :

- Il n'y a pas de différences significatives entre le niveau des élèves et les fréquences des interactions générales initiées par les enseignants en situation d'enseignement ($\chi^2 = 4,6, p > .05$)
- Il existe une dépendance entre les interactions centrées sur le contenu et le niveau de classe des élèves. Les enseignants ont tendance à se centrer plus fréquemment sur la reconnaissance de mots/syllabes dans un texte lorsqu'ils enseignent avec des CP. Lorsque les enseignants exercent avec des élèves de CE1, ils ont tendance à se centrer plus fréquemment sur la compréhension de texte.

Test significatif ($\chi^2 = 24,7 ; p < .05$)

	Reconnaissance de mots/syllabes	Lecture du texte à haute voix	Sens
CE1	-		+
CP	+		-

Tableau 60 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction du niveau de classe

¹¹⁶ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.129-131

- Les enseignants interrogent plus fréquemment les élèves qui demandent la parole lorsqu’ils exercent avec les CE1. A l’inverse, lorsqu’ils exercent avec des élèves de niveau CP, ils interrogent plus fréquemment les élèves sans que ces derniers demandent la parole.

Test significatif (Chi2 = 11 ; p<.05)

	Question	Question/DP
CE1	-	+
CP	+	-

Tableau 61 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction du niveau de classe

2.2 - EN FONCTION DE LA DUREE DE LA SEANCE

Les données montrent des différences entre les modalités d’interactions des enseignants et la durée de la séance de découverte collective de texte¹¹⁷ :

- Lorsque la séance a une durée inférieure ou égale à 35 minutes, les enseignants ont tendance à se centrer moins fréquemment sur les conditions d’organisation pédagogique et à l’inverse plus fréquemment sur l’évaluation des réponses des élèves.

Test significatif (Chi2 = 21,1 ; p<.05)

	Contenu	Apprenant	Conditions d’organisation	évaluation
Inférieur ou égal à 35 minutes			-	+
Plus de 35 minutes			+	-

Tableau 62 – Les modalités d’interactions générale des enseignants en fonction de la durée de la séance de découverte collective de texte

- Il n’y a pas de différences significatives entre la durée de la séance et la nature des modalités d’interactions centrées sur le contenu (chi2 = 3,6, p>.05)
- Il n’y pas de différences significatives dans la durée de la séance en fonction de la forme des questions posées par les enseignants (chi2 = 2,7 ; p>.05)

2.3 - EN FONCTION DES ECOLES

Les données montrent des différences de pratiques d’enseignement en fonction des écoles¹¹⁸ :

- Les enseignants de l’école Des Marais ont tendance à interagir plus fréquemment sur l’évaluation des réponses des élèves. De même, ils se centrent plus fréquemment, au niveau du contenu, sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte.

¹¹⁷ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.131

¹¹⁸ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.132

Test significatif (Chi2 = 32,1 ; p<.05)

	Contenu	Apprenant	Conditions d’organisation	évaluation
Ecole Du mont				-
Ecole Des Marais			-	+
Ecole Etienne	-		+	

Tableau 63 – Les modalités d’interactions générale des enseignants en fonction des trois écoles primaires

- Les enseignants de l’école Du Mont interagissent moins fréquemment sur l’évaluation des réponses des élèves. Au niveau du contenu, ils se centrent plus fréquemment sur la compréhension de texte. Enfin, concernant la forme des échanges, ils interrogent plus fréquemment les élèves qui demandent la parole.

Test significatif (Chi2 = 19,6 ; p<.05)

	Reconnaissance de mots/syllabes	Lecture du texte à haute voix	sens
Ecole Du mont	-		+
Ecole Des Marais	+		-
Ecole Etienne			

Tableau 64 – Les modalités d’interactions centrées sur le contenu en fonction des trois écoles primaires

- Les enseignants de l’école Etienne se centrent plus fréquemment sur les conditions d’organisation pédagogique et à l’inverse moins fréquemment sur le contenu. Au niveau de la forme des échanges, ils interrogent plus fréquemment les élèves sans que ces derniers demandent la parole.

Dans le tableau ci-dessous, ont été indiqués les destinataires des interactions des enseignants en fonction des écoles. Deux types de destinataires ont été retenus : les élèves dits non en difficulté (END) et les élèves dits en difficulté scolaire (EDS). Est indiqué ci-dessous le nombre d’élèves destinataires (en %) en fonction des écoles.

	Elèves dits en difficulté scolaire (EDS)	Elèves non déclarés en difficulté (END)	Autres catégories d’élèves
Ecole Du Mont	29%	69%	2%
Ecole Etienne	28%	68%	4%
Ecole Des Marais	21%	65%	14%

Tableau 65– Les catégories d’élèves destinataires des interactions enseignantes en fonction des trois écoles primaires

Les données du tableau montrent que les trois écoles primaires ont plus ou moins les mêmes proportions d’élèves déclarés ou non en difficulté scolaire. Pour comparer, dans chacune des écoles, les modalités d’interactions des enseignants en fonction des destinataires, nous avons utilisé le test statistique du chi2 d’ajustement à une norme. Les fréquences attendues (ou

théoriques) de chacune des variables d’interactions ont été calculées en fonction de la proportion (en %) des destinataires dans chacune des écoles¹¹⁹.

	Ecole Du Mont	Ecole Etienne	Ecole Des Marais
Variables d’interactions générales			
Contenu	NS	NS	(-) END ; (+) EDS
Apprenant	NS	PE	(-) END ; (+) EDS
Conditions d’organisation	(-) END ; (+) EDS	NS	NS
Évaluation	(-) END ; (+) EDS	PE	NS
Variables d’interactions centrées sur le contenu			
Reconnaissance	(-) END ; (+) EDS	NS	(-) END ; (+) EDS
Lecture à haute voix	NS	NS	NS
Sens	(+) END ; (-) EDS	NS	NS
Forme des échanges			
Questions	(-) END ; (+) EDS	NS	NS
Questions/DP	(+) END ; (-) EDS	NS	NS

Tableau 66 – Les modalités d’interactions générale, les modalités d’interactions centrées sur le contenu et la forme des échanges des enseignants en fonction des trois écoles et des destinataires-élèves

Les données montrent les faits suivants :

- De manière générale, les enseignants de l’école Etienne différencient moins fréquemment leurs interactions en fonction des destinataires-élèves que ceux des autres écoles
- Les enseignants de l’école Du Mont différencient les destinataires de leurs interactions lorsqu’ils se centrent sur les conditions d’organisation pédagogique et l’évaluation des réponses des élèves : ils privilégient les interactions avec les élèves dits en difficulté scolaire. De même, ils se centrent plus régulièrement sur ces derniers lorsqu’ils interagissent sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte. A l’inverse, ils s’adressent plus régulièrement aux élèves non déclarés en difficulté lorsqu’ils se centrent sur la compréhension de texte. Au niveau de la forme des échanges, ils interrogent plus fréquemment les élèves non déclarés en difficulté lorsque ces derniers demandent la parole et, à l’inverse, plus fréquemment les élèves dits en difficulté scolaire sans que ces derniers la demandent.
- Les enseignants de l’école Des Marais se centrent plus fréquemment sur les élèves dits en difficulté scolaire lorsqu’ils interagissent sur le contenu, les apprenants et la reconnaissance de mots dans le texte.

¹¹⁹ Voir résultats dans les annexes, tome II, p.134

2.4 - EN FONCTION DES ENSEIGNANTS

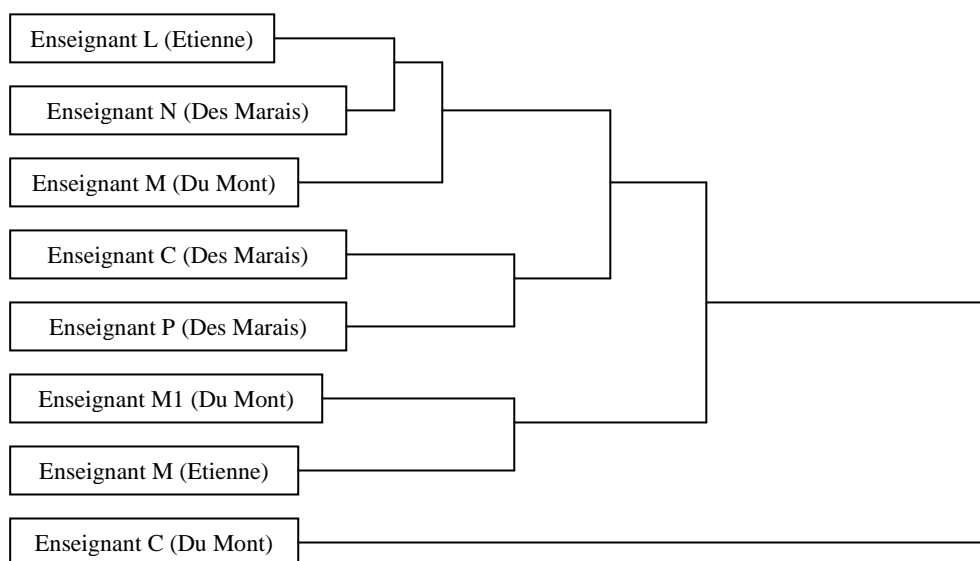
2.4.1 - PRATIQUES DESTINEES AUX ELEVES DITS EN DIFFICULTE SCOLAIRE

Nous avons calculé, pour chacun des enseignants, les fréquences moyennes des interactions observées destinées aux élèves dits en difficulté scolaire. Les résultats, concernant les interactions destinées aux élèves dits en difficulté scolaire (en lecture/écriture), sont les suivants :

	contenu	apprenant	C.0	évaluation	reconnaissance	lecture	sens	question	question/DP
enseignant C (Du Mont)	3,7	0,3	2,7	0,1	1,1	0,4	1,6	2,3	1,2
enseignant M (Du Mont)	2,5	0,5	1,5	0,6	0,5	0,7	1,1	1,6	1,1
enseignant M1 (Du Mont)	1	0	1	0	0,2	0	0,6	0,2	0,8
enseignant L (Etienne)	2,2	0,1	0,5	0,5	0	0,3	1,8	1,6	0,8
enseignant M (Etienne)	0,2	0	0	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0
enseignant C1 (Des Marais)	1,75	0	1	1	1,25	0	0,5	1	0,7
enseignante P (Des Marais)	1,8	0,8	0	0,2	1,3	0,1	0,2	0,8	1
enseignante N (Des Marais)	2,6	0,6	1	0,6	0	0,6	1,8	1,3	1,1

Tableau 67 – Fréquence moyenne des interactions destinées aux élèves déclarés en difficulté scolaire en fonction des enseignants des trois écoles primaires

Pour comparer les enseignants, nous avons effectué une classification hiérarchique ascendante avec le logiciel SPSS. Le dendrogramme montre les faits suivants :



Quatre groupes d’enseignants se distinguent :

- L’enseignante C de l’école Du Mont se discrimine largement des autres enseignants. Les données montrent qu’elle interagit fréquemment avec les élèves déclarés en

difficulté scolaire sur le contenu, les conditions d’organisation pédagogique, la reconnaissance de mots/syllabe dans le texte et la compréhension de texte. Au niveau de la forme des échanges, elle interroge fréquemment les élèves, plus particulièrement ceux qui ne demandent pas la parole.

- Les enseignantes M1 de l’école Du Mont et M de l’école Etienne. Ces enseignantes se distinguent des autres par le fait qu’elles interagissent, en moyenne, peu fréquemment avec les élèves dits en difficulté scolaire.
- Les enseignantes P et C de l’école Des Marais. Ces dernières se centrent fréquemment sur le contenu et plus précisément sur la reconnaissance de mots/syllabes dans un texte avec les élèves dits en difficulté scolaire. Au niveau de la forme des échanges, ils interrogent fréquemment les élèves en difficulté scolaire.
- Les enseignants L de l’école Etienne, N de l’école des Marais et M de l’école Du Mont. Ces enseignants ont la particularité de peu se centrer sur la reconnaissance de mots dans un texte. Ils se centrent plus fréquemment sur la compréhension de texte. Ils interrogent fréquemment les élèves déclarés en difficulté scolaire, plus particulièrement ceux qui ne demandent pas la parole.

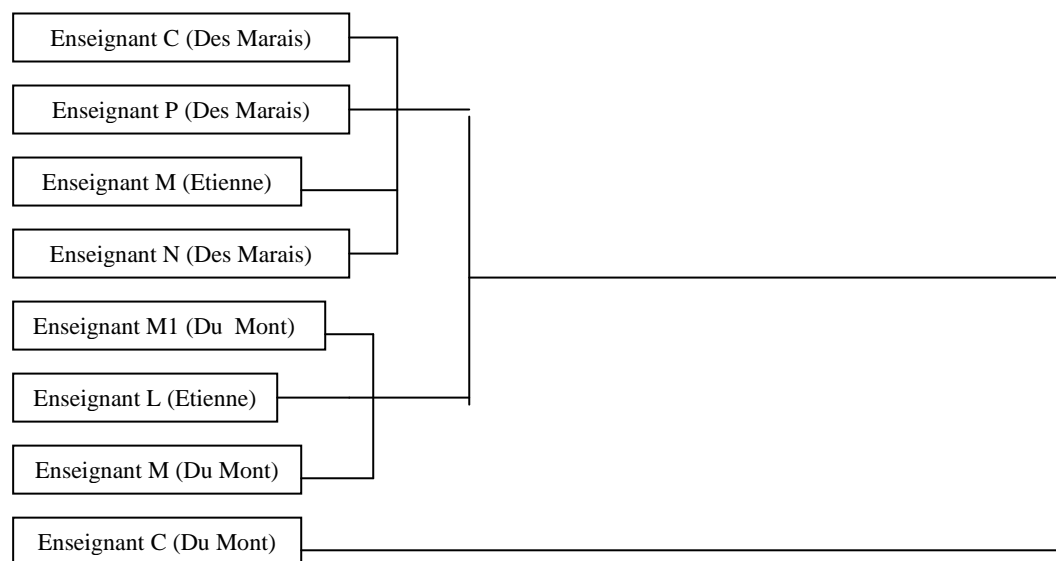
2.4.2 - PRATIQUES DESTINEES AUX ELEVES NON DECLAREES EN DIFFICULTE SCOLAIRE

Ont été calculées, pour chacun des enseignants, les fréquences moyennes des interactions destinées aux élèves non déclarés en difficulté. Les résultats sont les suivants :

END	contenu	apprenant	C.0	évaluation	reconnaissance	lecture	sens	question	question/DP
enseignant C (Du Mont)	5,2	0,4	0,6	0,2	0,2	0,7	3,8	1,5	3,7
enseignant M (Du Mont)	1,6	0,4	0,3	0	0	0,1	1	0,3	1,25
enseignant M1 (Du Mont)	2,4	0,6	0,2	0,1	0,2	0,7	1	1,2	1,1
enseignant L (Etienne)	2,1	0,4	0,8	0,1	0,4	0,6	1	0,8	1,2
enseignant M (Etienne)	0,7	0	0,8	0,1	0,4	0,6	1	0,8	1,2
enseignant C1 (Des Marais)	1	0	0,1	0	0,4	0,4	0,2	0,7	0,4
enseignante P (Des Marais)	1	0	0,1	0,1	0,5	0,1	0,4	0,3	0,7
enseignante N (Des Marais)	0,6	0,1	0,1	0,3	0,1	0,4	0,8	0,4	1

Tableau 68 – Fréquence moyenne des interactions destinées aux élèves non déclarés en difficulté en fonction des enseignants des trois écoles primaires

La classification hiérarchique ascendante fait apparaître le dendrogramme suivant :



Trois groupes se distinguent :

- L'enseignante C de l'école Du Mont se discrimine des autres enseignants. Elle interagit fréquemment, avec les élèves non déclarés en difficulté, sur le contenu et plus précisément sur la compréhension de texte. Au niveau de la forme des échanges, elle interroge fréquemment les élèves non déclarés en difficulté scolaire, plus particulièrement ceux qui demandent la parole.
- Les enseignants M1 et M de l'école Du Mont et l'enseignant L de l'école Etienne. Ces derniers interagissent fréquemment avec les élèves non déclarés en difficulté sur le contenu et sur l'accompagnement et l'aide dans la réalisation de la tâche. Au niveau du contenu, ils se centrent plus fréquemment sur la compréhension de texte. Au niveau de la forme des échanges, ils interrogent plus particulièrement les élèves qui demandent la parole.
- Les enseignants C, P et M de l'école l'école Des Marais et l'enseignant M de l'école Etienne. Ils interagissent peu fréquemment avec les élèves non déclarés en difficulté. Les enseignants C et P interagissent plus fréquemment sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte.

2.4.3 - SYNTHÈSE DES RESULTATS

Nous proposons de synthétiser ci-dessous les modalités d'interactions observées avec les élèves dits (ou non) en difficulté scolaire en fonction des enseignants de chacune des écoles primaires.

	Les élèves déclarés en difficulté scolaire (EDS)	Les élèves non déclarés en difficulté (END)
Ecole du Mont		
Enseignante C	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - les conditions d'organisation pédagogiques - la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte - la compréhension de texte - questions	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - la compréhension de texte - questions/DP
Enseignante M1	- Peu d'interactions centrées sur les élèves dits en difficulté scolaire	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - la compréhension de texte - les apprenants (aides/encouragements) - questions/DP
Enseignant M	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - les conditions d'organisation pédagogiques - la compréhension de texte - questions	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - la compréhension de texte - les apprenants (aides/encouragements) - question/DP
Ecole Etienne		
Enseignant L	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - la compréhension de texte - questions	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - la compréhension de texte - les apprenants (aides/encouragements) - questions/DP
Enseignant M	- Peu d'interactions centrées sur les élèves dits en difficulté scolaire	- Peu d'interactions centrées sur les élèves non déclarés en difficulté scolaire - Interactions fréquemment centrées sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte.
Ecole Des Marais		
Enseignant P	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte - question - questions/DP	- Peu d'interactions centrées sur les élèves non déclarés en difficulté scolaire - Interactions fréquemment centrées sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte.
Enseignante C	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte - question - questions/DP	- Peu d'interactions centrées sur les élèves non déclarés en difficulté scolaire - Interactions fréquemment centrées sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte.
Enseignante N	Interactions fréquemment centrées sur : - le contenu - la compréhension de texte - questions	- Peu d'interactions centrées sur les élèves non déclarés en difficulté scolaire

Tableau 69 - Les modalités d'interactions des enseignants avec les élèves déclarés en difficulté scolaire et avec ceux non déclarés en difficulté en fonction des trois écoles primaires

3 - LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT ET LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES INTER-CLASSES

3.1 - LES DIFFERENCES INTER-ECOLES

Nous l’avons vu précédemment, il existe des différences inter-écoles dans les pratiques d’enseignement. Ces différences peuvent être mises en relation avec les dispositifs pédagogiques inter-classes en lecture/écriture élaborés par les enseignants de cycle 2 au sein des trois écoles primaires. Nous rappellerons brièvement, pour chacune des écoles, le fonctionnement des dispositifs mis en œuvre par les collectifs d’enseignants, les enjeux des dispositifs et les marges de liberté laissées aux enseignants dans leurs pratiques d’enseignement durant la mise en œuvre du dispositif.

	Fonctionnement des dispositifs élaborés par les collectifs de cycle 2	Enjeux des dispositifs	marge de liberté des enseignants dans leurs pratiques d’enseignement
Ecole Etienne	<ul style="list-style-type: none"> - au premier trimestre, dispositif hebdomadaire de groupes d’élèves de niveaux scolaires homogènes destiné aux élèves de CP et CE1. - au second trimestre, dispositif hebdomadaire de groupes de niveaux hétérogènes destiné aux élèves de GS, CP et CE1. 	dispositifs dont les enjeux majeurs sont : <ul style="list-style-type: none"> - d’utiliser les services de l’assistante d’éducation. - de mettre en place un projet de cycle 2 avec une production collective des élèves (production écrite sur le thème des animaux). 	- marge de liberté réduite au deuxième trimestre, par le produit final (réaliser un projet relatif à l’écriture).
Ecole Du Mont	- dispositif hebdomadaire de groupes de niveaux homogènes destiné aux élèves de CP/CE1.	- l’enjeu des enseignants est d’aider les élèves déclarés en difficulté d’apprentissage de la lecture/écriture.	- marge de liberté réduite par les objectifs (didactiques et/ou pédagogiques) décidés par le collectif d’enseignants.
Ecole Des Marais	<ul style="list-style-type: none"> - dispositif hebdomadaire inter-classes destiné aux élèves de CP et de CE1. Utilisation de la médiation du jeu. - au troisième trimestre, les enseignants de CP ont élaboré un dispositif de groupes de niveaux homogènes. - l’enseignante de CE1 décroïssonne une fois par semaine sa classe avec les enseignants de cycle 3 afin de prendre en charge un groupe d’élèves en difficulté d’apprentissage en lecture/écriture. 		

