



HAL
open science

De l'observation des pratiques des maîtres débutants : éléments de compréhension des organisateurs de pratiques typiques

Christine Françoise

► **To cite this version:**

Christine Françoise. De l'observation des pratiques des maîtres débutants : éléments de compréhension des organisateurs de pratiques typiques. Education. Université de la Réunion, 2016. Français. NNT : 2016LARE0026 . tel-01548451

HAL Id: tel-01548451

<https://theses.hal.science/tel-01548451v1>

Submitted on 27 Jun 2017

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.



Institut Coopératif Austral de Recherche en Education - EA 7389

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

ICARE : Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation

Présentée par : Christine FRANÇOISE

De l'observation des pratiques des maîtres débutants : éléments de compréhension des organisateurs de pratiques typiques

3 décembre 2016

Directeur de thèse : Frédéric TUPIN, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de La Réunion

Composition du Jury

Marguerite ALTET, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université de Nantes

Joël CLANET, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de La Réunion

Thierry PIOT, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Caen

Frédéric TUPIN, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de La Réunion

Remerciements

Je remercie Monsieur Frédéric Tupin, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail de recherche, pour ses conseils éclairants, pour le temps consacré à relire, dans des temps serrés, les documents que je lui transmettais.

Son soutien, ses encouragements constants, sa présence effective tout au long de ces années, m'ont permis de « venir à bout » de ce travail. À l'écoute, il s'est montré compréhensif et a favorisé le cheminement de ma réflexion.

Qu'il trouve ici un témoignage sincère de ma profonde reconnaissance.

Je souhaite également remercier les 18 enseignants, qui ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Je remercie, enfin, tous ceux qui m'ont encouragée durant cette aventure. Ils se reconnaîtront.

SOMMAIRE SYNTHÉTIQUE

PARTIE I- VERS LA DÉFINITION D'UN OBJET DE RECHERCHE : ENQUÊTES EXPLORATOIRES	18
PARTIE II- ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE	36
Introduction au cadre théorique et conceptuel	36
CHAPITRE I Les pratiques d'enseignement	40
CHAPITRE II La résolution de problèmes au cycle III	102
CHAPITRE III Le développement professionnel	118
CHAPITRE IV Les compétences professionnelles de l'enseignant	140
CHAPITRE V Les enseignants expérimentés	164
CHAPITRE VI La formation initiale	197
CHAPITRE VII Les enseignants novices et débutants	232
CHAPITRE VIII Les représentations	260
CHAPITRE IX Contextualisation de notre objet	290
CHAPITRE X Noyau de la problématique et hypothèses	305
PARTIE III- MÉTHODOLOGIE, RECUEIL, TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	313
Introduction aux recueils et à l'analyse des données	314
CHAPITRE 1 Méthodologie générale	317
CHAPITRE II Méthodologie, recueil et traitement des données	336
CHAPITRE III Des représentations des enseignants : quel degré de congruence entre les maîtres novices en formation professionnelle et les maîtres expérimentés qui les accompagnent ?	347
CHAPITRE IV Méthodologie, recueil et traitement des données	404
CHAPITRE V Contextes d'enseignement et caractéristiques personnelles et professionnelles de nos échantillons	421
CHAPITRE VI Séances et dimension « tâche »	438
CHAPITRE VII Gestion du temps	512
CHAPITRE VIII Interactions maître-élève(s)	557
CHAPITRE IX Synthèse	590