Tableau 70 - Les dispositifs inter-classes (en lecture/écriture), leurs enjeux et le degré de marges de liberté laissées aux enseignants dans leurs pratiques d’enseignement en fonction des trois écoles primaires

Les enseignants des écoles Du Mont et Des Marais ont construit des dispositifs de groupes de niveaux qui visent prioritairement l’aide aux élèves en difficulté scolaire et dont les marges de

liberté d’enseignement, durant l’utilisation du dispositif, sont réduites aux objectifs didactiques et pédagogiques décidés par le collectif d’enseignants. A l’école Du Mont, le dispositif s’adresse prioritairement aux élèves en difficulté de niveau CE1. A l’école Des Marais, plusieurs types de dispositifs ont été élaborés par les enseignants de cycle 2 afin d’aider les élèves de CP et CE1 en difficulté de lecture/écriture.

A l’inverse, les enseignants de l’école Etienne ont construit des dispositifs (aux deuxième et troisième trimestres de l’année scolaire) inter-classes en lecture/écriture dont les enjeux ne sont pas prioritairement centrés sur l’aide aux élèves en difficulté scolaire et dont les marges de liberté d’enseignement, décidées par le collectif, sont réduites, pour l’essentiel, au produit réalisé par les élèves (un projet d’écriture sur la thématique des animaux suivi d’une valorisation sociale au sein de l’école). Durant l’année scolaire, les enjeux collectifs des enseignants, vis à vis des dispositifs inter-classes mis en œuvre, ont été centrés sur l’utilisation d’une ressource humaine présente au sein de l’école (l’assistante d’éducation) puis sur la création d’un projet d’écriture avec tous les élèves de cycle 2.

	Configuration des pratiques de découverte collective de texte mises en œuvre par les enseignants de cycle 2 (CP/CE1)
Ecole Du Mont	1) Les enseignants interagissent fréquemment avec les élèves déclarés en difficulté scolaire sur : - les conditions d’organisation pédagogiques - l’évaluation des réponses des élèves - la reconnaissance des mots/syllabes dans un texte 2) les enseignants interrogent plus fréquemment les élèves déclarés en difficulté scolaire sans que ces derniers demandent la parole 3) les enseignants interagissent plus fréquemment avec les élèves non déclarés en difficulté sur la compréhension de texte 4) les enseignants interrogent plus fréquemment les élèves non déclarés en difficulté lorsqu’ils demandent la parole.
Ecole Etienne	1) les enseignants différencient peu leurs interactions en fonction du niveau des élèves (concernant la forme et le contenu des interactions). 2) les enseignants interagissent plus fréquemment avec les élèves non déclarés en difficulté lorsqu’ils se centrent sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte.
Ecole Des Marais	1) Les enseignants interagissent fréquemment avec les élèves déclarés en difficulté scolaire sur : - le contenu - les apprenants - la reconnaissance de mots/syllabes dans un texte 2) au niveau de la forme des échanges, les enseignants interrogent plus fréquemment les élèves déclarés en difficulté scolaire sans que ces derniers demandent la parole.

Tableau 71 – Configuration des pratiques d’enseignement de cycle 2 avec les élèves déclarés (ou non) en difficulté en fonction des trois écoles primaires.

Le tableau ci-dessus montre des différences inter-écoles dans les pratiques de découverte collective de texte en situation de classe entière. Les enseignants des écoles Du Mont et Des Marais différencient plus fréquemment leurs modalités d’interactions en fonction des destinataires-élèves que ceux de l’école Etienne :

- Les enseignants de l’école Du Mont ont tendance à différencier le contenu et la forme de leurs interactions en fonction des destinataires-élèves. Lorsqu’ils interagissent sur la compréhension du texte, ils se centrent plus fréquemment sur les élèves non déclarés en difficulté. A l’inverse, lorsqu’ils se centrent sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte, ils interagissent plus fréquemment avec les élèves déclarés en difficulté scolaire. Au niveau de la forme des échanges, ils différencient leurs interactions en fonction des destinataires. Avec les élèves déclarés en difficulté scolaire, ils ont tendance à les interroger sans qu’ils demandent la parole. A l’inverse, avec les élèves non déclarés en difficulté, ils les interrogent lorsque ces derniers demandent la parole.
- De même, les enseignants de l’école Des Marais différencient leurs interactions en fonction des destinataires. Ils interagissent plus fréquemment avec les élèves dits en difficulté scolaire lorsqu’ils se centrent sur le contenu (plus précisément la reconnaissance de mots/syllabes dans un texte) et les apprenants. Au niveau de la forme des échanges, ils interrogent plus fréquemment les élèves déclarés en difficulté scolaire sans que ces derniers demandent la parole.
- L’observation des pratiques d’enseignement mises en œuvre au sein de l’école Etienne montre à l’inverse que les enseignants, en situation de classe « entière », différencient peu fréquemment la nature et la forme de leurs interactions en fonction des destinataires-élèves.

Ces résultats permettent de ne pas rejeter l’hypothèse générale selon laquelle la participation des enseignants aux dispositifs inter-classes est en relation avec les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire en situation de classe « entière ». Les éléments décrits ci-dessus montrent que les enjeux des dispositifs décidés plus ou moins consciemment par le collectif de l’école et les marges de liberté assignées aux enseignants ont une influence sur leurs pratiques d’enseignement en classe entière. Lorsque l’enjeu collectif du dispositif est centré prioritairement sur l’aide aux élèves en difficulté et que les marges de liberté des enseignants sont réduites par des objectifs d’enseignement précis, ces derniers ont tendance à différencier plus fréquemment, en situation de classe «entière», leurs interactions en fonction du niveau scolaire des élèves. On peut faire l’hypothèse qu’avec les élèves déclarés en difficulté scolaire, le niveau des interactions initiées par les enseignants est plus proche de leur niveau scolaire (interactions centrées sur la reconnaissance de mots/syllabes dans un texte). De même, les enseignants semblent plus exigeants quant à la participation de ces élèves à l’activité proposée.

3.2 - LES DIFFERENCES INTER-ENSEIGNANTS

Les résultats montrent des différences inter-individuelles au niveau des pratiques des enseignants en situation de classe « entière ». Nous pouvons mettre en relation ces différences avec les rapports « individuels » qu’ont entretenus les enseignants, durant l’année scolaire, avec les dispositifs inter-classes mis en œuvre au sein des trois écoles primaires.

A l’école Du Mont, les trois enseignants (enseignants C, M1 et M) interagissent de manière semblable avec les élèves non déclarés en difficulté. Ils ont en effet tendance à se centrer fréquemment, avec eux, sur le contenu et, plus précisément sur la compréhension de texte. Au niveau de la forme des échanges, ils les interrogent fréquemment lorsqu’ils demandent la parole. Les différences entre ces trois enseignants se situent au niveau de leurs interactions avec les élèves déclarés en difficulté scolaire. Nous pouvons mettre en relation ces différences avec leurs enjeux individuels vis à vis des dispositifs inter-classes construits par le collectif de cycle 2 :

- Les résultats observés montrent que l’enseignante M1 interagit peu avec ses élèves en difficulté scolaire durant l’activité. Nous l’avons vu précédemment, l’enseignante M1 n’a pas les mêmes enjeux individuels que ses collègues enseignants vis à vis du dispositif de groupes de niveaux élaboré en lecture/écriture. Durant le deuxième trimestre, elle a tenté de modifier la forme et le contenu de ce dernier en proposant de mettre en place un projet commun de cycle 2 (avec groupes de niveaux hétérogènes) avec une production collective finale (projet d’écriture). Cette modification n’a pas eu lieu car ses collègues ont résisté, rappelant l’enjeu initial du dispositif : aider les élèves en difficulté scolaire.
- Les enseignants C et M interagissent fréquemment avec leurs élèves dits en difficulté en situation de découverte collective de texte. Ils se centrent fréquemment sur le contenu (la compréhension et la reconnaissance de mots/syllabes dans un texte). Au niveau de la forme des échanges, ils les interrogent régulièrement sans qu’ils demandent la parole. Ces enseignants défendent le même enjeu individuel vis à vis du dispositif de groupes de niveaux en lecture/écriture : aider les élèves en difficulté d’apprentissage de la lecture/écriture. L’enseignante C se distingue néanmoins de l’enseignant M par le fait qu’elle prend en charge, durant la mise en œuvre du dispositif, le groupe d’élèves « faibles » en lecture/écriture. A l’inverse, l’enseignant M prend en charge le groupe des « bons » élèves. Ainsi, leurs enjeux individuels au niveau des objectifs didactiques ne sont pas semblables : l’enseignante C souhaite davantage se centrer sur les compétences de base en lecture/écriture (déchiffrage,

combinatoire) alors que l’enseignant M souhaite se centrer sur des compétences plus complexes (compréhension). Ces différences peuvent nous aider à comprendre les raisons pour lesquelles l’enseignante C interagit plus fréquemment, en situation de classe « entière », sur les compétences de base en lecture/écriture avec ses élèves dits en difficulté scolaire.

A l’école Etienne, les enseignants L et M se distinguent au niveau des pratiques d’enseignement. L’enseignant L se centre plus fréquemment sur le contenu et la compréhension quel que soit le niveau de difficulté des élèves de sa classe. Il différencie uniquement ses interactions au niveau de la forme des échanges ; il est plus exigeant quant à la participation des élèves en difficulté scolaire puisqu’il les interroge fréquemment sans qu’ils demandent la parole. L’enseignante M interagit peu fréquemment, de manière individuelle, avec ses élèves quel que soit leur niveau de difficulté. Ces différences de comportements peuvent être mises en relation avec les rapports individuels des enseignants vis à vis du dispositif de décrochage. L’enjeu individuel de l’enseignante M n’est pas centré sur l’aide des élèves en difficulté scolaire. Au premier trimestre, son enjeu prioritaire est d’intégrer la passation d’un outil d’évaluation dans le cadre du dispositif de groupes de niveaux. Au deuxième trimestre, elle convaincra une majorité de ses collègues enseignants de modifier la nature et la forme du dispositif inter-classes. Son enjeu se centrera alors sur la mise en œuvre d’un projet de cycle 2 (avec la classe de grande section incluse) avec production collective. Ainsi, l’enseignante M n’a jamais souhaité, contrairement à l’enseignant L, utiliser le dispositif inter-classes en lecture/écriture comme un outil d’aide destiné à ses élèves en difficulté scolaire. Cela peut expliquer son comportement décrit précédemment en situation de classe « entière ».

A l’école Des Marais, les données observées montrent que les trois enseignantes de cycle 2 interagissent peu fréquemment avec les élèves non déclarés en difficulté durant la découverte collective d’un texte. Avec les élèves déclarés en difficulté scolaire, elles interagissent fréquemment sur le contenu et sont exigeantes quant à leur participation à l’activité proposée (elles posent fréquemment des questions sans que ces derniers demandent la parole). Les différences entre les trois enseignantes se situent au niveau du contenu des interactions. Les enseignantes de CP interagissent plus fréquemment avec les élèves déclarés en difficulté scolaire sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte. L’enseignante de CE1 interagit fréquemment avec eux sur la compréhension. Ces observations peuvent être mises en relation avec les enjeux individuels de ces enseignantes vis à vis des dispositifs inter-classes en lecture/écriture. Dans cette école, les enseignantes de CP et l’enseignante de CE1 ont élaboré

des dispositifs d’aide aux élèves en difficulté en lecture/écriture. Les enseignantes de CP ont mis en place des ateliers d’aide en lecture/écriture à partir de la médiation du jeu. Puis, au troisième trimestre, elles ont décloisonné leur classe afin d’élaborer un dispositif de groupes de niveaux homogènes en lecture/écriture. Leurs enjeux individuels étaient prioritairement d’aider les élèves de CP en difficulté d’apprentissage de la lecture. De même, l’enseignante de CE1 a élaboré, durant l’année scolaire, un dispositif de groupes de niveaux en lecture/écriture avec la participation des enseignants de cycle 3. L’enjeu de cette enseignante était également d’aider prioritairement ses élèves en difficulté d’apprentissage de la lecture/écriture.

3.3 - INTERPRETATION DES RESULTATS

Au vu des résultats précédents, il semble que les enjeux du dispositif et le degré de marge de liberté laissée aux enseignants dans leurs pratiques d’enseignement, définis plus ou moins explicitement par le collectif de l’école, ne sont pas indépendants des pratiques d’enseignement en situation de classe « entière ». En effet, les données montrent que les enseignants, qui ont élaboré des dispositifs inter-classes avec une marge de liberté réduite par des objectifs d’enseignement précis (didactique et/ou pédagogique) et un enjeu collectif centré prioritairement sur l’aide aux élèves en difficulté scolaire, ont tendance à différencier plus fréquemment, en situation de classe entière, leurs interactions en fonction du niveau scolaire des élèves. Durant une séance de découverte collective de texte, ils interagissent plus fréquemment, avec les élèves déclarés en difficulté scolaire, sur le contenu et sont plus exigeants quant à la participation des élèves à la tâche prescrite (interrogent plus fréquemment les élèves sans qu’ils demandent la parole). Les résultats montrent néanmoins des nuances selon plusieurs paramètres identifiés : le niveau des élèves (CE1 ou CP), les enjeux individuels des enseignants et le fait que les enseignants prennent ou non en charge leurs élèves en difficulté scolaire durant la mise en œuvre du dispositif (voir tableau ci-dessous) :

- *Pour les enseignants de CE1 qui prennent en charge leurs élèves en difficulté scolaire durant la mise en œuvre du dispositif inter-classes.* Lorsque leurs enjeux individuels ne sont pas prioritairement centrés sur l’aide des élèves en difficulté scolaire (enseignante M1 de l’école Du Mont et l’enseignante M de l’école Etienne), nous observons qu’ils interagissent peu fréquemment, en situation de classe entière, avec ces derniers. A l’inverse, lorsque leurs enjeux individuels sont d’aider les élèves en difficulté scolaire, nous observons qu’ils interagissent plus fréquemment, avec eux,

sur le contenu (reconnaissance de mots/syllabes dans le texte et compréhension) et sont plus exigeants quant à leur participation à la tâche prescrite.

- *Pour les enseignants de CP qui prennent en charge leurs élèves en difficulté scolaire durant la mise en œuvre du dispositif inter-classes.* Lorsque leurs enjeux individuels sont prioritairement centrés sur l’aide des élèves en difficulté scolaire, nous observons, qu’en classe entière, ils interagissent plus fréquemment avec eux sur le contenu (la reconnaissance de mots/syllabes dans un texte) et sont plus exigeants quant à leur participation à l’activité.
- *Pour l’enseignant de CP qui ne prend pas en charge ses élèves en difficulté scolaire durant la mise en œuvre du dispositif inter-classes.* Lorsque son enjeu individuel est d’aider ses élèves en difficulté scolaire, les observations montrent qu’il se centre plus fréquemment, en classe entière, sur la compréhension du texte et est plus exigeant quant à leur participation en classe.

Enjeux des enseignants vis à vis des dispositifs (ceux qui prennent en charge leurs élèves en difficulté scolaire durant la participation au dispositif)	Modalités d’interactions avec les élèves déclarés en difficulté scolaire en situation de classe « entière »	
	Niveau CP	Niveau CE1
Enjeux individuels non prioritairement centrés sur l’aide aux élèves en difficulté scolaire		- Peu d’interactions avec les élèves en difficulté scolaire
Enjeux individuels prioritairement centrés sur l’aide aux élèves en difficulté scolaire	- interactions fréquemment centrées sur le contenu (la reconnaissance de mots/syllabes) - interrogent fréquemment les élèves sans qu’ils demandent la parole	- interactions fréquemment centrées sur le contenu (compréhension de texte et reconnaissance de mots/syllabes) - interrogent fréquemment les élèves sans qu’ils demandent la parole

Tableau 72 – Modalités d’interactions des enseignants, en classe entière, avec leurs élèves déclarés en difficulté scolaire en fonction de leurs enjeux individuels vis à vis du dispositif inter-classes

Ces éléments permettent de poser l’hypothèse de recherche suivante :

Les enseignants, qui participent au sein de leur école à un dispositif hebdomadaire inter-classes (de type dispositif de groupes d’élèves de niveaux homogènes), dont leurs enjeux collectifs et individuels sont centrés sur l’aide aux élèves en difficulté scolaire et dont les marges de liberté d’enseignement durant la mise en œuvre du dispositif sont réduites par des objectifs didactiques et/ou pédagogiques définis par le collectif, différencient plus fréquemment leurs modalités d’interactions, en situation de classe « entière » et durant une séance de découverte collective de texte, en fonction du statut scolaire des élèves. Ils se centrent fréquemment sur le contenu avec leurs élèves dits en difficulté scolaire (un niveau de contenu peu élevé en

lecture/écriture ; privilégient la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte) et les incitent fréquemment à participer à la tâche enseignée.

4 - LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT ET LES INTERRELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES DE TRAVAIL DURANT LES TEMPS INFORMELS HORS DE LA CLASSE

4.1 - LES DIFFERENCES INTER-ECOLES

Les différences dans les pratiques d’enseignement et plus précisément les modalités d’interactions avec les élèves dits en difficulté scolaire peuvent être mises en relation avec les modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe. Dans le tableau ci-dessous ont été indiqués les éléments qui différencient les trois écoles concernant les interrelations des enseignants durant les moments informels et les configurations de pratiques d’enseignement observées.

Nous pouvons observer les relations suivantes :

- Les enseignants de l’école Du Mont se sont centrés fréquemment, durant les temps informels, sur des sujets hors scolaire et se sont peu concertés avec les membres du RASED. Au niveau des pratiques d’enseignement, on observe qu’ils différencient fréquemment leurs interactions en fonction du statut scolaire des élèves. Ils interagissent plus fréquemment avec les élèves dits en difficulté scolaire sur les conditions d’organisation pédagogique, l’évaluation des réponses des élèves et la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte. De même, ils sont plus exigeants quant à la participation de ces derniers à l’activité.
- Les enseignants de l’école Etienne se sont fréquemment centrés sur des sujets relatifs aux élèves en difficulté. Ils ont déclaré interagir fréquemment avec le maître E du RASED. Au niveau de leur pratique d’enseignement, on observe qu’ils différencient peu leurs interactions en fonction du statut scolaire des élèves.
- Les enseignantes de l’école Des Marais se sont centrées fréquemment, durant les discussions informelles hors de la classe, sur les pratiques d’enseignement (prioritairement les pratiques de prise en charge des élèves en difficulté comportementale) et les pratiques hors de la classe. De plus, elles se sont peu concertées avec les membres du RASED. L’observation des pratiques d’enseignement montre qu’elles différencient fréquemment leurs interactions en fonction du statut scolaire des élèves. Elles interagissent plus fréquemment avec les élèves dits en

difficulté scolaire sur le contenu, les apprenants et la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte. De même, elles sont plus exigeantes quant à la participation de ces derniers à l’activité.

Ecole	Les interrelations entre les acteurs de l’école durant les moments informels	Configuration des pratiques de découverte collective de texte en situation de classe « entière » mises en œuvre par les enseignants de cycle 2 (CP/CE1)
Ecole Du Mont	<ul style="list-style-type: none"> - discussions fréquemment centrées sur des sujets hors scolaire. - les enseignants échangent peu fréquemment avec les membres du RASED. 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Les enseignants interagissent fréquemment avec les élèves déclarés en difficulté scolaire sur : <ul style="list-style-type: none"> - les conditions d’organisation pédagogiques - l’évaluation des réponses des élèves - la reconnaissance des mots/syllabes dans un texte 2) les enseignants interrogent plus fréquemment les élèves déclarés en difficulté scolaire sans que ces derniers demandent la parole. 3) les enseignants interagissent plus fréquemment avec les élèves non déclarés en difficulté sur la compréhension. 4) les enseignants interrogent plus fréquemment les élèves non déclarés en difficulté lorsqu’ils demandent la parole.
Ecole Etienne	<ul style="list-style-type: none"> - discussions fréquemment centrées sur des sujets relatifs aux difficultés des élèves et les dispositifs de décrochage. - les enseignants échangent fréquemment entre eux. - les enseignants échangent fréquemment à propos des élèves en difficulté avec le maître E du RASED. 	<ul style="list-style-type: none"> 1) les enseignants différencient peu leurs interactions en fonction du niveau des élèves (au niveau de la forme comme au niveau du contenu des interactions). 2) les enseignants interagissent plus fréquemment avec les élèves non déclarés en difficulté lorsqu’ils se centrent sur la reconnaissance de mots/syllabes dans le texte.
Ecole Des Marais	<ul style="list-style-type: none"> - discussions fréquemment centrées sur les pratiques d’enseignement (prise en charge des élèves en difficulté comportementale) et les pratiques hors de la classe. - les enseignants échangent peu fréquemment avec les membres du RASED. 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Les enseignants interagissent fréquemment avec les élèves déclarés en difficulté scolaire sur : <ul style="list-style-type: none"> - le contenu - les apprenants - la reconnaissance de mots/syllabes dans un texte 2) au niveau de la forme des échanges, les enseignants interrogent plus fréquemment les élèves déclarés en difficulté scolaire sans que ces derniers demandent la parole.

Tableau 73 - Les interrelations des enseignants durant les temps informels hors de la classe et les pratiques d’enseignement d’une découverte collective de texte en fonction des trois écoles primaires

4.2 - LES DIFFERENCES INTER-ENSEIGNANTS

Nous avons décrit, dans le tableau ci-dessous, les modalités d’interrelations de chaque enseignant de cycle 2 avec leur collègue de travail durant les temps informels hors de la classe.

Les interrelations hebdomadaires des enseignants durant les temps informels	
Ecole Du Mont	
Enseignante C	- Elle est en retrait du groupe des enseignants de l’école. Elle ne mange pas avec eux le midi. - Les enseignants déclarent peu fréquemment échanger avec elle durant les temps informels.
Enseignante M1	Les enseignants déclarent fréquemment échanger avec elle. Au deuxième trimestre, ils déclarent discuter fréquemment des sujets hors scolaire et des sujets relatifs aux élèves en difficulté.
Enseignant M	Les enseignants déclarent fréquemment échanger avec lui durant les temps informels. Ils déclarent discuter principalement de sujets hors scolaire.
Ecole Etienne	
Enseignant L	Au premier trimestre, les enseignants déclarent peu fréquemment échanger avec lui. Ils déclarent discuter des sujets hors scolaire et des sujets relatifs aux élèves en difficulté.
Enseignant M	Les enseignants déclarent fréquemment échanger avec elle. Ils déclarent discuter des sujets relatifs aux élèves en difficulté.
Ecole Des Marais	
Enseignant P	Au premier trimestre, les enseignants déclarent peu fréquemment échanger avec elle. Au deuxième trimestre, ils déclarent discuter fréquemment des sujets hors scolaire.
Enseignante C	Au premier trimestre, les enseignants déclarent peu fréquemment échanger avec elle.
Enseignante N	Les enseignants déclarent peu fréquemment échanger avec elle

Tableau 74 – Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail en fonction des trois écoles primaires

Le tableau ci-dessus distingue deux typologies d’enseignant :

- Les enseignants qui sont, durant les deux trimestres, des interlocuteurs privilégiés de leurs collègues de travail. Il s’agit des enseignants M et M1 de l’école Du Mont et de l’enseignante M de l’école Etienne. Parmi ces derniers, il y a ceux avec lesquels les enseignants déclarent fréquemment échanger à propos des élèves en difficulté ; il s’agit des enseignants M1 de l’école Du Mont et M de l’école Etienne. Puis il y a l’enseignant M avec lequel les enseignants déclarent fréquemment échanger à propos des sujets hors scolaires.
- Les enseignants qui ne sont pas, durant les deux trimestres, des interlocuteurs privilégiés de leurs collègues de travail. Il s’agit des enseignants C de l’école Du Mont, de l’enseignant L de l’école Etienne et des enseignants P, C et N de l’école Des Marais.

Si nous mettons en relation les pratiques d’enseignement observées (voir tableaux ci-dessus) et les caractéristiques des enseignants présentées ci-dessus, nous pouvons mettre en évidence deux phénomènes :

- Les enseignants, qui échangent fréquemment avec leurs collègues de travail à propos des élèves en difficulté (enseignante M1 de l’école Du Mont et l’enseignante M de l’école Etienne), différencient peu leurs interactions en fonction des élèves dits en difficulté scolaire durant une découverte collective de texte en situation de classe « entière ».
- Les enseignants qui échangent peu avec leurs collègues de travail à propos des élèves en difficulté (enseignante C de l’école Du Mont, les enseignants C, P et N de l’école Des Marais) ont tendance à différencier fréquemment leurs interactions (au niveau de la forme et du contenu) en fonction de leurs élèves dits en difficulté scolaire durant une découverte collective de texte en situation de classe « entière ».

5 - SYNTHÈSE DU CHAPITRE 9

Les résultats de ce chapitre mettent en évidence des différences dans les pratiques d’enseignement (d’une découverte collective de texte) au sein des trois écoles primaires. Ces différences sont influencées par plusieurs paramètres relevant du contexte de la classe : le niveau de la classe d’élèves (CP/CE1), la durée de la tâche, etc. D’autres paramètres liés aux modalités de pratiques collectives des enseignants peuvent être également mis en relation avec les différences constatées entre les pratiques d’enseignement en classe entière, plus précisément les modalités de prise en charge des élèves dits en difficulté scolaire. Les résultats montrent que les rapports individuels et collectifs des enseignants de cycle 2 vis à vis des dispositifs inter-classes élaborés en lecture/écriture ne sont pas indépendants de leurs pratiques d’enseignement en classe entière. Les enseignants dont les enjeux individuels et collectifs sont d’aider les élèves en difficulté de lecture/écriture et dont les marges de liberté d’enseignement, durant la mise en œuvre du dispositif, sont réduites par des objectifs didactiques/pédagogiques décidés par le collectif d’enseignants, ont tendance à différencier plus fréquemment leurs modalités d’interactions, en classe entière, en fonction du statut scolaire des élèves. En situation de découverte collective de texte, ils se centrent fréquemment sur les compétences de base en lecture (reconnaissance de mots dans le texte) avec les élèves dits en difficulté scolaire. De plus, ils ont tendance à être exigeants quant à leur participation à l’activité. Ces résultats sont néanmoins à nuancer en fonction de plusieurs critères : le niveau de classe des élèves et le fait que les enseignants prennent ou non en charge leurs élèves en difficulté scolaire durant la mise en œuvre du dispositif pédagogique inter-classes.

Les résultats montrent par ailleurs que les modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe ne sont pas indépendantes des pratiques d’enseignement en situation de découverte collective de texte. Les enseignants qui discutent fréquemment avec leurs collègues de travail des difficultés des élèves différencient peu, en classe entière, leurs modalités d’interactions en fonction des élèves dits en difficulté scolaire. À l’inverse, les enseignants qui échangent peu à propos des difficultés des élèves avec leurs collègues de travail ont tendance à différencier fréquemment leurs modalités d’interactions, en classe entière, en fonction des élèves dits en difficulté scolaire. Avec ces derniers, ils interagissent fréquemment sur des compétences de base en lecture/écriture, les accompagnent fréquemment dans la résolution de la tâche et les incitent régulièrement à participer à l’activité proposée.

Ces résultats complètent ceux obtenus précédemment dans la première partie empirique de la recherche (études quantitatives). Ils montrent une relation entre les modalités de travail collectif des enseignants au sein de l’école primaire et leurs pratiques d’enseignement avec les élèves dits en difficulté. Concernant les dispositifs pédagogiques construits par les collectifs d’enseignants, les résultats montrent qu’il n’existe pas une relation causale univoque entre la participation des enseignants au dispositif et leurs pratiques d’enseignement. Il est nécessaire de tenir compte des intérêts individuels et collectifs des enseignants comme variables médiatrices s’interposant entre celles relatives à leur participation au dispositif et celles relatives à leurs modalités d’action mises en œuvre en situation d’enseignement. Concernant les modalités d’interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l’établissement, les résultats obtenus dans cette partie confirment, en partie, ceux obtenus précédemment. Les enseignants qui échangent fréquemment à propos des difficultés scolaires de leurs élèves avec les collègues de travail ont tendance à moins se centrer sur les élèves dits en difficulté scolaire durant les séances de découverte collective de texte en classe entière.

PARTIE 5
-
BILAN HEURISTIQUE
et
PERSPECTIVES

Parties	Chapitres	Repères
<i>Problématique de recherche</i>	<i>Orientation de la recherche sur les pratiques d'enseignement</i>	<i>Orientation épistémologique : décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement</i>
	<i>Problématique générale de recherche</i>	<i>Etude des relations entre les pratiques d'enseignement et le travail collectif des enseignants au sein de l'école</i>
<i>Orientations théorique et méthodologique</i>	<i>Les pratiques collectives enseignantes, source d'apprentissage professionnel des enseignants</i>	<i>L'enseignant construit et mobilise des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement dans et par les pratiques collectives avec ses collègues de travail au sein de l'école</i>
	<i>Sujet de recherche : les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>L'étude des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté (scolaire et/ou comportementale) en situation d'enseignement</i>
	<i>Orientation méthodologique</i>	<i>Deux approches mobilisées pour collecter, traiter et analyser les données : approches quantitatives et qualitatives</i>
<i>Etudes empiriques, Approche quantitative</i>	<i>Les dispositifs pédagogiques inter-classes construits par le collectif d'enseignants et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction de leur participation (ou non) à un dispositif pédagogique inter-classes</i>
	<i>Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités d'interrelations avec leurs collègues de travail au sein de l'école</i>
<i>Etudes empiriques, Approche qualitative</i>	<i>Les pratiques collectives des enseignants dans les trois écoles primaires</i>	<i>- Les conditions de production des dispositifs pédagogiques inter-classes mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 - les situations d'interrelations des enseignants de l'école avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe</i>
	<i>Les relations entre les pratiques d'enseignement de cycle 2 et les pratiques collectives des enseignants au sein des trois écoles primaires</i>	<i>Les enseignants prennent différemment en charge leurs élèves dits (ou non) en difficulté, en situation de classe, en fonction des modalités de travail collectif réalisées au sein des trois écoles.</i>
Bilan heuristique et perspectives	Comprendre et expliquer la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement	Synthèse des résultats et propositions théoriques concernant les relations entre le travail collectif des enseignants dans l'école et les pratiques d'enseignement

Chapitre 10

COMPRENDRE ET EXPLIQUER LA RELATION ENTRE LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS AU SEIN DE L'ÉCOLE ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Dans le cadre de cette recherche, nous avons analysé les relations entre le travail collectif des enseignants et leurs pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous sommes partis de l'hypothèse générale selon laquelle les enseignants acquièrent des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement à travers la médiation des activités réalisées avec le collectif de l'école. En d'autres termes, les enseignants construiraient des ressources organisatrices des pratiques d'enseignement à travers des processus élaborés dans et par les pratiques collectives avec leurs collègues de travail. Pour opérationnaliser cette hypothèse, nous avons mobilisé des approches complémentaires (études quantitatives et qualitatives) afin de décrire les liens entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école primaire et les pratiques d'enseignement. Notre sujet de recherche s'est centré sur les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté durant une situation de découverte collective de texte en cycle 2 (classes de CP et CE1). Nous nous sommes tout d'abord intéressés aux relations entre la participation des enseignants à un dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture et les pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté. Ensuite, nous nous sommes focalisés sur les liens entre les situations d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation de classe. Pour ouvrir ce chapitre, nous rappellerons rapidement les résultats obtenus dans les différents volets empiriques de cette recherche puis nous discuterons de leur contribution à l'analyse de l'apprentissage professionnel de l'enseignant dans et par les pratiques collectives avec les collègues au sein de l'établissement. Enfin, nous clôturerons ce chapitre en envisageant des prolongements de cette recherche dans le but d'éclairer les constructions théoriques proposées.

1 – SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette partie, nous présenterons dans un premier temps une synthèse des résultats relatifs aux pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en fonction des deux composantes du travail collectif des enseignants : leur participation à un dispositif pédagogique inter-classes puis leurs modalités d'interrelations avec les collègues de travail au sein de l'école. Pour chacune des composantes étudiées, nous décrirons l'apport empirique de la recherche à travers la présentation synthétique des analyses quantitatives puis qualitatives des données collectées. Enfin, dans un second temps, nous discuterons des résultats obtenus dans cette recherche.

1.1 - LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS A UN DISPOSITIF INTER-CLASSES ET LEURS PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE

1.1.1 - L'APPORT DE L'ANALYSE QUANTITATIVE

Le fait, pour les enseignants, de participer, au sein de leur école, à un dispositif inter-classes influencerait leurs pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté. L'analyse quantitative a mis en évidence un lien significatif entre la participation des enseignants à un dispositif de groupes de niveaux homogènes en lecture/écriture et certaines modalités d'interactions mises en œuvre, en situation de classe, avec les élèves dits en difficulté scolaire. Ces dernières concernent le niveau du contenu enseigné, le degré d'incitation des élèves à la participation à la tâche et, enfin, le degré d'accompagnement et d'aide des élèves dans la résolution de la tâche demandée. En classe entière, les enseignants qui participent au dispositif ont tendance, en situation de découverte collective de texte, à enseigner un niveau de contenu peu élevé, laissent une marge de liberté aux élèves dans le choix de participer à la tâche d'enseignement et se centrent peu sur les élèves pour les aider ou les encourager dans la résolution de la tâche. A l'inverse, les enseignants qui n'ont jamais participé au dispositif durant l'année scolaire, enseignent un niveau de contenu plus élevé, sont plus exigeants quant à la participation des élèves à la tâche et se centrent plus fréquemment sur ces derniers pour les aider ou les encourager. La participation des enseignants au dispositif aurait également une influence sur leurs représentations relatives aux élèves en difficulté. Les enseignants qui participent au dispositif ont tendance à déclarer un nombre moins important d'élèves en difficulté (scolaire et comportementale), déclarent plus fréquemment des difficultés centrées sur l'apprentissage scolaire ou bien sur la relation de l'élève à la tâche et déclarent intervenir fréquemment sur les caractéristiques (cognitives et affectives) des élèves en classe tout en leur

laissant une marge de liberté ou de « laisser faire ». Les enseignants qui ne participent pas au dispositif déclarent, quant à eux, un nombre plus important d'élèves en difficulté comportementale, attribuent plus fréquemment les difficultés des élèves à des causes externes au contexte scolaire (origines sociales, problèmes familiaux, problèmes psychologiques de l'élève, etc.) et déclarent mobiliser fréquemment des stratégies pédagogiques spécifiques au sein du contexte de la classe pour aider les élèves en difficulté (groupes de niveaux, tutorat, aider les élèves durant les exercices individuels en classe, etc.).

1.1.2 - L'APPORT DE L'ANALYSE QUALITATIVE

Les monographies réalisées auprès des trois écoles primaires avaient pour objectif 1) de décrire les conditions de production des dispositifs inter-classes mis en œuvre par les collectifs d'enseignants de cycle 2 puis 2) d'analyser plus finement les relations entre la participation des enseignants aux dispositifs et leurs pratiques d'enseignement. Les données collectées montrent dans un premier temps que les dispositifs constituent des artefacts où se cristallise un système d'interdépendance entre les acteurs, ce que Crozier et Friedberg (1981) appellent un système d'action concret. La nature et la forme des dispositifs inter-classes construits par les collectifs d'enseignants sont fortement liées aux caractéristiques personnelles des enseignants (leurs intérêts, leurs projets, leurs ressources cognitives et affectives, etc.) ainsi qu'aux éléments relatifs aux contextes d'école (la présence ou non d'acteurs professionnels non-enseignants supplémentaires, l'histoire de l'école, etc.). D'autre part, les données montrent que les enjeux assignés par les collectifs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes ne sont pas indépendants des pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. Les enseignants qui participent à des dispositifs inter-classes dont les enjeux individuels et collectifs sont explicitement d'aider les élèves en difficulté scolaire ont tendance à différencier plus fréquemment, en classe entière, leurs modalités d'interactions en fonction du niveau scolaire de leurs élèves. Avec les élèves dits en difficulté scolaire, le niveau du contenu enseigné est moins élevé en situation de découverte collective de texte (les enseignants privilégient la reconnaissance de mots dans et hors d'un texte). De même, la forme des interactions diffère en fonction du statut des élèves : les enseignants interrogent fréquemment les élèves déclarés en difficulté scolaire sans qu'ils demandent la parole. Les résultats montrent néanmoins des nuances dans ces relations en fonction de plusieurs paramètres : le niveau de classe (CP/CE1) et le fait que les enseignants exercent ou non avec leurs élèves en difficulté scolaire durant la participation au dispositif.

1.2 - LES INTERRELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES DE TRAVAIL ET LES PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE

1.2.1 - L'APPORT DE L'ANALYSE QUANTITATIVE

Cette recherche a également montré que les relations des enseignants avec leurs collègues de travail hors du temps de classe n'étaient pas indépendantes de leurs pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté. L'analyse quantitative a fait apparaître que les enseignants, qui déclarent avoir fréquemment échangé durant l'année scolaire à propos des difficultés d'apprentissage scolaire de leurs élèves avec l'aide-éducateur, le directeur de l'école et le psychologue scolaire, interagissent moins fréquemment avec les élèves dits en difficulté scolaire en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte. Ils se centrent fréquemment sur les élèves dits en difficulté comportementale durant les deuxième et troisième trimestres de l'année scolaire. Ils interagissent régulièrement avec eux sur le contenu enseigné (la lecture de texte à haute voix principalement) et les aident et/ou les encouragent fréquemment dans la résolution de la tâche. D'autre part, les enseignants qui déclarent avoir régulièrement échangé, durant l'année scolaire, au sujet des difficultés comportementales de leurs élèves avec différents acteurs de l'école (membres du RASED, collègues enseignants, directeur de l'école, etc.) interagissent fréquemment avec les élèves dits en difficulté comportementale durant les tâches d'enseignement d'une découverte collective de texte. Ils interagissent fréquemment avec eux, au deuxième trimestre, sur les conditions d'organisation pédagogique, les accompagnent et/ou les aident fréquemment dans la résolution de la tâche. Au troisième trimestre, leurs interactions avec ces élèves sont fréquemment centrées sur le contenu enseigné et l'aide aux élèves.

1.2.2 - L'APPORT DE L'ANALYSE QUALITATIVE

Les approches monographiques ont permis de décrire les conditions qui organisent les situations d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail hors des temps de classe (durant les moments informels) puis d'affiner l'analyse des liens entre ces situations d'interrelations et les pratiques d'enseignement (en découverte collective de texte). Elles ont tout d'abord montré que les relations des enseignants avec leurs collègues de travail (enseignants et non enseignants) étaient influencées par plusieurs paramètres relevant du contexte de l'école et de la personnalité des acteurs impliqués dans ces relations : le statut professionnel des interlocuteurs des enseignants, le contexte institutionnel dans lequel travaillent les enseignants (école située en contexte ZEP ou Hors ZEP), le degré de

formalisation des espaces d'échanges collectifs entre les enseignants au sein de l'établissement, les caractéristiques personnelles des enseignants (leurs ressources cognitives et affectives) acquises dans et hors du champ professionnel, les lieux (salle des maîtres/bureau du directeur, etc.) dans lesquels s'actualisent les interrelations entre les acteurs. Ensuite, les monographies d'école ont fait apparaître un lien entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues au sein de l'établissement et les pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté. Les enseignants, qui échangent fréquemment avec leurs collègues de travail à propos des sujets relatifs aux élèves en difficulté différencient peu leurs interactions en fonction du statut scolaire de leurs élèves en classe entière. À l'inverse, les enseignants qui échangent peu avec leurs collègues de travail ont tendance à différencier fréquemment leurs interactions (au niveau de la forme et du contenu) en fonction du statut scolaire des élèves.