SOMMAIRE DÉTAILLÉ

Introduction	13
<u>PARTIE I- VERS LA DÉFINITION D'UN OBJET DE RECHERCHE : ENQUÊTES EXPLORATOIRES</u>	18
I- Nos rapports de visite	19
I-1- La gestion du temps	20
I-2- Les interactions maître-élèves	20
I-3- L'attitude de l'enseignant et son impact sur le climat de la classe	21
I-4- L'approche pédagogique dominante	21
I-5- D'autres variables...	22
I-6- Bilan de nos rapports de visite	23
II- Des rapports d'inspection	25
II-1- Les maîtres et le contexte d'enseignement	27
II-2- La gestion du temps (ou des temps)	27
II-3- Les interactions maître-élèves	28
II-4- L'attitude de l'enseignant et le climat de classe	29
II-5- L'approche pédagogique dominante	30
II-6- Autres modalités de pratiques privilégiées par l'IEN-A	32
II-7- Bilan des rapports d'inspection	33
III- Vers la définition de notre objet de recherche	34
<u>PARTIE II- ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE</u>	36
Introduction au cadre théorique et conceptuel	36
CHAP. I LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	40
I- L'efficacité	41
I-1- Un trinôme indissociable : Efficacité – Efficience – Equité	42
I-2- La notion d'efficacité	44
I-2-1- Pourquoi évaluer l'efficacité de l'école ?	44
I-2-2- Le poids de l'origine sociale	45
I-2-3- Les travaux anglo-saxons	45
I-3- Les travaux français	46
I-3-1- L'effet-établissement au collège	46
I-3-2- L'effet-école	48
I-3-3- L'effet-classe	49
I-4- L'effet-maître	50
I-5- Les limites de l'approche processus-produit	53
II- Les pratiques d'enseignement	56
II-1- Paradigmes et modèles de référence	56
II-2- Définitions	59
II-3- Les organisateurs de pratiques	63
II-4- Les recherches menées par M. Altet, P. Bressoux, M. Bru et M. Leconte-Lambert (1994 et 1996)	64
III- La gestion des temps	65

III-1- Les recherches anglo-saxonnes sur LES temps d'enseignement-d'apprentissage	66
III-1-1- <i>Quantité officielle d'instruction</i> (niveau 1)	67
III-1-2- <i>Quantité d'instruction par élève</i> (niveau 2)	67
III-1-3- <i>Temps passé sur le contenu</i> (niveau 3)	67
III-1-4- <i>Temps d'engagement de l'élève</i> (niveau 4)	68
III-1-5- <i>Temps d'apprentissage académique (ALT) lié à la matière « X »</i> (niveau 5)	70
III-2- Les recherches françaises	71
III-2-1- Le temps d'enseignement	71
III-2-2- Le temps de travail	72
III-2-3- Le temps accordé pour « chercher »	73
III-2-4- Le temps d'engagement des élèves dans la tâche	75
III-2-5- Le rythme	78
IV- Les interactions maître-élève(s)	80
IV-1- Les interactions à l'initiative des élèves	80
IV-2- Les interactions à l'initiative du maître	81
IV-3- Les types d'interactions	81
IV-3-1- Profils d'enseignants	82
IV-3-2- <i>La pratique révélatrice d'un style propre à chaque enseignant</i>	84
IV-4- Interactions et statut de l'élève	86
IV-5- Les consignes	88
V- La dimension « tâche »	90
V-1- Enjeux du choix de la tâche	90
V-2- <i>La Distance à la performance attendue (DPA)</i>	92
V-2-1- Les indicateurs	92
V-2-2- Les résultats	93
V-3- Corrélations entre la tâche et les interactions maître-élève(s)	95
VI- L'organisation et la gestion pédagogiques	99
Conclusion du chapitre I	101
CHAP. II LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES AU CYCLE III	102
I- Les raisons de notre choix	103
II- La didactique des mathématiques	104
II-1- Concepts et notions	104
II-2- Des gestes didactiques particuliers dans des contextes particuliers	107
III- La résolution de problèmes	109
III-1- Place de la résolution de problèmes dans les textes officiels	109
III-2- Ce qu'est un problème à l'école primaire	111
III-3- Repères pour une analyse didactique	114
Conclusion du chapitre II	116
CHAP. III LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	118
I- Un concept polysémique	119
II- Dans une perspective développementale	121
II-1- Une évolution professionnelle réalisée à différents stades	121
II-2- Les stades du développement professionnel des enseignants	122
II-2-1- Avant la formation initiale	123
II-2-2- La formation initiale	124
II-2-3- Les débuts dans la carrière enseignante	125