1.3 – DISCUSSION DES RESULTATS

1.3.1 - L'INFLUENCE DES SIGNIFICATIONS INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LEURS PRATIQUES PROFESSIONNELLES AU SEIN DE L'ÉCOLE

Les analyses quantitatives ont permis de dégager des relations statistiques entre le travail collectif des enseignants, à travers les dispositifs pédagogiques réalisés et les interrelations construites avec les acteurs de l'école, et les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. Ces relations permettent de ne pas rejeter l'hypothèse selon laquelle les pratiques des enseignants en situation de classe ne sont pas indépendantes du contexte de l'école dans lequel elles s'actualisent. Elles prolongent les résultats obtenus dans certaines recherches entreprises récemment (Tardif, 2005 ; Marcel, 2005 ; Dupriez 2004, 2005, Marcel, Dupriez, Perisset et Tardif, 2007) et justifient l'intérêt d'approfondir cette problématique pour mieux comprendre et expliquer ces relations constatées. Les monographies ont permis, quant à elles, de compléter certains résultats obtenus dans l'analyse quantitative. Elles ont montré, entre autres, que les relations entre le travail collectif des enseignants et leurs pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté ne se réalisent pas « mécaniquement ». En d'autres termes, il ne suffit pas que l'enseignant participe à un dispositif pédagogique inter-classes construit par le collectif de l'école pour qu'il agisse « automatiquement » de telle ou telle façon avec ses élèves dits en difficulté en situation de classe. Les études de cas ont mis en évidence qu'il fallait tenir compte des significations individuelles et collectives des enseignants vis à vis de ces dispositifs pour mieux comprendre et expliquer leurs

comportements en classe. Dans le cadre des écoles étudiées, l'élaboration et l'évolution des dispositifs inter-classes en lecture/écriture ont été influencées par les intérêts individuels et collectifs des enseignants de cycle 2. Ces intérêts ne se sont pas construits hors contexte. Ils se sont produits en fonction des éléments propres à l'organisation de chaque école. Ainsi, à l'école Etienne, les enseignants du primaire ont construit un dispositif inter-classes afin, entre autres, d'utiliser les services de l'assistante d'éducation, de peur que cette dernière ne soit utilisée par les enseignants de l'école maternelle. Cet enjeu du collectif d'enseignants a eu des répercussions sur la nature et la forme du dispositif mis en œuvre (pas d'objectifs clairs, manque de consensus entre les acteurs impliqués dans le dispositif, insatisfactions de certains enseignants, etc.) et sur l'évolution de ce dispositif (une enseignante a profité des dissonances entre les acteurs pour faire évoluer la nature et la forme du dispositif en fonction de ses propres intérêts). De même, au niveau individuel, les études de cas ont mis en évidence des divergences entre les intérêts personnels des enseignants vis à vis des dispositifs inter-classes. Certains enseignants ont souhaité, dans le cadre du dispositif, faire passer des évaluations standardisées aux élèves de cycle 2 afin de connaître, plus objectivement, leurs compétences acquises en lecture/écriture (et leurs évolutions durant l'année). D'autres enseignants ont souhaité profiter du dispositif pour mettre en œuvre un projet centré sur l'écriture et de le valoriser par une production collective finale (projet valorisé auprès des parents d'élèves). Enfin, d'autres enseignants ont souhaité mettre en œuvre le dispositif inter-classes afin d'aider prioritairement leurs élèves en difficulté scolaire. Ces divergences d'intérêts individuels vis à vis des dispositifs peuvent être mises en correspondance avec les différents « principes de justice » mobilisés par les enseignants pour orienter leurs actions (Boltanski et Thevenot, 1991). Les enseignants qui utilisent les dispositifs à des fins d'évaluation des élèves relèveraient des principes de justice appartenant au monde de la cité « industrielle » : ils rechercheraient, par le biais de ces dispositifs, à satisfaire et augmenter l'efficacité de leur action d'enseignement. Les enseignants, qui souhaitent utiliser le dispositif dans le but de construire un projet d'élèves et de le valoriser au sein de l'école par une production collective, relèveraient, entre autres, des principes de justice appartenant aux mondes de la cité de « l'opinion » et de la cité « marchande ». Dans ce cadre, le dispositif inter-classes constituerait un moyen, pour les enseignants, de valoriser leur travail auprès des autres partenaires de l'école (les parents en particulier mais aussi d'autres professionnels de l'école comme les membres du CLAE, les membres du RASED, etc.) et ainsi augmenter la satisfaction de l'opinion. Cette recherche de la satisfaction de l'opinion s'inscrit également dans la montée, depuis quelques années, du phénomène de concurrence entre les

établissements scolaires (Derouet, 1994). Enfin, les justifications des enseignants qui utilisent le dispositif inter-classes pour aider prioritairement leurs élèves en difficulté scolaire relèveraient à la fois du monde de la cité « civique » et de celui de la cité « industrielle ». Dans le premier (cité « civique »), les enseignants viseraient l'aide aux élèves en difficulté dans le but de répondre à un principe supérieur commun : celui de garantir à tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, les mêmes chances d'accès à l'apprentissage. Dans le deuxième monde (cité « industrielle »), les enseignants profiteraient du dispositif pour augmenter l'efficacité de leur travail dans la prise en charge des élèves en difficulté scolaire. Le dispositif inter-classes (avec par exemple la composition de groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes) constituerait, dans ce cadre, un outil pour augmenter l'efficacité des conditions d'apprentissage des élèves en difficulté. Ainsi, autour des dispositifs pédagogiques, se confronteraient des principes de justice opposés et contradictoires. Les enseignants tenteraient, plus ou moins consciemment, de faire basculer un de ces principes de justice en leur faveur en fonction des contraintes et ressources¹²⁰ dont ils disposent au sein des jeux relationnels dans lesquels ils s'investissent dans l'école.

Ces constats font apparaître qu'il est nécessaire de tenir compte des significations des enseignants, de leurs intérêts individuels et collectifs, pour comprendre et expliquer les relations entre la participation des enseignants à un dispositif pédagogique inter-classes et leurs pratiques d'enseignement en classe. L'individu, tel que le rappelle Bandura (Carré, 2004), n'est pas un automate influencé par des stimuli environnementaux. Il a une capacité de symbolisation qui lui permet d'anticiper, de guider et d'orienter ses actions en situation. Ces propos rejoignent également ceux de Rabardel (1997) lorsque ce dernier affirme que l'artefact, présent dans une organisation professionnelle, peut ou non être utilisé par l'opérateur comme un instrument « psychologique » guidant ses actions en situation d'activité professionnelle. Il ne suffit pas que l'artefact existe ou bien que celui-ci soit mis à disposition du travailleur pour que ce dernier l'utilise comme instrument cognitif de travail : « *l'artefact n'est pas en soi instrument ou composante d'un instrument (même lorsqu'il a été initialement conçu pour cela), il est institué comme instrument par le sujet qui lui donne le statut de moyen pour atteindre les buts de son action.* » (p.41). Ainsi, la signification donnée par l'enseignant ou bien par le groupe d'enseignants à l'artefact pédagogique (les fonctions assignées à

¹²⁰ Les notions de « ressources » et de « contraintes » sont bien entendu dépendantes des représentations individuelles et collectives construites par les enseignants en fonction des contextes dans lesquels ils agissent et de leurs savoirs professionnels et personnels. Il n'existe pas de ressources ou bien de contraintes en soi qui existeraient indépendamment des intérêts des acteurs de l'école. L'exemple de la prescription, par l'institution scolaire, de l'utilisation de l'outil informatique avec les élèves peut tout aussi bien être considéré par les enseignants comme une « contrainte » ou, à l'inverse, une ressource dans l'efficacité de leurs pratiques professionnelles.

l'instrument) doit être prise en compte pour mieux comprendre et expliquer l'usage qu'ils en font dans leurs pratiques professionnelles.

1.3.2 - L'INFLUENCE DES ELEMENTS RELATIFS AU CONTEXTE DE L'ECOLE DANS LES PRATIQUES COLLECTIVES DES ENSEIGNANTS MISES EN ŒUVRE AU SEIN DE L'ECOLE

D'autre part, les études de cas ont montré que le travail collectif des enseignants était influencé par l'articulation entre les ressources personnelles des enseignants (leurs intérêts, leurs envies, leurs ressources cognitives et affectives) et plusieurs niveaux de contextes relatifs à l'école et à son environnement socio-institutionnel. Ces résultats rejoignent en partie les travaux de Van Zanten (2001) qui font apparaître que « l'école de la périphérie » (accueillant un public défavorisé tant sur le plan scolaire que social) est un espace social « *doté d'une certaine cohésion interne et d'une autonomie relative par rapport au centre mais, en même temps, structurellement articulée à celui-ci par des rapports de domination et d'interdépendance* » (p.19). Elle montre que l'étude des pratiques professionnelles des acteurs de l'école doivent prendre en compte successivement « *les logiques politiques et institutionnelles, nationales et locales, celles propres aux professionnels de l'éducation et des élèves* » par une « *réduction progressive des échelles d'observation depuis l'espace de la banlieue jusqu'à l'espace de la classe en passant par le niveau de l'établissement* » (p.33). Les systèmes d'interdépendance, qui s'élaborent entre les acteurs impliqués dans la réalisation et la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique inter-classes ou bien durant des situations de concertations informelles hors des temps de classe, sont générés par la mobilisation des ressources personnelles des enseignants en fonction des contraintes et ressources dont ils disposent et construisent au sein du contexte de l'école et de son environnement (Masson, 1999 ; Derouet et Dutercq, 1997). Nous pouvons citer plusieurs exemples proposés dans nos études de cas. La forme et la nature des dispositifs inter-classes construits par le collectif d'enseignants dépendent des ressources allouées par l'institution. Dans certaines écoles, situées majoritairement en ZEP, les collectifs d'enseignants ont des assistants d'éducation ou bien des enseignants surnuméraires (enseignants CLAP) qui leur permettent d'envisager certains types d'aménagement au sein des dispositifs mis en place (Piot, 2005). Dans d'autres écoles, les enseignants utilisent les faits historiques de l'école comme ressources permettant de mener à bien leurs intérêts individuels et collectifs dans l'élaboration des dispositifs. De même, concernant les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail (enseignants et non-enseignants), les études ont mis en évidence que les sujets de discussion

étaient dépendants des caractéristiques personnelles des individus (connaissances professionnelles et extra-professionnelles, intérêts personnels, etc.) mais également des éléments relatifs au contexte de l'école (les lieux dans lesquels les discussions s'actualisent, le statut professionnel des acteurs au sein de l'établissement, l'organisation des concertations formalisées entre les acteurs au sein de l'établissement, etc.). Les données ont montré, par exemple que les enseignants échangent plus fréquemment à propos des sujets hors scolaires durant les moments informels hors de la classe lorsque l'organisation de l'école leur offre un espace important de concertations formalisées hors de la classe (réunions hebdomadaires de travail sur l'organisation administrative et pédagogique de l'école, regroupements réguliers des enseignants en conseils de cycle et/ou des maîtres, etc.).

2 - L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT DANS ET PAR LES PRATIQUES COLLECTIVES REALISEES AVEC LES COLLEGUES DE TRAVAIL

Peu d'études, jusqu'à présent, se sont intéressées aux relations entre le travail collectif des enseignants du primaire au sein de l'école et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. Cette recherche a montré que les pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté, en situation d'enseignement, ne sont pas indépendantes des pratiques collectives des enseignants avec leurs collègues de travail. Nous proposons dans cette partie un cadre théorique afin d'expliquer les relations constatées au sein de la recherche. Pour ce faire, nous (re)convoquerons les références théoriques présentées dans le chapitre 3. Nous décrirons comment 1) les situations d'interrelations vécues par l'enseignant avec ses collègues (durant des moments formalisés et non formalisés) et 2) l'utilisation d'artefacts pédagogiques construits par le collectif de l'école peuvent influencer la construction et la mobilisation des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement. Nous tenterons ci-dessous de spécifier ces deux dimensions en les articulant avec certaines données empiriques collectées. Les éléments constitutifs des savoirs professionnels construits et mobilisés par les enseignants (représentations, schèmes d'action) n'ont évidemment pas été étudiés dans cette recherche. Les données collectées ont seulement permis de mettre en évidence des relations entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les comportements et représentations des enseignants vis à vis des élèves dits en difficulté. Nous faisons l'hypothèse que la constatation de ces relations n'est pas due à l'effet du hasard. Elle est un indicateur de l'existence de processus sociocognitifs construits dans et par les pratiques collectives des enseignants au sein de l'école. Dans un premier temps, nous présenterons

comment les artefacts pédagogiques construits par le collectif de l'école (plus précisément les dispositifs inter-classes) peuvent être source d'apprentissage professionnel de l'enseignant (relatif à la prise en charge des tâches d'enseignement). Puis, nous montrerons comment les interrelations de l'enseignant avec ses collègues de travail peuvent également être une source d'apprentissage professionnel pour l'enseignant. Enfin, nous terminerons cette partie en présentant un schéma synthétique illustrant nos propositions théoriques.

2.1 - LES ARTEFACTS PEDAGOGIQUES CONSTRUITS PAR LE COLLECTIF DE L'ECOLE, RESSOURCES PARTICIPANT A L'ORGANISATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.

Cette recherche s'est donnée comme objectif de mettre à l'épreuve l'hypothèse générale selon laquelle les dispositifs inter-classes construits par les collectifs d'enseignants constituent des artefacts pédagogiques qui, lors de leur utilisation, deviennent des instruments psychologiques pour les enseignants lors de la prise en charge des tâches d'enseignement. Ces instruments participeraient à modifier les processus cognitifs mobilisés par les enseignants en situation d'enseignement. La construction de cette hypothèse s'appuie sur le cadre théorique proposé par Rabardel (1993, 1997). Ce dernier propose d'analyser les activités instrumentées des individus en situation professionnelle. Les individus, selon l'auteur, construiraient des savoirs professionnels (schèmes d'action, représentations circonstanciées) à travers la médiation des outils disponibles, construits, et prescrits dans et par l'organisation. Cette hypothèse théorique se situe en rupture avec l'idée selon laquelle les outils constituent des choses ou des objets purement externes au sujet et, d'autre part, avec les courants théoriques qui identifient l'instrument psychologique aux ressources internes du sujet (structures de pensées piagétienne) : *« la nature mixte de l'instrument subjectif transgresse les limites de l'organisme : il n'est ni entièrement à l'intérieur, ni entièrement à l'extérieur, il est un mixte qui participe des deux, organe fonctionnel construit par le sujet dans, par et pour son activité. D'une certaine façon, la « peau » (au sens de la frontière) du sujet agissant, de l'acteur, ne coïncide pas avec celle du corps propre. Elle incorpore les instruments y compris leurs composantes artefactuelles. »* (Rabardel, 2006). Ainsi, dans le cadre du travail enseignant, nous faisons l'hypothèse que les enseignants construisent des savoirs professionnels, relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement, à travers l'utilisation des différents outils construits par le collectif de l'école.

Les résultats relatifs à l'analyse quantitative ont montré une relation significative entre la participation des enseignants de CP à un dispositif hebdomadaire de groupes de niveaux

(homogènes) en lecture/écriture¹²¹ et les modalités d'interactions mises en œuvre avec les élèves dits en difficulté en situation d'enseignement (d'une découverte collective de texte). Ces modalités concernent le niveau du contenu enseigné, le degré d'incitation des élèves à la participation à la tâche et, enfin, le degré d'accompagnement et d'aide des élèves dans la résolution de la tâche demandée. Dans ce cadre, nous proposons, dans les paragraphes suivants, plusieurs interprétations pouvant expliquer les résultats obtenus.

2.1.1 - LES MODALITES D'INTERACTIONS CENTREES SUR LES ELEVES DITS EN DIFFICULTE SCOLAIRE SONT INTERDEPENDANTES DANS LA REALISATION DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT.

Les résultats ont montré que lorsque le niveau du contenu enseigné était élevé, les enseignants avaient tendance en classe entière à susciter davantage la participation des élèves dits en difficulté à la tâche demandée (ils interrogent plus fréquemment les élèves qui demandent la parole) et/ou à se centrer plus fréquemment sur ces derniers pour les aider et/ou les encourager dans la résolution de la tâche. A l'inverse, lorsque le niveau du contenu était plus faible, les enseignants se concentraient moins sur les élèves dits en difficulté pour les aider et, de même, les incitaient moins fréquemment à participer à la tâche de travail. Ces interrelations entre les modalités d'interactions mobilisées par les enseignants en situation d'enseignement rejoignent les propositions théoriques de Bru (2002) sur la pratique d'enseignement. Ce dernier, rappelons-le, définit la pratique d'enseignement comme une configuration de modalités d'action mises en œuvre par l'enseignant à un temps « t ». Ces modalités d'action forment système et, par conséquent, sont interdépendantes.

2.1.2 - LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS AU DISPOSITIF INTER-CLASSES DIMINUERAIT LES CONTRAINTES LIEES A LA PRISE EN CHARGE DE L'HETEROGENEITE SCOLAIRE DES ELEVES EN SITUATION DE CLASSE ENTIERE.

Les résultats ont fait apparaître que les enseignants qui participent au dispositif avaient tendance, en situation de classe entière, à adapter le niveau du contenu enseigné en fonction des élèves dits en difficulté scolaire. Au deuxième comme au troisième trimestre, les données montrent que le niveau du contenu de leurs interactions avec les élèves dits en difficulté est relativement peu élevé (reconnaisances de mots, consciences phonologiques, etc.). A l'inverse, les enseignants qui ne participent pas au dispositif ont tendance, au deuxième

¹²¹ Les enseignants ont constitué trois groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes en lecture/écriture : groupes des « bons », « moyens » et « faibles » en lecture/écriture.

comme au troisième trimestre, à enseigner un niveau de contenu plus élevé. De même, ils incitent plus fréquemment les élèves dits en difficulté à participer à la tâche et les aident plus fréquemment. Nous pouvons expliquer ces différences de comportement des enseignants par l'hypothèse suivante : durant la mise en œuvre du dispositif hebdomadaire inter-classes, les enseignants ont la possibilité d'adapter régulièrement le niveau du contenu enseigné en fonction du statut scolaire des élèves (ils adaptent le niveau d'enseignement en fonction des groupes d'élèves constitués : « faibles », « moyens » ou « bons » en lecture/écriture). Le dispositif constituerait un outil de travail qui permettrait aux enseignants, lorsqu'ils se retrouvent en classe entière, de diminuer les contraintes relatives à la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire des élèves. En d'autres termes, la participation au dispositif inter-classes donnerait la possibilité aux enseignants de moins tenir compte, en classe entière, des écarts de niveaux entre les élèves et, ainsi, de davantage se focaliser sur les élèves dits en difficulté scolaire en adaptant le niveau du contenu enseigné à leur niveau scolaire. A l'inverse, les enseignants qui ne participent pas, durant l'année scolaire, à un dispositif hebdomadaire inter-classes (de type groupes de niveaux), doivent davantage, en situation de classe entière, tenir compte des écarts de niveaux entre les élèves. C'est la raison pour laquelle ils adapteraient moins fréquemment le niveau du contenu enseigné à celui des élèves dits en difficulté scolaire. Ils seraient ainsi contraints de compenser l'écart entre le niveau de la tâche enseignée et celui des élèves dits en difficulté en incitant ces derniers à participer plus fréquemment à la tâche proposée et en les aidant plus régulièrement dans la réalisation de la tâche.

2.1.3 - DURANT LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF INTER-CLASSES, LES ENSEIGNANTS CHERCHERAIENT A AMELIORER LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE SCOLAIRE.

Lorsque les enseignants de CP mettent en œuvre le dispositif inter-classes en lecture/écriture et se retrouvent avec un groupe d'élèves de niveaux homogènes (jugés « faibles/moyens » en lecture/écriture), les données montrent qu'ils enseignent un niveau de contenu peu élevé en situation de découverte collective de texte (reconnaitances de mots dans un texte, conscience phonologique), incitent régulièrement les élèves dits en difficulté à participer à l'activité et les aident régulièrement. De même, les enseignants interrogés déclarent utiliser fréquemment des outils pédagogiques variés (support, livre, album, structure répétitive, projet), privilégier la dynamique de groupe et rechercher l'efficacité des conditions d'apprentissage (productif, profiter). Ces éléments permettent de penser que les enseignants profiteraient des situations

d'enseignement en groupes de niveaux homogènes pour optimiser les conditions d'apprentissage des élèves dits en difficulté scolaire. En d'autres termes, durant la mise en oeuvre du dispositif, les enseignants mobiliseraient des modalités d'interactions dont la fonction principale serait d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves dits en difficulté scolaire.

2.1.4 - LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS AU DISPOSITIF INTER-CLASSES AMELIORERAIT LEURS CONNAISSANCES SUR LES SOURCES DE DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LEURS ELEVES.