II-2-4- Stabilisation et consolidation des acquis	127
II-2-5- Tournant dans la carrière de l'enseignant	128
II-2-6- La fin de carrière	128
II-3- Différentes évolutions possibles	129
III- Dans une perspective professionnalisante	133
III-1- Les théories centrées sur « <i>le sujet et son activité</i> »	133
III-2- Le concept de professionnalisation	136
Conclusion du chapitre III	138
CHAP. IV LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT	140
I- Notions	141
I-1- La notion de compétence	141
I-2- Le savoir enseignant	143
I-2-1- Les savoirs théoriques	145
I-2-2- Les savoirs pratiques	146
I-3- <i>Schèmes, routines, habitus</i>	146
I-4- Comment les compétences professionnelles se construisent-elles ?	149
II- Les compétences professionnelles dans une perspective ergonomique	151
II-1- L'ergonomie selon J. Leplat (2000)	151
II-1-1- Activité et tâche	151
II-1-2- Tâches <i>prescrite, redéfinie, effective</i>	152
II-1-3- Les compétences	153
II-2- Ergonomie et activité enseignante	155
III- Le référentiel de compétences	158
III-1- Les textes officiels	158
III-2- Les référentiels de compétences, quel impact sur la professionnalisation ?	161
Conclusion du chapitre IV	162
CHAP. V LES ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS	164
I- La profession enseignante	165
I-1- La professionnalisation du métier d'enseignant	165
I-2- Du métier à la profession d'enseignant	166
I-3- La professionnalité	170
II- L'enseignant expérimenté / L'enseignant expert	171
II-1- L'expérience	172
II-2- L'expertise	174
II-2-1- L'expertise du métier d'enseignant	174
II-2-2- L'expertise de l'enseignant	175
III- L'enseignant professionnel	176
IV- L'accompagnement des tuteurs	178
IV-1- Les tuteurs	180
IV-2- Tuteurs / Stagiaires : une relation complexe	181
IV-3- Les « dilemmes organisateurs du tutorat » (Chaliès & Durand, 2000)	184
IV-3-1- L'utilité « discutée » du stage	185
IV-3-2- L'utilité « discutée » des entretiens post-séance	187
IV-4- La reconnaissance professionnelle des novices par les tuteurs	188
IV-5- Une nécessaire formation des tuteurs	189
V- Rôle et Fonctions des maîtres d'accueil temporaire	191
V-1- Le rôle du maître d'accueil temporaire	191
V-2- Fonctions des MAT durant l'année de transition 2013-2014 dans	

l'académie de La Réunion	192
Conclusion du chapitre V	194
CHAP. VI LA FORMATION INITIALE	197
I- La formation initiale des maîtres d'hier à aujourd'hui	198
I-1- Bref historique de la formation des maîtres (Écoles Normales et IUFM)	199
I-1-1- Les Écoles Normales primaires	199
I-1-2- Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)	200
I-1-3- La masterisation	201
I-2- La refondation de l'École (2013)	203
I-2-1- L'école primaire	204
I-2-2- La création des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)	204
I-2-3- Les masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)	206
I-3- Dispenses de diplôme et dispenses de formation initiale	209
I-3-1- Dispenses de diplôme pour se présenter aux concours de recrutement	209
I-3-2- Dispenses de formation initiale	211
I-4- Place et durée des stages durant la formation initiale	212
I-5- La formation initiale des maîtres durant l'année de transition 2013-2014	214
II- La formation initiale: L'apport de la recherche	215
II-1- Recherche et formation	216
II-2- Une nécessaire articulation entre théorie et pratique	218
II-3- Une formation progressive dans le temps	220
II-4- Démarches, dispositifs et outils	224
II-4-1- La démarche réflexive	224
II-4-2- L'outil vidéo	228
II-4-3- Les techniques d'entretien	228
Conclusion du chapitre VI	230
CHAP. VII Les enseignants novices et débutants	232
I- Les préoccupations des enseignants novices et débutants	233
I-1- Construire une identité professionnelle	236
I-1-1- Se reconnaître comme enseignant	237
I-1-2- Être reconnu comme enseignant	240
I-1-3- L'estime de soi	243
I-2- Gérer le groupe classe	246
I-3- « Faire la classe »	248
II- L'évolution professionnelle des enseignants novices et débutants	250
II-1- La socialisation professionnelle	253
II-2- Le recours au « <i>genre professionnel</i> » (Yves Clot)	254
Conclusion du chapitre VII	258
CHAP. VIII LES REPRÉSENTATIONS	260
I- Les représentations sociales	261
I-1- Le concept de représentation sociale	261
I-2- La genèse d'une représentation sociale	263
I-3- Représentations et discours	265
I-4- Représentations et pratiques	266