Les déclarations des enseignants sur le nombre d'élèves en difficulté et la nature de ces difficultés diffèrent en fonction de leur participation ou non au dispositif inter-classes. Les enseignants qui ne participent pas à un dispositif hebdomadaire de groupes de niveaux ont tendance à déclarer un nombre plus élevé d'élèves en difficulté. De plus, ils identifient plus fréquemment des difficultés centrées sur les caractéristiques personnelles de l'élève (élève agressif, instable, problèmes psychologiques, etc.). A l'inverse, les enseignants qui participent au dispositif déclarent moins d'élèves en difficulté et identifient plus fréquemment des difficultés centrées sur les apprentissages scolaires ou bien sur le rapport des élèves à la tâche de travail (manque de concentration, d'intérêts pour la tâche, d'autonomie vis à vis de la tâche, etc.). Ces éléments permettent de poser l'hypothèse selon laquelle la participation des enseignants au dispositif leur permettrait de construire des connaissances sur les sources de difficultés des élèves. La mise en oeuvre de situations d'enseignement avec des groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes (faibles/moyens en lecture/écriture) constitueraient des conditions favorables pour diagnostiquer les difficultés des élèves et construire des connaissances sur leurs sources de difficultés. De même, l'élaboration du dispositif inter-classes contraindrait les enseignants à échanger régulièrement avec leurs collègues de travail et, ainsi, comparer le niveau scolaire de leurs élèves avec celui de leurs collègues. On peut penser que l'alternative entre les situations d'enseignement en classe entière et celles durant la mise en oeuvre du dispositif inter-classes serait favorable à la construction de connaissances relatives aux difficultés des élèves. Ainsi, les enseignants qui ne participent pas au dispositif seraient plus démunis (que ceux qui y participent) quant à la connaissance des sources des difficultés de leurs élèves, ce qui expliquerait les raisons pour lesquelles ils déclarent un nombre important d'élèves en difficulté dans leur classe et attribuent plus fréquemment la cause des difficultés des élèves à des caractéristiques hors du contexte scolaire (caractéristiques personnelles des l'élève, l'environnement social et familial de l'élève, etc.).

2.1.5 - CONCLUSION

Pour conclure, nous proposons le schéma ci-dessous. Ce dernier illustre notre hypothèse théorique qui, rappelons-la, défend l'idée selon laquelle les dispositifs pédagogiques (de groupes de niveaux dans notre cas) construits par le collectif d'enseignants peuvent potentiellement constituer des instruments psychologiques qui auraient pour fonction, durant les pratiques d'enseignement, de guider, plus ou moins consciemment, les comportements et représentations des enseignants vis à vis des élèves dits en difficulté scolaire.

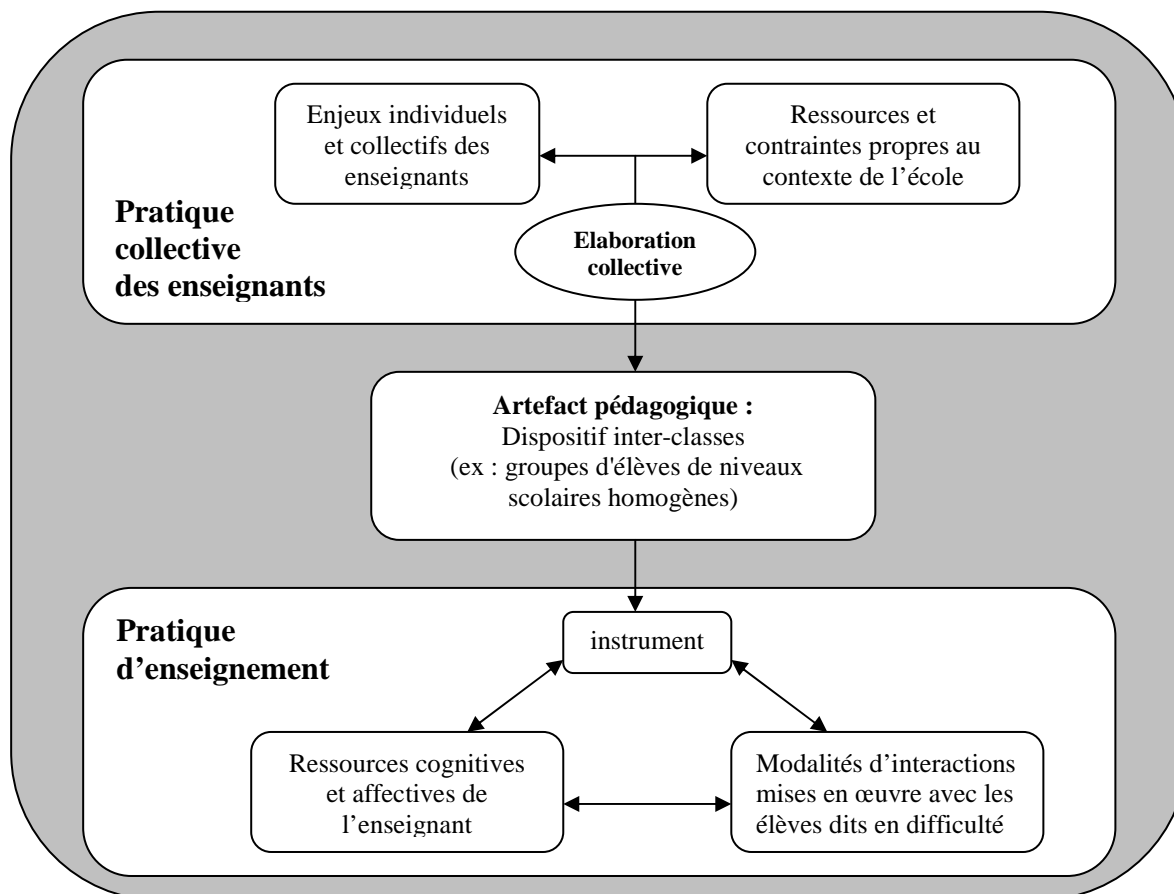


Schéma 13 – Pratique d'enseignement¹²² et artefact pédagogique construit par le collectif de l'école

Le schéma fait apparaître, dans un premier temps, que les dispositifs pédagogiques inter-classes constituent des artefacts qui sont construits par le collectif d'enseignants (les ressources cognitives et affectives des enseignants, leurs enjeux individuels et collectifs) en fonction des ressources et contraintes propres au contexte de l'école. Ensuite, le schéma montre que le dispositif ne constitue pas en soi un instrument de régulation du comportement de l'enseignant avec les élèves dits en difficulté scolaire. Il est nécessaire que l'enseignant se

¹²² Pour des raisons de clarté dans la présentation du schéma, nous n'avons pas intégré la dimension du « contexte d'enseignement » dans les éléments constitutifs de la pratique d'enseignement. Bien entendu, cette dimension doit être prise en compte. Elle interagit de manière interdépendante avec les trois éléments présentés dans le schéma : l'instrument, les ressources cognitives et affectives mobilisées par l'enseignant et les modalités d'interactions mises en œuvre par l'enseignant avec les élèves dits en difficulté.

l'approprié comme instrument dans le but de l'utiliser, plus ou moins consciemment, comme moyen pour atteindre une fin. Enfin, le schéma met en évidence, au niveau de la réalisation de la pratique d'enseignement, la distinction théorique entre les éléments relatifs aux ressources cognitives et affectives de l'enseignant, à l'instrument et aux comportements mis en œuvre par l'enseignant en situation d'enseignement. Ces éléments rejoignent le modèle SAI¹²³ proposé par Rabardel relatif aux situations d'activité instrumentée. Selon l'auteur, l'instrument est constitué de deux composantes, artefact et schèmes d'action, mais ces composantes sont dans une relation d'indépendance relative : « *un même schème d'utilisation peut s'appliquer à une multiplicité d'artefacts appartenant à la même classe. (...). Inversement, un artefact est susceptible de s'insérer dans une multiplicité de schèmes d'utilisation qui vont lui attribuer des significations et parfois des fonctions différentes.* » (Rabardel, 2006, p.42). Dans le cadre de la pratique d'enseignement, nous pouvons également faire l'hypothèse que les enseignants construisent des savoirs professionnels spécifiques en utilisant l'instrument relatif au dispositif inter-classes : l'artefact serait ainsi source d'accommodation des ressources cognitives des enseignants. Dans cette recherche, nous avons fait apparaître des indicateurs de la mobilisation de savoirs professionnels associés à la participation des enseignants à un dispositif inter-classes (groupes d'élèves de niveaux homogènes en lecture/écriture) : il s'agirait de savoirs qui auraient pour fonction de réguler les modalités d'interactions de l'enseignant centrées sur le niveau du contenu enseigné, le degré d'incitation des élèves à la participation à la tâche et le degré d'accompagnement des élèves dans la réalisation de la tâche (aides, encouragements, etc.). A l'inverse, les propriétés de l'artefact peuvent être assimilées aux ressources cognitives préexistantes des enseignants (schèmes d'action, représentations) acquises dans et par leur expérience professionnelle antérieure. Par exemple, dans le cadre de nos études de cas, nous avons montré que les connaissances de certains enseignants, acquises à travers leurs expériences professionnelles, avaient contribué à la conception et à la réalisation des dispositifs inter-classes. Ainsi, ces éléments nous permettent d'envisager les ressources cognitives et affectives de l'enseignant de manière relativement indépendantes des propriétés de l'instrument. Le même raisonnement peut être effectué entre les éléments relatifs aux comportements des enseignants, en classe, avec les élèves dits en difficulté et l'instrument. On peut en effet penser que les modalités d'interactions mises en œuvre par les enseignants avec les élèves dits en difficulté scolaire peuvent faire évoluer les propriétés fonctionnelles de l'instrument. Nous avons vu, par exemple, dans nos études de cas, que les difficultés de prise en charge pédagogique et didactique des élèves dits en

¹²³ Voir chapitre III

difficulté, rencontrées par certains enseignants, avaient une influence sur la modification, durant l'année scolaire, des objectifs et moyens assignés au dispositif pédagogique.

Le schéma proposé ci-dessus ne met pas en évidence les contextes dans lesquels s'actualise la pratique d'enseignement. Néanmoins, il est important d'en tenir compte. Nos résultats ont montré que la participation des enseignants au dispositif inter-classes n'avait pas le même effet sur les modalités d'interactions observées et les représentations des enseignants vis à vis des élèves dits en difficulté en situation de classe entière ou bien en situation de classe réduite (avec des groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes). L'effet de l'instrument sur la construction et la mobilisation des savoirs professionnels des enseignants serait fortement lié à des classes de situations bien spécifiques. Tel que l'indique Rabardel, les fonctions assignées à l'instrument ainsi que les savoirs associés à son utilisation peuvent fortement varier selon les situations d'activités finalisées dans lesquelles il est actualisé. Dans ce cadre, nous pouvons avancer, en reprenant les termes de l'auteur, que l'instrument relatif au dispositif inter-classes a les fonctions suivantes :

- Une fonction de **médiation « épistémique »** : la mise en œuvre d'un dispositif hebdomadaire de groupes de niveaux scolaires homogènes permettrait à l'enseignant de construire des connaissances relatives aux sources de difficulté scolaire de ses élèves. L'instrument aurait ici pour fonction d'orienter la prise de connaissance de l'enseignant sur les caractéristiques et l'évolution des difficultés de ses élèves.
- Une fonction **de médiation « pragmatique »** : L'instrument relatif au dispositif permettrait aux enseignants de réguler, en situation d'enseignement, les modalités d'interactions, avec les élèves dits en difficulté, centrées sur le niveau du contenu enseigné, le degré d'incitation des élèves à la participation à l'activité et le degré d'accompagnement des élèves (aides, encouragements) dans la réalisation de la tâche. Selon les catégories de situations d'enseignement dans lesquelles l'enseignant exerce, ces modalités d'interactions varieraient. Ainsi, en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte en classe entière, l'instrument aurait pour fonction de réduire les contraintes relatives à la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire des élèves. Les enseignants auraient tendance à enseigner un niveau de contenu proche de celui des élèves dits en difficulté, ce qui leur permettrait, en contrepartie, de moins les inciter à participer à l'activité et moins fréquemment les accompagner dans la résolution de la tâche demandée. Durant la mise en œuvre du dispositif (en situation d'enseignement avec un groupe d'élèves de niveaux scolaires homogènes, jugés faibles/moyens en lecture/écriture), l'instrument relatif au dispositif aurait une toute

autre fonction : il constituerait un moyen d'améliorer (ou rendre plus efficace) les conditions d'apprentissage des élèves dits en difficulté. Dans ce cadre, les enseignants se centreraient sur un niveau de tâche scolaire peu élevé, proche de celui des élèves dits en difficulté, et les inciteraient plus fréquemment à participer à l'activité et les accompagneraient davantage dans la résolution de la tâche.

Rabardel différencie, pour expliquer l'appropriation et la genèse de l'instrument, les processus « d'instrumentation » et les processus « d'instrumentalisation ». Les premiers correspondent à l'évolution et la diversification des schèmes d'utilisation de l'artefact en relation avec l'évolution du champ fonctionnel de l'instrument. C'est ce mouvement dirigé vers le sujet lui-même que l'auteur nomme l'instrumentation. Le processus d'instrumentalisation, à l'inverse, correspond au mouvement vers lequel « *un sujet met en forme, on pourrait dire conforme à sa personne, ce qui lui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument.* » (Rabardel, 2005, p.257). Dans ce cadre, le sujet assimile les propriétés de l'artefact à partir de ses propres schèmes. Il peut dans ce cas transformer la structure de l'outil, ou l'utiliser différemment, pour lui attribuer une fonction spécifique (comme dans le cas d'une clef anglaise utilisée comme marteau). Pour ce qui concerne notre recherche, le processus d'instrumentalisation serait représenté par les fonctions et enjeux assignés par le collectif de l'école et les enseignants eux-mêmes aux dispositifs inter-classes. Ces enjeux seraient dépendants des ressources personnelles des enseignants ainsi que des contraintes et ressources dont ils disposent et construisent au sein du contexte de l'école. Enfin, le processus d'instrumentation renverrait aux savoirs professionnels construits par les enseignants à travers l'utilisation régulière du dispositif inter-classes. Nous pouvons l'illustrer par les résultats obtenus dans nos études empiriques : les enseignants, qui participent, de manière hebdomadaire, au dispositif inter-classes en lecture/écriture ont construit des savoirs professionnels particuliers dont les fonctions sont de réguler, en situation de classe, les modalités d'interactions avec les élèves dits en difficulté centrées sur le niveau de la tâche enseigné, le degré d'incitation des élèves à la participation à l'activité et le degré d'accompagnement et d'aide des élèves dans la réalisation de la tâche demandée.

2.2 - LES INTERRELATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES DE TRAVAIL AU SEIN DE L'ECOLE, RESSOURCES PARTICIPANT A L'ORGANISATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Dans le cadre de cette recherche, nous avons tout d'abord fait l'hypothèse que les enseignants apprennent par et avec les autres collègues de travail, à travers les situations d'interrelations

qui s'actualisent, durant les moments formels et informels, au sein de l'école. Pour effectuer cette hypothèse, nous nous sommes appuyés sur certaines théories sociocognitives dont celles relatives aux conflits sociocognitifs (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975, 1997) et à l'apprentissage social (Bandura, 1973, Winnykammen, 1990). A partir des situations d'interrelations avec les collègues de travail, les enseignants construiraient des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement à travers les processus de déséquilibres inter-individuels (divergences de points de vue entre enseignants) et intra-individuels (mise en doute du point de vue de l'enseignant sur ses propres pratiques d'enseignement) provoqués par des conflits-sociocognitifs. Ces derniers permettraient aux enseignants de construire de nouvelles connaissances relatives à leurs pratiques d'enseignement (prise de conscience d'alternatives possibles dans les modalités d'action pédagogique et didactique). De même, les échanges avec les autres permettraient aux enseignants de construire de nouveaux savoirs relatifs à leurs pratiques d'enseignement à travers la démonstration visuelle, la représentation imagée ou bien encore par la description verbale.

A partir de ces éléments théoriques, nous avons fait l'hypothèse qu'il existe au sein de l'école un lien entre les situations d'interrelations vécues par les enseignants avec leurs collègues de travail et les pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté. Ce lien s'expliquerait par le fait que les enseignants construiraient, à travers ces situations d'interrelations vécues, des savoirs professionnels spécifiques relatifs à la prise en charge des élèves dits en difficulté. Les résultats obtenus dans nos différentes études permettent de ne pas rejeter cette hypothèse. Ils mettent en évidence les relations suivantes :

- Les enseignants, qui échangent régulièrement avec leurs collègues de travail à propos des sujets relatifs à la difficulté scolaire des élèves, ont tendance à moins différencier, en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte, leurs modalités d'interactions en fonction des élèves dits en difficulté scolaire.
- Les enseignants, qui échangent régulièrement avec leurs collègues de travail à propos des sujets relatifs à la difficulté comportementale de leurs élèves, ont tendance, en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte, à différencier plus fréquemment leurs modalités d'interactions en fonction des élèves dits en difficulté comportementale.

Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les moments informels hors de la classe s'actualiseraient en fonction de plusieurs paramètres relatifs au contexte de l'école ainsi qu'à la personnalité des enseignants : le statut professionnel des

interlocuteurs des enseignants, le contexte institutionnel dans lequel travaillent les enseignants (école située en contexte ZEP ou Hors ZEP), le degré de formalisation des espaces d'échanges collectifs entre les enseignants au sein de l'établissement, les caractéristiques personnelles des enseignants (leurs ressources cognitives et affectives) acquises dans et hors du champ professionnel, les moments (formels/informels, dans/hors de la classe) durant lesquels les situations d'interrelations entre les acteurs de l'école s'actualisent et, enfin, la nature des événements survenus à l'intérieur de l'école.

Pour comprendre et expliquer les relations constatées entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues et leurs pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté, il serait nécessaire d'effectuer des recherches complémentaires. Celles-ci pourraient se réaliser à partir d'entretiens dans le but d'inférer les significations des enseignants pour comprendre leurs raisons d'agir : quelles sont les raisons qui poussent les enseignants à moins différencier, en situation de découverte collective de texte, leurs modalités d'interactions en fonction du statut scolaire des élèves ? Ces raisons évoquées ont-elles un lien avec les situations d'interrelations vécues par les enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps hors de la classe ? Bien entendu, l'utilisation des entretiens d'explicitation supposerait que les enseignants aient conscience des processus qui organisent leurs comportements en situation de classe, ce qui est loin d'être évident. Néanmoins, ils apporteraient une lecture complémentaire des pratiques d'enseignement et permettraient d'obtenir une intelligibilité plus précise sur les connaissances construites et mobilisées par les enseignants en situation d'enseignement. Nous proposons d'interpréter les relations constatées ci-dessus en ayant conscience que cette interprétation est provisoire et hypothétique et qu'elle devra faire l'objet d'une validation empirique dans de prochaines recherches. Cette interprétation est présentée dans le paragraphe suivant.

2.2.1 - LES ECHANGES DES ENSEIGNANTS AVEC LEURS COLLEGUES FAVORISERAIENT LA CONSTRUCTION ET LA MOBILISATION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS RELATIFS A LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES DITS EN DIFFICULTE DANS DES SITUATIONS PEDAGOGIQUES PARTICULIERES.

Les enseignants, qui échangent régulièrement avec certains collègues de travail (directeur de l'école, le maître E et le psychologue scolaire du RASED) à propos de sujets relatifs aux difficultés scolaires des élèves, construiraient des connaissances sur les sources de difficultés de leurs élèves ainsi que sur l'aménagement des situations pédagogiques et didactiques adaptées à ces élèves. Dans ce cadre, on peut faire l'hypothèse que les enseignants prendraient

davantage conscience des conséquences des choix de certaines situations pédagogiques et didactiques mises en œuvres en classe (le niveau de la tâche enseigné, le mode regroupement des élèves, les exercices à résoudre individuellement ou collectivement, etc.) sur les comportements et les performances de leurs élèves en difficulté. Comme l'a montré Maurice (1996), les enseignants expérimentés sont capable d'anticiper, dès lecture d'une tâche destinée à leurs élèves, le taux d'échec qu'elle provoquera. Nous pouvons penser que cette capacité d'anticipation des enseignants sur les conséquences de leurs actions d'enseignement vis à vis de leurs élèves ne se construit pas uniquement seul, par l'apprentissage des résultats de leurs actions en situation d'enseignement. Elle peut se construire également à travers les situations d'échanges avec les collègues de travail durant les moments informels et formalisés hors de la classe. Tel que l'indique Bandura (1976), à travers l'expérience vicariante, les individus se construisent des représentations qui leur servent à guider et orienter leurs comportements futurs dans des situations particulières. Ainsi, à partir des échanges réguliers avec leurs collègues de travail, les enseignants prendraient conscience des conséquences des choix de situations pédagogiques sur leurs pratiques de prise en charge des élèves en difficulté scolaire. Ils privilégieraient, en d'autres termes, la prise en charge de ces derniers dans des situations d'enseignement particulières aménagées dans et hors de la classe (travail en petits groupes d'élèves, travail individuel des élèves, prise en charge des élèves à l'extérieur de la classe par les membres du RASED, etc.). Ces éléments expliqueraient nos résultats obtenus : durant l'enseignement d'une découverte collective de texte, ces enseignants se centreraient moins fréquemment sur les élèves dits en difficulté scolaire car ils privilégieraient leur prise en charge durant d'autres situations d'enseignement telles que celles relatives aux exercices individuels, à la résolution de problème en groupes de niveaux homogènes ou hétérogènes, à la correction collective des exercices, etc. En d'autres termes, les enseignants différencieraient leurs modalités d'interactions en fonction du statut scolaire des élèves dans des situations pédagogiques spécifiques, autres que celles relatives à la découverte collective de texte en classe entière. Durant cette dernière, ils privilégieraient plutôt le bon déroulement de la séance et un climat social favorable pour découvrir collectivement le texte.

De même, les enseignants, qui échangent régulièrement avec leurs collègues à propos des difficultés comportementales de leurs élèves, construiraient également des connaissances sur les sources de difficultés des élèves ainsi que sur les situations pédagogiques adaptées à ces derniers. Durant les séances d'enseignement d'une découverte collective de texte, les résultats montrent que les enseignants qui échangent régulièrement avec leurs collègues se centrent plus fréquemment sur les élèves dits en difficulté comportementale. Ils interagissent plus

fréquemment avec eux sur le contenu, les aident et les encouragent plus souvent et les interrogent lorsque ces derniers demandent la parole. Nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants auraient appris, à travers les échanges avec leurs collègues, à privilégier la prise en charge de ces élèves durant des situations spécifiques dont celles relatives aux tâches collectives, c'est-à-dire lorsque l'enseignant interagit avec le groupe-classe. Durant ces situations, l'enseignant se centrerait fréquemment sur les élèves dont les difficultés comportementales sont liées aux problèmes d'attention, d'écoute et de respect des règles de la classe afin de préserver de bonnes conditions d'enseignement. De même, ils se centreraient fréquemment sur les élèves dont les difficultés comportementales sont, à l'inverse, liées à l'inhibition, la timidité, etc. afin de leur donner confiance dans la prise de parole et la participation à la tâche.

2.3 – BILAN

Pour conclure cette discussion, nous présentons ci-dessous un schéma dont le but est de décrire en quoi les pratiques d'enseignement avec les élèves dits en difficulté peuvent être influencées par des éléments relatifs au contexte de l'école, plus précisément les artefacts pédagogiques construits par le collectif d'enseignants puis les situations d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail (enseignants et non-enseignants). Le schéma met en évidence les points suivants :

- ***Trois éléments participent à l'organisation de la pratique d'enseignement*** : les ressources cognitives mobilisées par l'enseignant (représentations, schèmes)¹²⁴, les modalités d'interactions mises en œuvre par l'enseignant à un temps « t » puis les contextes dans lesquels s'actualisent ces interactions. Ces éléments rejoignent la définition proposée dans le chapitre 1. Celle-ci permet de ne pas réduire la pratique d'enseignement à un ensemble de « pattern » de comportements répondant plus ou moins « mécaniquement » aux circonstances des situations rencontrées. Les comportements de l'enseignant, en situation d'enseignement, sont organisés par, entre autres, des ressources cognitives (nous n'y incluons pas ici les ressources affectives). Ces dernières permettent à l'enseignant d'anticiper ses comportements en fonction des catégories de situations rencontrées. Les savoirs professionnels de l'enseignant constituent des ressources cognitives dont le niveau de conscientisation est plus ou moins élevé. Sur un continuum, nous pourrions mettre à l'une des extrémités les schèmes d'action mobilisés par l'enseignant en situation d'activité finalisée. Ces schèmes d'action

¹²⁴ Bien entendu, d'autres ressources psychologiques participent à organiser les pratiques d'enseignement (sentiment d'autoefficacité par exemple, etc.) mais nous nous centrerons ici uniquement sur les ressources cognitives acquises dans le champ professionnel de l'enseignant.

représentent, selon la définition de Vergnaud, des invariants opératoires qui guident et orientent l'activité de l'individu dans des classes de situations données. Ils se construisent dans et par l'action, visent l'efficacité de l'action et sont difficilement verbalisables par l'individu. A l'autre extrémité du continuum, nous retrouvons les savoirs explicites, ce que Vergnaud et Samurçay (2000) appellent la forme discursive de la connaissance. Dans ce type de connaissances, nous pouvons y intégrer l'ensemble des concepts et connaissances propres à un large domaine d'action (concepts scientifiques par exemple) qui sont conscientisées par les individus qui les évoquent. Entre ces deux extrémités du continuum, nous pouvons y inclure les représentations et concepts mobilisés par les individus en situation d'activité professionnelle, qui sont plus ou moins conscientisés. Pensons aux concepts pragmatiques définis par Pastré (1999) qui se construisent spécifiquement dans des communautés professionnelles. Ils se situent à l'interface entre les schèmes d'action et les concepts scientifiques. Ils ont pour fonction de favoriser l'efficacité de l'action (filtrer l'information pertinente pour agir) et d'être verbalisables et transmissibles à l'intérieur de la communauté professionnelle.

- Les situations d'interrelations de l'enseignant avec ses collègues de travail au sein de l'établissement scolaire (durant des temps formalisés ou informels) sont envisagées comme des sources d'acquisition de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement. A partir des conflits socio-cognitifs ou bien des modèles d'imitation, les enseignants construiraient des savoirs (à orientation épistémique ou pragmatique) qui participeraient à organiser leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. Ces savoirs peuvent être de type concepts scientifiques (les savoirs scolaires issus des théories didactiques et/ou pédagogiques) ou bien encore, pour reprendre les termes de Pastré, des concepts pragmatiques. Ils constituent, selon Samurçay et Rabardel, des caractéristiques conceptuelles invariantes relatives à des classes de situations données. De plus, selon les auteurs, « *ils expriment non seulement ce qui doit être contrôlé dans le traitement des situations particulières, mais par un processus de désignation, ils permettent de les évoquer en dehors des situations d'action : ils fonctionnent alors comme des descripteurs des classes de situations.* » (p.177). De même, les enseignants, à partir des échanges avec leurs collègues, construiraient des représentations sur leurs pratiques d'enseignement. Ces représentations constituent des « *caractéristiques invariantes pertinentes (entités, relations, traits, informations, actions) retenues vraies pour le traitement d'une classe de situations. Elles constituent des unités qui structurent les représentations des objets et les relations entre elles*

de manière à ce que cette organisation soit directement opérationnelle pour l'action. » (p.177).

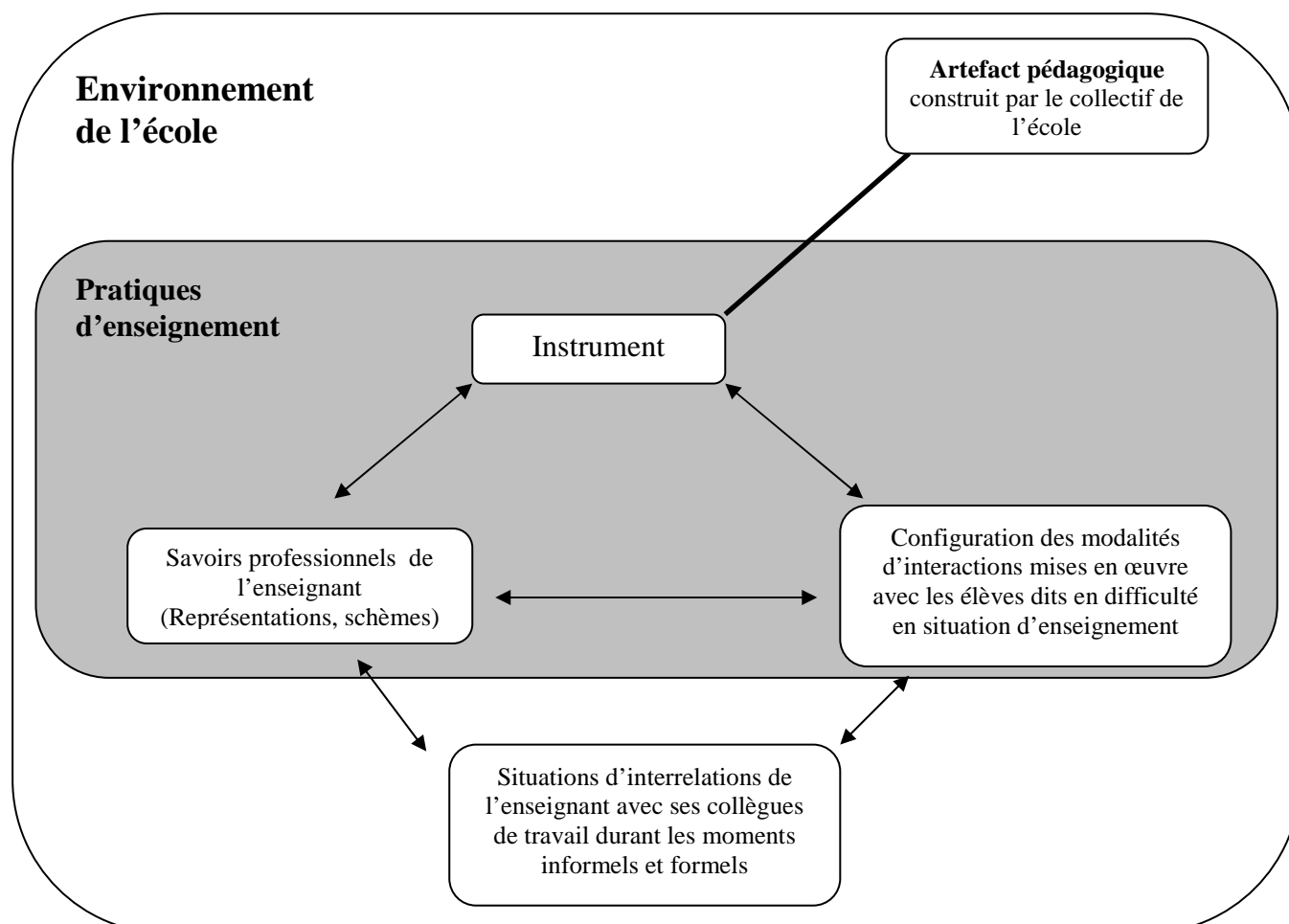


Schéma 14 - Les relations entre les pratiques d'enseignement et le travail collectif des enseignants au sein de l'école (les interrelations de l'enseignant avec ses collègues de travail et les artefacts pédagogiques construits par le collectif de l'école)

- Les artefacts pédagogiques, construits par le collectif de l'école, peuvent être utilisés par les enseignants comme des instruments auxquels sont associés des schèmes d'action et des représentations relatives à des situations d'enseignement spécifiques. En d'autres termes, les enseignants, à travers la médiation de l'instrument, construiraient et mobiliseraient des schèmes d'action et représentations spécifiques qui guideraient et orienteraient, plus ou moins consciemment, leurs modalités d'interactions avec les élèves en situation d'enseignement.

Le schéma ci-dessus ne met pas en évidence les conditions de production des situations d'interrelations vécues par l'enseignant avec ses collègues de travail durant les temps formalisés et non formalisés, ni celles relatives aux artefacts pédagogiques construits par le collectif de l'école. Nous l'avons vu ci-dessus, ces situations d'interrelations et ces artefacts ne se produisent pas hors contexte. Ils sont dépendants des ressources personnelles des enseignants (leurs intérêts individuels et collectifs, leurs connaissances, etc.) ainsi que des

contraintes et ressources particulières dont ils disposent et construisent au sein du contexte de l'école.

3 – PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE

3.1 - L'APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNANT PAR LA MEDIATION DES ARTEFACTS CONSTRUITS PAR LE COLLECTIF DE L'ECOLE

Les analyses effectuées dans cette recherche ont contribué à montrer l'influence du travail collectif des enseignants sur leur pratique individuelle d'enseignement en situation de classe, plus précisément leurs pratiques de prise en charge des élèves dits en difficulté. Pour ce faire, nous sommes tout d'abord partis de l'hypothèse générale selon laquelle l'enseignant apprend en travaillant, c'est-à-dire qu'il acquiert des savoirs professionnels (schèmes d'action, représentations) en exerçant son travail dans et hors de la classe. Ensuite, nous avons fait l'hypothèse que l'enseignant n'apprend pas seul en situation professionnelle mais avec et par les autres collègues de travail. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés aux différents processus pouvant contribuer au développement professionnel de l'enseignant. Une revue des travaux sur les théories sociocognitives nous a amenés à proposer l'idée selon laquelle les enseignants apprennent par la médiation des artefacts culturels construits par le collectif de l'école. Cette proposition concorde bien avec la situation institutionnelle et politique actuelle. Depuis la loi d'orientation de 1989, l'institution délègue de plus en plus de pouvoirs et d'autonomie professionnelle aux collectifs d'école dans l'espoir que ces derniers trouvent des solutions efficaces et adaptées aux problématiques locales. Dans ce cadre, les collectifs d'enseignants sont amenés, au sein des écoles, à construire des artefacts matériels ou symboliques (dispositifs, outils pédagogiques et didactiques, etc.) afin d'adapter les objectifs promulgués par l'institution aux contextes locaux. Nous avons fait l'hypothèse que ces artefacts pouvaient être une source d'apprentissage professionnel des enseignants, plus précisément une source d'acquisition de savoirs relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement. Nos études se sont intéressées plus particulièrement aux dispositifs inter-classes construits et mis en œuvre par les collectifs d'enseignants du primaire. Durant ces dispositifs, les enseignants décroissent leurs classes, souvent une à deux fois par semaine, pour travailler avec des groupes d'élèves de niveaux scolaires plus ou moins homogènes.

Les résultats obtenus dans cette recherche ont fait apparaître une relation entre la participation hebdomadaire des enseignants à un dispositif inter-classes au sein de l'école et leurs modalités d'interactions mises en œuvre avec les élèves dits en difficulté en situation d'enseignement. De même, les résultats ont mis en évidence des représentations différentes

des enseignants sur les difficultés de leurs élèves en fonction de leur participation (ou non) au dispositif. Enfin, les études ont également montré que la participation des enseignants aux dispositifs ne déterminait pas ipso facto leurs pratiques d'enseignement. Les significations attribuées aux dispositifs, de manière individuelle ou collective, par les enseignants, avaient une influence non négligeable sur leurs pratiques d'enseignement. Ces relations constatées entre les phénomènes ont été expliquées à partir du cadre théorique proposé par Rabardel (1993 ; 1996) Nous avons utilisé son concept « d'instrument » pour expliquer la manière dont un artefact comme le dispositif inter-classes pouvait être utilisé par les enseignants comme instrument psychologique dont la fonction leur permettrait de penser et d'agir sur leurs comportements en classe avec les élèves dits en difficulté. La mobilisation de ce cadre théorique a permis, à n'en pas douter, de mieux comprendre et d'expliquer les phénomènes observés et déclarés par les enseignants. Néanmoins, nous pouvons reconnaître que la méthodologie utilisée dans notre recherche n'est pas parfaitement en adéquation avec le programme théorique proposé par Rabardel sur l'analyse des situations d'activité instrumentée. Pour étudier de manière plus intelligible l'effet des instruments culturels construits par le collectif de l'école sur les pratiques « individuelles » des enseignants en situation de classe, nous devons encore approfondir, il nous semble, les points suivants :

- ***L'identification de schèmes d'action associés à l'utilisation de l'instrument*** : dans le cadre de nos recherches, nous avons repéré des relations entre des catégories de situations d'enseignement¹²⁵ et les comportements des enseignants avec les élèves dits en difficulté, durant deux périodes de l'année scolaire (deuxième et troisième trimestre), et durant la mise en œuvre d'une tâche d'enseignement spécifique : la découverte collective d'un texte. Ensuite, nous avons fait l'hypothèse que ces relations étaient un indicateur de la mobilisation de savoirs professionnels (schèmes d'action, représentation) mobilisés par les enseignants en situation d'enseignement. Or, pour identifier des savoirs, tels que la mobilisation de schèmes d'action, il est nécessaire, comme l'indique Vergnaud (1985), d'observer le comportement de l'individu dans plusieurs et même classes de situations. Ainsi, dans de futures recherches, il serait nécessaire d'observer plusieurs fois durant l'année scolaire un petit nombre d'enseignants (des enseignants qui utilise l'artefact comme instrument de régulation des pratiques d'enseignement) dans les mêmes conditions de situations d'enseignement (même type de tâches enseignées) afin d'inférer de manière plus précise les schèmes d'action mobilisés et leurs évolutions dans le temps.

¹²⁵ Catégories effectuées en fonction de deux critères : 1) la participation ou non des enseignants à des dispositifs de groupes de niveaux puis 2) l'enseignement en situation de classe entière ou bien en situation de groupes de niveaux homogènes (niveau faible/moyen)

- **Différencier les enseignants expérimentés¹²⁶ des enseignants novices** : selon le degré d'expérience professionnelle de l'enseignant, on peut penser que les savoirs professionnels associés à l'instrument diffèrent en situation d'enseignement. Même si l'utilisation de l'instrument élaboré par le collectif d'enseignants implique la construction et la mobilisation de schèmes supposés sociaux, partagés au sein de la communauté enseignante de l'école, « *il n'en demeure pas moins que l'expérience individuelle des enseignants agisse également dans la construction et la mobilisation de ces schèmes : suivant l'expérience de l'opérateur, une situation donnée mobilisera des savoirs plus ou moins vastes : il pensera ou non aller rechercher des informations qui ne sont pas immédiatement disponibles, il établira plus ou moins de liens entre les différents éléments d'une même situation, il anticipera les conséquences de ses diverses actions sur un temps plus ou moins long* » (Gerin et al., p.88). On peut ainsi faire l'hypothèse que les enseignants expérimentés utilisent différemment, par rapport à ceux qui sont novices, le dispositif inter-classes pour agir et penser en situation d'enseignement avec leurs élèves dits en difficulté scolaire.

- **Rendre compte du développement professionnel des enseignants en mettant en évidence les ressources qu'ils construisent et mobilisent, durant une période plus ou moins longue, dans et par leurs activités d'enseignement instrumentées par le collectif de l'école.** Nos recherches ont fait apparaître des différences dans les pratiques des enseignants avec les élèves dits en difficulté à partir d'une analyse quantitative. Cette dernière a mis en évidence de grandes tendances en fonction de la participation (ou non) des enseignants à un dispositif inter-classes. L'identification de ces tendances est importante puisqu'elle permettra de guider et d'orienter nos futures observations sur les pratiques d'enseignement et, par la même occasion, de repérer plus précisément la nature des savoirs professionnels (schèmes, représentations) associés à la participation des enseignants au dispositif inter-classes. Pour ce faire, il sera nécessaire d'inférer des modèles théoriques « provisoires » qui visent à rendre compte non seulement des ressources cognitives mobilisées par les enseignants, qui orientent la réalisation des pratiques d'enseignement, mais également de l'évolution de ces ressources dans le temps. Pour atteindre cet objectif, nous pensons qu'il est préférable d'analyser plusieurs fois, durant l'année scolaire, l'activité de quelques enseignants (trois par exemple) dans certaines catégories de situations prédéfinies (tâches d'enseignement précises avec des modalités de regroupement d'élèves spécifiques). Cette focalisation, sur certains sujets-enseignants, permettra de repérer la répétition et la variabilité, dans le temps, de certains « patterns » de comportement en fonction de catégories de situations d'enseignement. Cette

¹²⁶ Par « enseignants expérimentés », nous entendons les enseignants qui ont une longue expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement.

méthodologie demandera au chercheur une longue présence sur le terrain avec l'enseignant dans et hors de sa classe. De même, elle demandera d'utiliser des instruments de collectes des données qui tiennent compte de la dynamique temporelle des pratiques d'enseignement. L'analyse des grilles d'observation réalisées dans le cadre de cette recherche a permis de mettre en évidence, de manière synchronique, la fréquence des modalités d'interactions initiées par l'enseignant en situation d'enseignement d'une découverte collective de texte. Néanmoins, elle a évacué la dimension temporelle de la pratique d'enseignement (l'analyse diachronique des pratiques). La prédominance de l'analyse synchronique au dépend d'une analyse diachronique des pratiques d'enseignement tend à déconstruire le sens des séances étudiées et tend à rendre difficile l'inférence des savoirs professionnels mobilisés par l'enseignant en situation de classe.