II- Les représentations des enseignants	268
II-1- Les représentations professionnelles	268
II-2- Représentations, croyances, connaissances	271
II-3- Le rôle prépondérant du « passé scolaire » de l'enseignant	271
II-4- Les représentations professionnelles des enseignants	273
II-4-1- Conceptions pédagogiques des enseignants	273
II-4-2- Le jugement scolaire	274
II-4-3- Les représentations des enseignants sur l'échec scolaire	277
II-4-4- Les représentations des enseignants qui exercent à La Réunion sur l'échec scolaire	279
III- Les représentations des enseignants novices et débutants	280
III-1- Les représentations initiales : des freins au développement professionnel	281
III-2- Une nécessaire évolution des représentations	283
III-3- Une dichotomie Théorie - Pratique	287
Conclusion du chapitre VIII	289
CHAP. IX CONTEXTUALISATION DE NOTRE OBJET	290
I- Éléments historiques	291
II- Caractéristiques socio-économiques	294
III- L'École réunionnaise d'aujourd'hui	296
III-1- Les chiffres clés	296
III-1-1- Le premier degré	297
III-1-2- Le second degré	298
III-2- Une prise en compte récente des spécificités linguistiques	299
III-3- Les enjeux actuels	302
Conclusion du chapitre IX	302
CHAP. X NOYAU DE LA PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	305
<u>PARTIE III- MÉTHODOLOGIE, RECUEIL, TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES</u>	313
Introduction aux recueils et à l'analyse des données	314
CHAP. I MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	317
I- Trois types de recueil de données	317
II- Les questionnaires	318
III- Les observations	321
III-1- Les cadres d'analyse des grilles d'observation portant sur les interactions	322
III-1-1- L'analyse interactionnelle (Flanders)	322
III-1-2- L'analyse fonctionnelle (De Landsheere, 1974 et Postic)	323
III-1-3- Les modèles intégrateurs (Altet, 1994)	326
III-2- Les grilles OGP	327
III-3- Les grilles utilisées par J. Clanet	328
III-4- Les grilles portant sur l'implication des élèves (Evlang)	329
III-5- Limites des grilles	330
IV- Les entretiens	331
IV- 1- Les entretiens semi-directifs (post-séance)	331
IV-2- Les entretiens d'explicitation par autoconfrontation (Piot, 2014)	332

CHAP. II RECUEIL 1 : MÉTHODOLOGIE, RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES	336
I- Contexte	337
II- Recueil de données	340
II-1- Les biais	341
II-2- Les questionnaires	343
III- Traitement des données	344
CHAP. III RECUEIL 1 : ANALYSE DES DONNÉES	
Des représentations des enseignants : quel degré de congruence entre les maîtres novices en formation professionnelle et les maîtres expérimentés qui les accompagnent ?	347
I- Deux échantillons : Contractuels et M.A.T.	348
I-1- Les contractuels	348
I-2- Les Maîtres d'Accueil Temporaires (MAT)	350
II- Les compétences que les M2 maîtrisent : leurs « points forts »	352
II-1- C.D.H. des MAT	353
II-2- C.D.H. des M2	354
II-3- Synthèse des « points forts » selon les M2 et les MAT	357
II-4- Des discours convergents sur les « points forts »	358
II-5- Des discours divergents sur les « points forts »	360
III- Les compétences que les M2 doivent consolider prioritairement : leurs « points faibles »	361
III-1- C.D.H. des MAT	362
III-2- C.D.H. des M2 contractuels	364
III-3- Synthèse des « points faibles » selon les M2 et les MAT	365
III-4- Des discours convergents sur les « points faibles »	366
III-5- Des discours divergents sur les « points faibles »	368
IV- Bilan : « points forts » et « points faibles »	371
IV-1- Les points forts	371
IV-2- Les points faibles	372
IV-3- Les points forts et les points faibles	372
V- Le degré de maîtrise de quelques compétences professionnelles clés	374
V-1- Premiers résultats bruts	376
V-2- Comparaison des résultats : M2 et MAT	377
V-3- Comparaison des résultats avec le discours premier des deux échantillons	378
V-4- Comparaison des résultats selon les appréciations des M2 et des MAT	380
V-5- Bilan du degré de maîtrise des compétences professionnelles	382
VI- Les principales difficultés d'un enseignant débutant	383
VI-1- Les difficultés des enseignants stagiaires	385
VI-2- Les principales difficultés	385
VI-3- Le poids de l'expérience	386
VI-4- Bilan des difficultés	388
VII- Que tirer de ces éléments empiriques ?	388
VII-1- Convergences et divergences	393
VII-2- Trois types de profils parmi les stagiaires	395
VIII- Quels apports pour notre recherche ?	396
VIII-1- La gestion du temps	396