- Prendre plus spécifiquement en compte l'environnement socio-institutionnel de l'école pour expliquer et comprendre les conditions de production des artefacts construits par le collectif d'enseignants. En complément du cadre théorique de Rabardel, qui permet d'expliquer la manière dont les enseignants peuvent construire des savoirs professionnels à travers la médiation des artefacts culturels construits par le collectif de l'école, il nous semble nécessaire d'ajouter une dimension sociologique au sein de l'analyse. Cette dernière permet d'apporter une connaissance complémentaire sur l'explication des différences inter-enseignants puis des différences inter-écoles dans les modes de construction et d'utilisation de ces artefacts. Pour ce faire, il est nécessaire, à notre sens, d'approfondir le travail esquissé dans cette thèse afin de mieux expliquer le procès de construction de ces artefacts, au sein de l'école, en prenant en compte les ressources personnelles mobilisées par les enseignants (culturelles, sociales, cognitives, affectives) puis les ressources et contraintes relatives aux contextes de l'école et plus largement au contexte du champ scolaire et sociétal dans lesquels les enseignants s'investissent (les ressources économiques, sociales, culturelles, institutionnelles, etc.). La prise en compte de ces éléments permettrait d'approfondir l'idée selon laquelle la fonction « épistémique » et/ou « pragmatique » attribuée à l'artefact par l'enseignant et/ou par le collectif de l'école n'existe pas en soi mais résulte d'une construction sociale, c'est-à-dire des processus d'interdépendances entre les acteurs professionnels (enseignants et non-enseignants) au sein de l'école puis entre ces derniers et le contexte socio-institutionnel dans lequel ils agissent.

3.2 - L'APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNANT DANS ET PAR LES SITUATIONS D'INTERRELATIONS AVEC LES COLLEGUES DE TRAVAIL AU SEIN DE L'ECOLE

Concernant les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps hors de la classe, notre recherche a permis de décrire des liens entre ces interrelations et les pratiques des enseignants en situation de classe. Dans le cadre de prochaines recherches, il sera nécessaire de mettre en œuvre un protocole dont l'objectif sera de comprendre et d'expliquer ces relations constatées. Quelles sont les raisons qui expliquent que les enseignants, qui déclarent fréquemment échanger à propos des difficultés scolaire de leurs élèves avec les collègues de travail, différencient moins fréquemment, en situation de découverte collective de texte, leurs modalités d'interactions en fonction du statut scolaire des élèves ? Si nous faisons l'hypothèse que les situations d'interrelations vécues par les enseignants avec leurs collègues de travail sont source d'apprentissage de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement, il sera nécessaire d'analyser plus finement ces situations d'interrelations avec des indicateurs d'observation adaptés aux cadres théoriques sociocognitifs proposés dans le chapitre 3 ; la théorie du conflit sociocognitif et la théorie de l'apprentissage social.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- ALTET, M.(1994). *Comment interagissent enseignants et élèves ?* Revue Française de Pédagogie, n°107, p.123-139
- ALTET, M., BRESSOUX, P. BRU, M., LAMBERT, C. (1994). *Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2*. Les dossiers d'éducation et de formations. Paris : Ministères de l'Education Nationale.
- ANDERSON, C.S (1982). The search for school climate : a review of the research. Review of Educational Research, 52 (3), p.363-420.
- AMIGUES, R. et al. (2002). *Les collectifs de travail*. Les cahiers Pédagogiques, n°406. p.16-18
- ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R.(1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Québec : Edition Gaëtan Morin.
- BACHELARD, G (1970). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris ; PUF.
- BANCEL, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport à L. Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale.
- BANDURA, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Editions Mardaga.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. : Bruxelles : Editions De Boeck.
- BARBIER, J-M. (Dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275 – 292. Paris : PUF.
- BARRERE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BARRERE, A. (2002). *Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?* Sociologie du travail, n° 44, p.481 – 497.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J-Y (1997). *Apprendre : des malentendus qui font des différences*. In TERRAIN, J-P (dir) « La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux. Paris : Edition La Dispute.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J-Y.(1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycées : démocratisation ou massification ?* Paris : A.Colin.
- BAYER, E. (1986). *Une science de l'enseignement est-elle possible ?* In M. CRAHAY, et D. LAFONTAINE (éd), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.
- BERNADOU, A.(1996). *Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical*. In BARBIER, J-M. (Dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

- BERNOUX, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris : Edition du Seuil.
- BERTHELOT, J-M.(1983). *Le piège scolaire*. Paris : PUF.
- BERTHELOT, J-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : PUF
- BERTRAND, Y.(1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : chronique sociale.
- BLUMER, H. (1969). *La société comme système d'interactionss symboliques*. In Symbolic interactionnism, Prentice-Hall,. New-Jersey.
- BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de grandeur*. Paris : Editions Gallimard.
- BONAMI, M.(1996). *Logiques organisationnelles de l'école, changements et innovations*. In BONAMI, M et GARANT, M. (eds). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- BONAMI, M. (1998). *Enseigner en école, un métier pour demain*. Rapport au ministère de l'Education nationale, Belgique.
- BOUDON, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris : Colin, Hachette.
- BOUDON, R. (2003). *Raison, bonnes raisons*. Paris : PUF.
- BOURDIEU, P.(1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDONCLE, R.(1991). *La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue Française de Pédagogie, n°94, p.73-92
- BOURDONCLE, R.(1993). *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*. Revue Française de Pédagogie, n°105, p.83-119
- BOURGEOIS, E. et NIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF : Paris.
- BRESSOUX, P.(1994). *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue Française de Pédagogie, n°108.
- BRESSOUX, P. et PANSU, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- BRONFENBRENNER, U. (1981). *L'écologie expérimentale de l'éducation*. In Beaudot, A. et Zay, D. *Sociologie de l'école : pour une analyse de l'établissement scolaire*. Paris : Dunod
- BRONFENBRENNER, U. (1986). *Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain*. In M. CRAHAY, et D. LAFONTAINE (éd), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.

- BRU, M. (1987). *Vers une théorie du système enseignement-apprentissage. De la pratique aux modèles*. Thèse de Doctorat. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail.
- BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : EUS.
- BRU, M.(1994). *Quelles orientations pour les recherches sur les pratiques d'enseignement ?* L'année de la recherche en sciences de l'éducation. Paris : PUF.
- BRU, M. (2002). *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer*. Revue Française de Pédagogie, n°138.
- BRU, M (2003). *Les pratiques enseignantes comme objet de recherche*. In MARCEL, J-F. (Dir). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. p. 281-300. Paris : Editions L'Harmattan.
- BRU, M., ALTET, M., BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004). *La recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages*. Revue Française de Pédagogie, n°148.
- BRUNER, J-S. (1996). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CARRE, P. (2004). *Bandura: une psychologie pour le 21ème siècle*, Revue Savoirs, Hors-série 2004, P. 9 – 50.
- CARUGATI, F. et MUGNY,G. (1991). *La théorie du conflit sociocognitif*. In MUGNY, G.(dir). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos-Economica.
- CHEVALLARD, Y.(1992). *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation*. In De KETELE, J-M (éd.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, 1986, 3^{ième} tirage.
- CLANET, J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système « enseignement-apprentissage ». Stabilisation du système et interactions en contexte*. Thèse de Doctorat Sciences de l'Education. Toulouse : Université Toulouse le Mirail.
- CLANET, J. (2005 a). *Actions / interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève*, in : L. TALBOT (Dir.).*Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, p. 35 – 48. Toulouse : Editions Erès.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF : Paris.
- COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. PUF : coll. Que sais-je ? N°2393.
- CORCUFF, P.(1995). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Nathan.

- CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D.(1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.
- CRAHAY, M. (1989). *Contraintes de situation et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ?* Revue Française de Pédagogie, n°88
- CRAHAY, M.(1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.
- DE KETELE, J-M ; MAROY, C.(2006). *Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ?* In PAQUAY, L. ; CRAHAY, M. ; DE KETELE, J-M (dir). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- DEROUET, J-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Editions Métailié.
- DEROUET, J-L. et DUTERCQ, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF éditeur.
- DOISE, W., MUGNY, G et PERRET-CLERMONT, A.N.(1975). *Social interaction and the development of the cognitive operations*. European Journal of social psychology, 5(3), 367-383.
- DOISE ,W. et MUGNY, G.(1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- DOISE, W. et MUGNY, G.(1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- DOYLE, W. (1986a). *Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants*. In M. CRAHAY, et D. LAFONTAINE (éd), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.
- DOYLE, W.(1986b). *Classroom organization and management*. New-york, Macmillan : Handbook of research on teachig.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Editions Armand Colin.
- DUBET, F.(1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil, collection. Points Actuels.
- DUBET, F.(1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Editions du Seuil.

- DUNKIN, M-J. (1986). *Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement*. In M. CRAHAY, et D. LAFONTAINE (éd), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.
- DUPRIEZ, V. et ZACHARY, M-D (1998). *Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement*. Courrier hebdomadaire n°1611-1612, centre de recherche et d'information socio-politique. Bruxelles : CRISP.
- DUPRIEZ, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique).
- DUPRIEZ, V. (2005). *Le travail collectif comme forme de coordination locale : significations et limites*. in MARCEL, J-F. et PIOT, T. (Dir.) *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution des espaces professionnels des enseignants*, p. 31 – 43, Paris : INRP Editions.
- DUPRIEZ, V. (2005). *Les représentations et les pratiques éducatives comme fondement de la coordination du travail dans les écoles ?* In MARCEL, J-F, DUPRIEZ, V., PERRISSET-BAGNOUD, D. et TARDIF, M.(dirs). *Les nouvelles formes de pratiques enseignantes*. (ouvrage à paraître chez De Boeck).
- DURAND, J-P et WEIL, R.(1997). *Sociologie contemporaine*. Paris : Edition Vigot.
- DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : PUF, 1986b.
- DURKHEIM, E (1895). *Les règles de la méthode sociologique*, 22^{ième} édition, Paris : PUF, 1986b.
- DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF.
- EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Levy.
- ELIAS, N.(1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- FIJALKOW, E. et FIJALKOW, J.(1996). *Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux*. In GARCIA-DEBANC, C., GRANDATY, M. et LIVA, A. *Didactique de la lecture : regards croisés*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- FIJALKOW, E.(2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire : entre tradition et innovation*. Paris : L'Harmattan.
- FRIEDBERG, E. (1997). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Edition du Seuil.

- GAGE, N-L.(1986). *Comment tirer un meilleur parti des recherches sur le processus d'enseignement ?* In M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (éd), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Edition du Labor.
- GATHER THURLER, M. (1994). *L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*. In CRAHAY, M. (Ed.). *Evaluation et analyse des établissements de formation*. BProblématique et méthodologie. p. 203 – 224. Bruxelles : Editions De Boeck.
- GAUTHIER, C. (Ed.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Editions De Boeck : Bruxelles.
- GAUTHIER, C., DESBIEN, J-F., MARTINEAU, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Les presses de l'Université de Laval.
- GILLY, M.(1992). *L'élève vu par le maître : influences sionormatives dans l'exercice du rôle professionnel*. In J-M. de Ketele (dir). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, 1986, 3^{ième} tirage.
- GOIGOUX, R. (1999). *Automatisation des procédures d'identification des mots et évolution du rôle du contexte littéral en tout début de l'apprentissage de la lecture*. Dossier de l'Education, de la Formation et de l'Insertion, n°1, p.5-17. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- GOIGOUX, R.(2002). *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie*. Revue Française de Pédagogie, n°138, p.125-134.
- GOSLING, P.(1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : PUF.
- HALPIN, A.W et CROFTS, D.H. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago : University of Chicago.
- JELLAB, A.(2004). *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- JODELET, D.(2003). *Aperçus sur les méthodes qualitatives*. In MOSCOVICI, S. et BUSCHINI, F.(dirs). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- JOFFROY-VATONNE (1993). *Répétitions et variations didactiques, une dialectique contextualisée. Etude des conduites d'enseignement envisagées et réalisées par les enseignants du premier degré de l'école élémentaire*. Thèse de Doctorat. Toulouse : Université du Mirail.
- JORRO, A (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- JORRO, A.(2005). *Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes*. Revue Mesure et évaluation en éducation, n°27, 2. p.33- 47

- KALIS, M.C. (1980). Teaching experience : its effect on school climate, teacher morale. NASSP Bulletin, 64, 435, p.89-102.
- KAUFMANN, J-C.(2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- LANG, V.(2001). *Les rhétoriques de la professionnalisation*. Recherches et Formations, n°38, p.95-117.
- LAHIRE, B.(1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUF.
- LAHIRE, B.(2005). *L'esprit sociologique*. Paris : Edition La Découverte.
- LEBEAUME, J. et MAGNERON, N.(2004). *Itinéraires de découverte au collège : à la recherche des principes coordinateurs*. Revue Française de pédagogie, n°148, p.109-126.
- LEBEAUME, J.(2005). *Itinéraires de découverte au collège : pour des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre »*. In J-F MARCEL (Ed.). Textes du séminaire du réseau open. Montpellier : Décembre 2005.
- LEFEBVRE, H.(1966). Sociologie de Marx. Paris : PUF.
- LEFEUVRE, G., MARCEL, J-F, DANVERS, F. (2004). *Les champs de l'éducation et de la formation : de l'image renvoyée par un recueil de mots-clefs*. Lyon : INRP.
- LEFEUVRE, G. (2004). *Les pratiques enseignantes à l'école primaire et l'exercice de la discipline*. Les actes de la 7^{ième} Biennale de l'Education. Lyon : avril 2004.
- LEFEUVRE, G. (2005). *Les pratiques d'exercice de la discipline des enseignants du primaire dans et hors de la classe*. In MARCEL, J-F et PIOT, T. (Dir.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : Institut National de Recherche pédagogique.
- LEFEUVRE, G. et BLANC, J. (2005). *Tâches, identité, et difficultés professionnelles des enseignants de collège*. Actes du colloque « construction, déconstruction du collège unique » organisé par l'AECSE et l'université Paris 8.
- LEFEUVRE, G. (2005) *Les pratiques d'exercice de la discipline des enseignants dans et hors de la classe*. Les actes du congrès d'actualité de la recherche en éducation. Paris : CNAM
- LEFEUVRE, G. (2005). *L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action*. Journal International sur les Représentations Sociales. Vol.2, n°1, août 2005. Revue électronique en ligne: <http://geirso.uquam.ca/jirso.php>

- LEFEUVRE, G. (2006). *Les dispositifs pédagogiques construits par le collectif de l'école : des artefacts favorisant l'apprentissage professionnel des enseignants*. Les actes du 7^{ième} colloque européen sur l'autoformation. Toulouse : l'Ecole Nationale de Formation Agronomique.
- LEFEUVRE, G. (2007). Synthèse de l'ouvrage de Marc Bru « *Les méthodes en pédagogie* ». In V.DUPRIEZ et G.CHAPELLE (Dir). *Enseigner*. Paris : collection Apprendre, Editions PUF
- LEPLAT, J.(1985). *Les représentations fonctionnelles dans le travail*. Psychologie Française, n°30-3/4, p.269-275
- LEPLAT, J. (1986). *L'analyse psychologique du travail*. Revue de Psychologie Appliquée, n°31, p.9-27.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- MARCEL, J-F (2002) *Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle*. In MARCEL, J-F. (Dir). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. p. 61 – 74. Paris : Editions L'Harmattan.
- MARCEL, J-F (2002). *Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes*. Revue Française de Pédagogie, n°138.
- MARCEL, J-F, OLRV, P., ROTHIER-BAUTZER, E., SONNTAG, M. (2002). *Les pratiques comme objet d'analyse*. Revue Française de Pédagogie, n° 138, p. 135 – 170.
- MARCEL, J-F (2005) *Equipe pédagogique et pratiques d'enseignement. Le cas d'un projet « Afrique » en cycle I*. In MARCEL, J-F. et PIOT T. (Dir). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, p. 145 – 157. Paris : INRP Edition.
- MARCEL, J-F. (2005). *Equipe pédagogique et pratiques d'enseignement. Le cas d'un projet « Afrique » en cycle I*. In MARCEL, J-F. et PIOT T. (Dir). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, p. 145 – 157. Paris : INRP Edition.
- MARCEL, J-F (2006) *Pratiques de prise en charge des difficultés des élèves dans la classe et dans le cycle*. In TALBOT, L. (Dir .). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, p. 21 – 33, Toulouse : Editions Eres.

- MARCEL, J-F, DUPRIEZ, V., PERISSET, D. et TARDIF, M. (Eds). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck Université.
- MARCH, J.G et SIMON, H.A (1958). *Organization*. New-York, Wiley (trad.fr. Les organisations. Paris : Dunod, 1965).
- MAROY, C. (2005). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*. Libre examen, Conférence du PIREF, 24 mars 2005.
- MAROY, C. (2006). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire*. Revue Française de Pédagogie n°155. p.111-142.
- MASSON, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires dans les années 1990*. Paris : PUF.
- MAURICE, J.-J. (2005). *Les tâches proposées aux élèves : des instruments de pilotage de la classe*. Paper presented at the Former des enseignants-professionnels, savoirs & compétences, Ve colloque international IUFM Pays de la Loire. Nantes.
- MAURICE, J.-J. (2005, à paraître). *Des habiletés implicites des enseignants concurrenceraient-elles leur réflexivité ?* Formations et pratiques d'enseignement en questions, n°3.
- MENTZBERG, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Edition d'organisation.
- MENTZBERG, H.(1990). *Le Management. Voyage au centre des organisations*. Paris : les éditions d'organisation.
- MERINI, C. (2005). *Travail conjoint et professionnalité enseignante*, Rapport d'étude Inspection Académique des Hauts de Seine et Union Industrielle des Métiers de la Métallurgie (UIMM).
- MEYER, J.W et ROWAN, B.(1983). *The structure of educational organizations*. In MEYER, J.W et SCOTT, W.R (eds). *Organizational environments. Ritual and rationality*. London : stage.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Editions De Boeck (2ème édition).
- MONFROY, B.(2002). *La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire*. Revue Française de Pédagogie, n°140, p.33-40.
- OWENS, R.G (1998). *Organizational behavior in education*. New Jersey : Prentice Hall

- OZGA, J. et LAWN, M. (1981). *Teachers Professionalism and Class : a study of Organized Teachers*. London : Falmer Press.
- PARSONS, T. (1955). *Eléments pour une sociologie de l'action*. Paris : Plon.
- PASTRE, P., SAMURCAY, R. et BOUTHIER, D.(1995). *Développement des compétences analyse du travail et Didactiques professionnelles*. Numéro spécial d'Education permanente, n°139.
- PASTRE, P.(2001). *Les compétences professionnelles et leur développement*. La revue de la CFDT, n°39, p.3-10.
- PATY, D. (1981). *Douze collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris : La Documentation Française.
- PAQUAY, L.(2006). *Au-delà des décloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ?* In PAQUAY, L. ; CRAHAY, M. ; DE KETELE, J-M (dir). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- PERRENOUD, P.(1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités, comme réalité construite par le système scolaire*. Genève : Droz.
- PERRENOUD, P.(1992). *La triple fabrication de l'échec scolaire*. In Pierrehumbert, B.(dir). *L'échec à l'école : échec de l'échec de l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- PERRENOUD, P.(1993). *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*. Revue des sciences de l'éducation, vol.XIX, n°1, p.59-76.
- PERRENOUD, P.(2001). *L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative*. In G. PELLETIER (ed.). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Montréal : Edition de l'AFIDES.
- PERRON, R., AUBLE, J-P., CCCOMPAS, Y. (1998). *L'enfant en difficulté : l'aide psychologique à l'école*. Paris : Dunod.
- PIAGET. J. (1974). *Réussir et comprendre*. Psychologie d'aujourd'hui. Paris : PUF.
- PIAGET, J.(1976). *Le constructivisme épistémologique*. Conférence de Jean Piaget au centre universitaire méditerranéen de Nice (le 15 janvier). Bulletin de psychologie, tome 51 (3)/435/mai-juin 1998.
- PIOT, T. (2001). *Aides-éducateurs : catalyseurs potentiels des transformations de l'école*. Recherche et Formation, n°37, p.61-73.