VIII-2- Les interactions maître-élèves	399
Conclusion Chapitre III	402
CHAP. IV RECUEIL 2 : MÉTHODOLOGIE, RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES	404
I- Recueil 2 : Les observations	405
I-1- Un échantillon composé de trinômes	405
I-2- Les observations en classe	405
I-2-1- Organisation préalable aux observations en classe	406
I-2-2- Organisation matérielle durant les observations	407
I-2-3- Echancier des observations	408
I-3- Les limites	409
II- Nos grilles d'observation	409
II-1- Grille remplie <i>in situ</i> (le carrousel de l'implication)	410
II-2- Grilles remplies <i>a posteriori</i>	410
II-2-1- Trame de la séance et durées	411
II-2-2- Interactions maître – élève(s)	412
III- Recueil 3 : Les entretiens	414
III-1- Les entretiens post-séance	414
III-2- Les « entretiens d'explicitation par auto-confrontation » (Piot, 2014)	418
CHAP. V RECUEIL 2 : ANALYSE DES DONNÉES : Contextes d'enseignement et caractéristiques personnelles et professionnelles des stagiaires et maîtres d'accueil temporaire composant nos échantillons	421
I- Contextes d'enseignement	422
I-1- Les écoles	422
I-2- Les classes	423
1-2-1- L'effectif des classes	423
1-2-2- Le nombre d'élèves en difficulté	424
II- Caractéristiques personnelles et professionnelles de nos échantillons	425
II-1- Les maîtres d'accueil temporaire	425
II-1-1- Parcours scolaire et universitaire	426
II-1-2- Ancienneté dans le métier	426
II-1-3- Expériences professionnelles (avant de devenir enseignant)	427
II-1-4- Passé scolaire	427
II-2- Les stagiaires	428
II-2-1- Parcours scolaires et universitaires	428
II-2-2- Statut des stagiaires	430
II-2-3- Expériences professionnelles	431
II-2-4- Passé scolaire	432
II-3- M.A.T. et stagiaires	434
Conclusion du chapitre V	435
CHAP. VI RECUEIL 2 : ANALYSE DES DONNÉES : Séances et dimension « tâche »	438
I- Objectif(s) du maître – Compétence(s) visée(s)	439
II- Les étapes prévues	443
II-1- Les MAT	444
II-2- Les stagiaires	446
II-3- Synthèse	449

III- La résolution de problèmes	451
III-1- Place accordée à la résolution de problèmes dans la séance	452
III-2- les types de problèmes	453
III-2-1- Problèmes d'application ou de réinvestissement d'une notion connue	456
III-2-2- Problèmes pour apprendre	459
III-2-3- Problèmes pour apprendre à chercher	462
III-2-4- Problèmes pour acquérir une méthodologie	464
III-3- Les énoncés	467
II-3-1- Forme et présentation des énoncés	468
II-3-2- Énoncés inventés par les maîtres	469
III-4- Les difficultés potentielles	470
III-5- Synthèse	471
IV- Les étapes réalisées	473
IV-1- Les étapes réalisés n'ayant aucun lien avec de la résolution de problèmes	476
IV-2- Les étapes pouvant avoir un lien indirect avec la résolution de problèmes	478
IV-3- Les phases portant directement sur la résolution de problèmes	484
IV-4- Des savoirs <i>pour</i> enseigner (Altet, 1996) en construction	493
V- Écart entre prévu et réalisé	498
V-1- Les MAT	498
V-2- Les stagiaires	501
V-3- Synthèse	506
Conclusion du chapitre VI	509
CHAP. VII RECUEIL 2 : ANALYSE DES DONNÉES : Gestion du temps	512
I- Le temps d'enseignement	513
II- Durées des séances	516
II-1- Fins de séance	517
II-2- Écart entre durée prévue et durée effective	519
III- Temps de travail – Temps informel	521
IV- Durées des étapes	524
IV-1- Durées des étapes : écart entre prévu et réalisé	524
IV-2- Durées des étapes attachées à la résolution de problèmes	534
IV-2-1- Durée de l'étape : Lecture/ explicitation de l'énoncé ou de la consigne	534
IV-2-2- Durée de l'étape : Recherche	535
IV-2-3- Durée de l'étape : Mise en commun ou Correction	536
IV-2-4- Durées de ces trois étapes : comparaison	539
V- Temps d'engagement individuel	543
V-1- Le taux d'implication	543
V-2- Écart entre ressentis (entretien post-séance) et observations	547
V-3- Constats transversaux	551
VI- Le rythme	552
Conclusion du chapitre VII	553
CHAP. VIII RECUEIL 2 : ANALYSE DES DONNÉES : Interactions maître-élève(s)	557
I- Volume des interventions	558
I-1- Volume des interventions de la part du maître	559
I-2- Volume des interventions de la part des élèves	561

I-3- Destinataires des interactions à l'initiative du maître	561
II- Les types d'intervention à l'initiative du maître	563
II-1- Les savoirs	565
II-2- L'aide apportée aux élèves	565
II-3- L'organisation pédagogique	566
II-4- La gestion de la discipline	566
II-5- Le registre relationnel	567
II-6- Les consignes	569
II-7- Questions/Réponses	571
II-8- Écart entre ressenti et observations	572
III- Les types d'intervention à l'initiative des élèves	574
IV- Réponses données par le maître	577
V- Les interactions (étapes liées à la résolution de problèmes)	579
V-1- Interactions au sein de l'étape : Lecture/explicitation de l'énoncé ou de la consigne	579
V-2- Interactions au sein de l'étape : Recherche	580
V-3- Interactions au sein de l'étape : Mise en commun ou Correction	584
Conclusion du chapitre VIII	586
CHAP. IX SYNTHÈSE	590
I- Compétences : un niveau de maîtrise élevé versus un niveau insuffisant	592
I- 1- Dimension « Tâche »	592
I-2- Dimension « Temps »	593
I-3 Dimension « Interactions maître-élève(s) »	594
II- Résolution de problèmes	595
II-1- Recherche	595
II-2- Correction ou mise en commun	596
III- Portraits de maîtres « novices »	596
Conclusion du chapitre IX	603
Conclusion	605

Introduction

Notre entrée dans cette recherche s'appuie conjointement sur notre formation universitaire et sur une expérience professionnelle plurielle au sein de l'éducation nationale (Professeur des écoles, Maître formateur, Conseillère pédagogique de circonscription, Formatrice à l'IUFM/ESPE).

Alors que nous étions formatrice en alphabétisation (trois ans durant), nous avons obtenu le Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes (DUFA) en 1995 et une licence en Sciences de l'Education en 1996. Devenue professeur des écoles en 1998, nous avons enseigné durant huit ans dans une école élémentaire, dont six ans en ZEP. Dans le même temps, nous avons obtenu une maîtrise en Sciences de l'Education (2001) et un DEA en sociolinguistique (Langage et Parole) en 2004, ainsi que le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEMF) en 2005. Aussi, on voit au travers de la reconstitution de ces quelques étapes centrales de notre cursus, qu'expériences professionnelles et initiation au monde de la recherche ont été menées sous une forme particulière d'alternance.

Dans cette dynamique, sur le versant de notre formation universitaire, les deux premières recherches réalisées ont influencé nos propres pratiques d'enseignante et ne manquent pas, *in fine*, d'avoir une incidence forte sur la définition de notre objet de thèse. Ainsi, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, nous avons travaillé sur l'efficacité de l'enseignement liée à l'utilisation d'une méthode diffusée pour servir l'enseignement précoce de l'anglais au cycle III. Cette première recherche nous a permis notamment de remettre en cause nos propres convictions pédagogiques et d'interroger les limites de la notion de *méthode*, voire de celle d'*efficacité*.