- PIOT, T. (2005). *L'extension de l'espace professionnel enseignant*. in MARCEL, J-F. et PIOT, T. (Dirs.) *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution des espaces professionnels des enseignants*, p. 17 – 26, Paris : INRP Editions.
- POPPER, K.(1991). *La connaissance objective*. Traduction de Jean-jacques Rosat. Paris : Flammarion.
- POSTIC, M.(1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- POURTOIS, J-P. et DESMET, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Editions Pierre Mardaga.
- RABARDEL, P. (1993). *Représentations dans des situations d'Activités Instrumentées*. In Weill-Fassina, A., Rabardel, P., Dubois, D. (dir). *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octares Editions. p. 97 – 111.
- RABARDEL, P. (1997). *Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet*. In Moro, C., Schneuwly, B., Brossard, M. (dir). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* . Paris : Editions Bern.
- REINERT, M. (1990). *Une méthode d'analyse des données textuelles et une application : Aurelia de G. de Norval*. Bulletin de méthodologie sociologique, n°26, p.24 – 54
- REINERT, M. (1993). *Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars*. Langage et Société, n°64, p.5 – 39.
- RIFF, J. et DURAND, M.(1993). *Planification et décision chez les enseignants*. Revue Française de Pédagogie n°103, p.81-107.
- ROCHEX, J-Y. (1997). *L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle*. Revue Française de Pédagogie, n° 120, p. 105 – 147.
- ROSANTHAL, R. et JACOBSON, L.(1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*. New-York : Holt, Rinehart et Winston.
- SAFTY, A.(1993). *L'enseignement efficace, théories et pratiques*. Presses de l'université du Québec.
- SAMURCAY. R et PASTRE. P. (1995). *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences*. Education permanente n°123, pp.13-31
- SAMURCAY, R. et VERGNAUD, G.(2000). *Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ?* Carrefours de l'éducation, n°10, p.49-63

- SAMURCAY, R. et PASTRE, P.(2005). *L'ergonomie et la Didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle*. Deuxièmes journées Recherche et Ergonomie, Toulouse, février 1998.
- SAMURCAY, R. et RABARDEL, P.(2005). *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions*. In SAMURCAY, R. et PASTRE (dirs). *Recherches en didactique professionnelle*. Paris : Editions Octoras.
- SAUJAT, F. (2004). *Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale »*. Polifonia, n° 8, p. 67 – 94.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- SCHÜTZ, A.(1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- SCHÜTZ, A (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- SINCLAIR, R.L (1970). Elementary school educational environments : toward schools that are responsible to students. *National elementary principal*, 49, 5, p.53–58.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF
- TALBOT, L (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Editions Eres.
- TARDIF, M. LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck Université.
- TARDIF, M. et LEVASSEUR, L. (2004). *L'irruption du collectif dans le travail enseignant*. In MARCEL, J-F.(Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, p. 251 – 265. Paris : Editions L'Harmattan.
- TARDIF, M. (2005). *Evolution de la scolarisation et développement du travail enseignant hors de la classe*. Préface in MARCEL, J-F et PIOT, T. (Dir). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : Institut National de Recherche pédagogique.
- TROUILLOUD, D. et SARRAZIN, P.(2003). *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs*. *Revue Française de Pédagogie*, n°145, p.89-119.
- VAN DER MAREN, J.M (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^{ième} édition. Bruxelles : De Boeck Université.
- VAN ZANTEN, A.(2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

- VERGNAUD, G. (1985). *Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation*. Psychologie française, 30-3/4, pp 245-252
- VERGNAUD, G.(1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In BARBIER, J-M. (Dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- VYGOTSKI, L.S.(1930/1985). *La méthode instrumentale en psychologie*. In : B. Schneuwly et J-P. Bronckart (dir.). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé. P.39-48.
- VYGOTSKI, L-S. (1935/1985). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. In SCHNEUWLY, B. et BRONCKART, J-P. (Dirs.). *Vygotski aujourd'hui*, p. 95 – 117. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Troisième édition. Paris : La dispute
- WEBER, M. (1965) *Essais sur la théorie de la science*. Traduits par Freund. Paris : Plon.
- WINNYKAMEN, F.(1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

PARTIE I : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Schéma 1 - Le modèle processus-produit (Gage,1986).....	20
Schéma 2 - Les éléments de la pratique d'enseignement	33
Schéma 3 - La double lecture de la pratique d'enseignement	38
Schéma 4 - Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (le SPPEP) (Marcel, 2002). 45	
Schéma 5 - La relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et les pratiques d'enseignement.....	75

PARTIE II : ORIENTATIONS THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

schéma 6 - Le modèle COMPETY (Samurçay et Rabardel, 2005).....	88
Schéma 7 - Le modèle SAI (Rabardel, 1993) adapté à la situation enseignement-apprentissage	100
Tableau 1- Variables et modalités d'action observées durant la mise en œuvre d'une séance de découverte de texte	127
Schéma 8 – Démarche générale de la recherche.....	132

PARTIE III : ETUDES EMPIRIQUES, APPROCHES QUANTITATIVES

Tableau 2 - Catégories de situations d'enseignement observées (A , A' et B) en fonction de la participation (ou non) des enseignants de CP à un dispositif hebdomadaire « GHo » en lecture/écriture.....	140
Tableau 3 -Répartition des écoles en fonction des catégories de situations d'enseignement A, A' et B.....	141
Schéma 9 - l'évolution-type des modalités d'interactions des enseignants avec les élèves dits en difficulté durant une séance de découverte collective d'un texte (entre les deuxième et troisième trimestres de l'année scolaire).....	146
Tableau 4 – Les modalités d'interactions générale des enseignants en fonction des catégories de situations A et B au deuxième trimestre	149
Tableau 5 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction des catégories de situations A et B au deuxième trimestre	149
Tableau 6 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des catégories de situations A et B au deuxième trimestre	149
Tableau 7 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des catégories de situations A et B au troisième trimestre.....	150
Tableau 8 – Les modalités d'interactions générale des enseignants en fonction des catégories de situations A et A' au deuxième trimestre	151
Tableau 9 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu des enseignants en fonction de catégories de situations A et A' au deuxième trimestre	151
Tableau 10 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des catégories de situations A et A' au troisième trimestre.....	151
Tableau 11 – Les modalités d'interactions générale des enseignants en fonction des catégories de situations A et A' au troisième trimestre	152
Tableau 12 – Les modalités d'interactions générales en fonction des destinataires-élèves et des catégories de situations (A, A' et B),	154
Tableau 13 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction des destinataires-élèves et des catégories de situations (A, A' et B),	154
Tableau 14 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des destinataires-élèves et des catégories de situations (A, A' et B).	155
Tableau 15 – Les types de difficulté déclarés par les enseignants en fonction des catégories de situations A, A' et B.....	160

Tableau 16 : Les modalités déclarées de prise en charge des élèves en difficulté en fonction des catégories de situations A, A' et B	161
Tableau 17 - Les déclarations des enseignants relatives à leurs élèves dits en difficulté en fonction des catégories de situations A (classe entière/participation au dispositif GHO), A' (groupes de niveaux/participation au dispositif GHO) et B (classe entière/non participation au dispositif GHO).....	164
Tableau-18 – Les pratiques des enseignants de la catégorie de situations A avec les élèves dits en difficulté scolaire	167
Tableau 19 – Les pratiques des enseignants de la catégorie de situations B avec les élèves dits en difficulté scolaire	168
Tableau 20 – Les pratiques des enseignants de la catégorie de situations A' avec les élèves dits en difficulté scolaire	169
Tableau 21 - Nombre d'enseignants observés en fonction de la situation d'enseignement (classe réduite/classe normale) et le contexte institutionnel (ZEP/hors ZEP).....	178
Tableau 22 – Nombre d'enseignants (en %) en fonction des classes de discours relatives aux élèves en difficulté scolaire et le contexte institutionnel (ZEP/hors ZEP)	180
Tableau 23 – Nombre d'enseignants (en %) en fonction des types de discours relatifs aux élèves en difficulté scolaire et l'école d'appartenance	181
Tableau 24 – Les types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et les catégories d'élève destinataires des interactions enseignantes au deuxième trimestre.....	182
Tableau 25 – Les types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et les catégories d'élève destinataires des interactions enseignantes en classe au troisième trimestre	182
Tableau 26 – Le nombre d'enseignants (en %) en fonction des types de discours (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et les situations d'enseignement (classe réduite/classe normale)	182
Tableau 27 – Les modalités d'interactions générale en fonction des types de discours des enseignant (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et des destinataires-élèves.	184
Tableau 28 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et des destinataires-élèves.....	184
Tableau 29 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté scolaire) et des destinataires-élèves	184
Tableau 31– Les types de discours des enseignants relatifs aux élèves dits en difficulté comportementale en fonction de l'école d'appartenance.....	187
Tableau 32 – Les types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté comportementale et les catégories d'élève destinataires des interactions enseignantes en classe au deuxième trimestre	188
Tableau 33 – Les types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté comportementale et les catégories d'élève destinataires des interactions enseignantes en classe au troisième trimestre	188
Tableau 34 – Les modalités d'interactions générale en fonction des types de discours des enseignant (relatifs aux élèves en difficulté comportementale) et des destinataires-élèves.	188
Tableau 35– Les modalités interactions centrées sur le contenu en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté comportementale) et des destinataires-élèves.	189
Tableau 36– La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction des types de discours des enseignants (relatifs aux élèves en difficulté comportementale) et des destinataires-élèves.	189
Tableau 37 – Synthèse des liens constatés entre les modalités d'interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école et leurs modalités d'interactions avec les élèves dits en difficulté durant une séance de découverte collective d'un texte	192

PARTIE IV : ETUDES EMPIRIQUES, APPROCHES QUALITATIVE

Tableau 38– Grille d'analyse de l'action stratégique des acteurs concernés par la mise en œuvre du dispositif pédagogique inter-classes en lecture/écriture au sein de l'école	206
Schéma 10– Statuts et fonctions des acteurs professionnels de l'école Etienne.....	211
Tableau 39– Enjeux individuels des enseignants relatifs au dispositif inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre à l'école Etienne au premier trimestre	215
Tableau 40 – Enjeux individuels des enseignants relatifs au dispositif inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre à l'école Etienne au deuxième trimestre	218

Tableau 41 – Les interrelations entre le personnel de l'école Etienne durant les moments informels hors de la classe : les acteurs qui ont été régulièrement destinataires des échanges avec les enseignants (en %) et leurs sujets de discussion dominants	223
Schéma 11 - Statuts et fonctions des acteurs professionnels de l'école du Mont	226
Tableau 42 – Enjeux individuels des enseignants relatifs au dispositif inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre à l'école Du Mont au premier trimestre	230
Tableau 43 – Les interrelations entre le personnel de l'école Du Mont durant les moments informels hors de la classe : les acteurs qui ont été régulièrement destinataires des échanges avec les enseignants (en %) et leurs sujets de discussion dominants	234
Schéma 12 – Statuts et fonctions des acteurs professionnels de l'école des Marais	236
Tableau 44 – Enjeux individuels des enseignants relatifs au dispositif inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre à l'école Des Marais	238
Tableau 45 – Les interrelations entre les acteurs de l'école des Marais durant les moments informels : les acteurs qui ont été régulièrement destinataires des échanges avec les enseignants (en %) et leurs sujets de discussion dominants	243
Tableau 46 – Les dispositifs inter-classes (en lecture/écriture) mis en œuvre par les enseignants de cycle 2 en fonction des trois écoles primaires	246
Tableau 47 – Les différences/ressemblances entre les trois écoles primaires au sujet des dispositifs inter-classes élaborés par les collectifs d'enseignants de cycle 2.....	249
Tableau 48 - Présence (en %) des enseignants dans la salle des maîtres ou/et dans le bureau du directeur durant les temps informels (récréations et temps du midi) en fonction des trois écoles primaires	252
Tableau 49 - Présence (en %) , dans la salle des maîtres ou/et dans le bureau du directeur des enseignants Grande Section (GS), des assistantes d'éducation et des membres du RASED durant les temps informels (récréations et temps du midi) en fonction des trois écoles primaires	252
Tableau 50 – Nombre de cas où les acteurs de l'école et plus spécifiquement les enseignants ont été fréquemment choisis comme destinataires privilégiés des interrelations enseignantes (rangs 1 et 2) en fonction des trois écoles primaires	254
Tableau 51 – Comparaisons inter-écoles concernant les échantillons de cas où les acteurs des écoles ont été choisis parmi les destinataires privilégiés des interrelations enseignantes (rangs 1 et 2).....	254
Tableau 52- Comparaisons inter-écoles concernant les échantillons de cas où les enseignants des écoles ont été choisis parmi les destinataires privilégiés des interrelations enseignantes (rangs 1 et 2).....	254
Tableau 53 - Acteurs ayant été les plus fréquemment destinataires des interrelations enseignantes (dans plus de 50% des cas) en fonction des trois écoles primaires	255
Tableau 54- Nombre de cas où les acteurs non enseignants ont été choisis parmi les destinataires privilégiés des interrelations enseignantes (rangs 1 et 2) en fonction des trois écoles primaires.	256
Tableau 55 - Les contenus des interrelations enseignantes centrées sur les difficultés de l'élève et les sujets hors scolaires (intervalle de confiance à 95%) en fonction des trois écoles primaires	256
Tableau 56– Les acteurs des écoles qui ont été les interlocuteurs privilégiés des enseignants concernant les sujets de discussion relatifs aux difficultés des élèves	257
Tableau 57 – Synthèse, pour les trois écoles, des éléments observés et déclarés relatifs aux interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail durant les temps informels hors de la classe	258
Tableau 58 – L'observation des pratiques d'enseignement d'une découverte collective de texte (classe entière/groupes de niveaux) en fonction des trois écoles primaires	268
Tableau 59– Durée des séances observées, pourcentage d'élèves dits en difficulté scolaire et comportementale en fonction des trois écoles.....	269
Tableau 60 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction du niveau de classe	269
Tableau 61 – La forme des échanges centrés sur le contenu en fonction du niveau de classe.....	270
Tableau 62 – Les modalités d'interactions générale des enseignants en fonction de la durée de la séance de découverte collective de texte	270
Tableau 63 – Les modalités d'interactions générale des enseignants en fonction des trois écoles primaires....	271
Tableau 64 – Les modalités d'interactions centrées sur le contenu en fonction des trois écoles primaires	271
Tableau 65– Les catégories d'élève destinataires des interactions enseignantes en fonction des trois écoles primaires	271
Tableau 66 –Les modalités d'interactions générale, les modalités d'interactions centrées sur le contenu et la forme des échanges des enseignants en fonction des trois écoles et des destinataires-élèves	272

Tableau 67 – Fréquence moyenne des interactions destinées aux élèves déclarés en difficulté scolaire en fonction des enseignants des trois écoles primaires	273
Tableau 68 – Fréquence moyenne des interactions destinées aux élèves non déclarés en difficulté en fonction des enseignants des trois écoles primaires.....	274
Tableau 69 - Les modalités d'interactions des enseignants avec les élèves déclarés en difficulté scolaire et avec ceux non déclarés en difficulté en fonction des trois écoles primaires	276
Tableau 70 - Les dispositifs inter-classes (en lecture/écriture), leurs enjeux et le degré de marges de liberté laissé aux enseignants dans leurs pratiques d'enseignement en fonction des trois écoles primaires.....	277
Tableau 71 – Configuration des pratiques d'enseignement de cycle 2 avec les élèves déclarés (ou non) en difficulté en fonction des trois écoles primaires.	278
Tableau 72 – Modalités d'interactions des enseignants, en classe entière, avec leurs élèves déclarés en difficulté scolaire en fonction de leurs enjeux individuels vis à vis du dispositif inter-classes.....	283
Tableau 73- Les interrelations des enseignants durant les temps informels hors de la classe et les pratiques d'enseignement d'une découverte collective de texte en fonction des trois écoles primaires	285
Tableau 74 – Les interrelations des enseignants avec leurs collègues de travail en fonction des trois écoles primaires	286

PARTIE V : BILAN HEURISTIQUE ET PERSPECTIVES

Schéma 13 – Pratique d'enseignement et artefact pédagogique construit par le collectif de l'école.....	305
Schéma 14 - Les relations entre les pratiques d'enseignement et le travail collectif des enseignants au sein de l'école (les interrelations de l'enseignant avec ses collègues de travail et les artefacts pédagogiques construits par le collectif de l'école).....	314

TABLE DES AUTEURS

A		D	
Altet.....	21, 29, 30, 126	De Ketele	122
Amigues	10, 46	Derouet	10, 63, 64, 66, 198, 297, 298
Archambault	105	Desbien	8
B		Desmet,	207
Bachelard.....	7	Doise.....	21, 90, 93, 94, 308
Bancel.....	8	Doyle.....	7, 18, 20, 23, 24
Bandura	21, 32, 34, 35, 90, 91, 92, 202, 297, 308, 310	Dubar	82
Barbier.....	83	dubet	107
Barrère.....	41, 48	Dubet.....	9, 34, 75, 107
Bautier	114	Dunkin	7, 22, 24, 25
Bayer	26, 125	Dupriez ..	46, 47, 50, 51, 54, 55, 58, 64, 67, 68, 71, 72, 76, 295
Bernoux	205	Durand	57, 85, 202
Berthelot.....	35	Durkheim	7, 34, 122
Berthoin.....	106, 107	Duru-Bellat	27
Bertrand.....	91, 94, 96, 97	Dutercq	10, 63, 64, 66, 198, 298
Biddle	22, 24	E	
Blumer.....	57, 202	Elias	34
Boltanski.....	61, 62, 296	F	
Bonami	53, 54	Fijalkow	126
Boudon	34, 37, 107	Friedberg ..	59, 60, 61, 65, 66, 202, 205, 207, 247, 258, 259, 293
Bourdieu	34, 106	G	
Bourdoncle	9	Gage.....	7, 19, 20, 22, 24
Bourgeois	96, 97	Gather Thurler	51
Brenfenbrenner.....	25	Gauthier	8, 18, 105
Bressoux ..	8, 19, 23, 27, 101, 110, 111, 117	Gerin	316
Bronfenbrenner.....	25	Gilly	108
Bru ..	8, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 39, 40, 72, 73, 125, 126, 301	Goffman.....	33
Bruner.....	21, 90, 91	Goigoux	126
C		Gosling.....	109, 111
Carré.....	35	H	
Carugati	93	Haby.....	106
Charles.....	105	Halpin	50
Chevallard	100, 110	Huberman	123
Chouinard.....	105	J	
Clanet	20, 23, 24, 25, 28, 30, 113	Jakobson	111, 115
Clark	85	Jellab.....	43, 75, 106, 107, 111
Clot.....	96	Jodelet.....	123
Corcuff	34	Joffroy-Vatonne.....	24
Coulon	34	Jorro	36, 75
Crahay	7, 18, 20, 21, 22, 26, 110		
Crofts.....	50		
Crozier ..	59, 60, 65, 66, 202, 205, 246, 247, 258, 259, 293		

K	
Kalis	50
Kauffman.....	34
L	
Lafontaine.....	18, 20, 22
Lahire	115, 122
Lang.....	9, 34
Lawn.....	20
Lebeaume	41, 198
Lefevre	29, 45
Lefevbre	34
Leplat.....	46, 47, 84, 85, 89
lessard.....	107
Lessard.....	9, 20, 41, 43, 44, 47, 48, 75, 82, 83, 198, 262
Levasseur.....	9, 41, 43, 44
M	
Magneron	41, 198
Marcel.....	20, 28, 29, 33, 36, 37, 39, 41, 44, 45, 67, 69, 70, 71, 72, 76, 82, 83, 100, 117, 198, 295
March	60
Maroy	34, 41, 75, 122
Martineau	8
Marx	34, 95
Masson	57, 58, 64, 67, 298
Maurice.....	30, 98, 112, 167, 310
Mérini	259
Meyer	54
Mintzberg	51, 52, 53
Monfroy.....	109, 112, 115
Mugny	21, 90, 93, 94, 308
N	
Nizet	96, 97
O	
Owens.....	50
Ozga	20
P	
Pansu	101, 110
Paquay	122
Parsons	34
Passeron.....	106
Pastré.....	86, 87, 89, 312
Paty.....	60, 65, 67
Perisset.....	46
Perrenoud.....	51, 107, 108
Perret-Clermont	90, 93, 308
Perron.....	106, 108
Peterson.....	85
Piaget	21, 84, 85, 90, 94, 98, 112
Piot.....	41, 43, 45, 47, 117, 259
Posthumus.....	110
Postic.....	36
Pourtois	207
R	
Rabardel... ..	86, 87, 88, 97, 98, 99, 101, 118, 156, 169, 171, 297, 300, 305, 306, 307, 312, 315, 329
Reinert.....	128
Rochex	95, 114, 115
Rosenthal	111, 115
Rothkopf	23
Rowan.....	54
S	
Safty	8, 39
Samurcay	312
Samurçay	86, 87, 88, 98, 312
Sarazin	112
Saujat	46
Schön	34
Schutz	36, 57
Schütz	34
Simon.....	60
Sinclair.....	50
Sirota.....	19, 114
T	
Talbot.....	106
Tardif . ..	9, 20, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 82, 83, 104, 107, 198, 262, 295
Thevenot	296
Thévenot	61, 62
Trouilloud	112
V	
Van Der Maren	7, 122, 123
Van Zanten.....	298
Vergnaud.....	84, 85, 86, 98, 312, 315
Vygotski	21, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 101
W	
Wallon.....	21

Weber34, 36, 57
Weil57, 202
Wertsch.....95
Winnykammen308

Z

Zachary 54