À l'occasion de notre DEA, nous avons découvert l'univers de la sociolinguistique en relation avec une étude des représentations des enseignants sur la place à accorder au créole à l'école. Nos investigations dédiées aux représentations nous ont ainsi permis de prendre conscience des relations entre représentations et pratiques d'enseignement. Par ailleurs, dans le cadre de ce DEA, nous avons conforté notre formation sur le plan méthodologique en ayant recours au logiciel Sphinx permettant de croiser analyse de discours (analyse qualitative) et traitements quantitatifs (statistiques descriptives, statistiques inférentielles et découverte des analyses

factorielles de correspondance). Le point commun entre ces expériences de recherche (enseignement-apprentissage de l'anglais, opinions et pratiques pédagogiques relatives à la place du créole dans la classe, etc.), touche à la thématique des pratiques enseignantes.

Conseillère pédagogique de circonscription (cinq ans), nous entamons alors notre thèse (2010).

Coordinatric

l'IUFM de La Réunion, puis formatrice à l'ESPE, nous avons réinterrogé cette thématique des pratiques enseignantes dans notre thèse, en articulation avec nos dernières missions professionnelles. On comprendra aisément ici les liens qui existent entre former de futurs enseignants, analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage, étayer le développement d'une posture réflexive chez les stagiaires et améliorer la qualité de la formation. Chemin faisant, nous nous sommes par conséquent intéressée à ce qui structure l'activité enseignante.

À la lecture de ce parcours reconstitué à grands traits, on remarquera que quasiment simultanément à notre entrée dans l'éducation nationale (1998), nous avons entamé en parallèle un cursus en sciences de l'éducation. De fait, dès les premiers pas dans le métier, nous avons senti le besoin d'une mise à distance des pratiques quotidiennes afin de nous éloigner progressivement du sens commun attaché à la posture d'enseignante puis de formatrice. D'une certaine façon, sans le savoir à l'époque, nous avons pu entrer progressivement dans le costume du praticien réflexif grâce à des allers-retours constants entre « terrain » et formation théorique selon un schéma ternaire pratique-théorie-pratique. En ce sens, sans en avoir nécessairement conscience, nous étions dans une application des préceptes relatifs à une formation à la recherche et *par* la recherche diffusée aujourd'hui par le modèle mis en œuvre dans les ESPE.

Notre identité professionnelle s'est donc construite de façon hybride et nos conceptions de départ liées à l'objet de cette thèse ne peuvent être attribuées uniquement à des constats issus de la pratique.

Sur le versant du corps des connaissances scientifiques disponibles, dans les années 90, les travaux portant sur le concept d'efficacité (Bressoux, 1994) ont permis d'établir des liens significatifs, via le paradigme processus-produits, entre les comportements observables et l'efficacité pédagogique d'un enseignant. Les comportements enseignants attachés à la notion d'efficacité renvoient ne serait-ce qu'en creux, à la notion de compétence professionnelle.

Une partie de la littérature scientifique (Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Huberman, 1989 ; Goigoux, Ria et Toczec-Capelle, 2010) différencie le niveau de compétence professionnelle atteint par les enseignants expérimentés et celui atteint par les novices (enseignants débutants). C'est donc cette thématique de recherche que nous souhaitons explorer en évaluant le niveau de développement de compétence de ces enseignants, leur variabilité et le poids de l'expérience dans la manifestation de ces compétences en acte. Aussi, nous verrons comment nous avons choisi de nous inscrire dans le *paradigme écologique* qui prend en compte le contexte sous de multiples facettes afin de visiter notre question de recherche. Par conséquent, nous nous sommes focalisée sur les compétences avérées ou « en construction » des professeurs des écoles débutants, et intéressée tout particulièrement au *développement professionnel* (Altet, 2009 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Clanet, 2010) opéré au tout début de leur carrière.

Les pratiques enseignantes alors encore peu efficaces évolueraient avec le temps et l'expérience pour gagner en efficacité. Au regard d'une première revue de la littérature du champ, les pratiques significatives de ce point de vue nous semblaient essentiellement porter sur deux dimensions attachées à l'enseignement/apprentissage, soit *la gestion du temps* (Delahaxhe, 1997 ; Maurice & Allègre, 2002) et *les interactions maître-élève(s)* (Altet & al., 1994 ; Clanet, 2008). Ces deux dimensions clés ont une influence non négligeable sur deux autres dimensions : *l'attitude de l'enseignant/le climat de la classe* (Altet & al., 1996 ; Talbot, 2008) et par conséquent sur *l'implication/engagement des élèves* (Bressoux & al., 1999). Nous ne comprendrons que graduellement, au fil de la construction de cette thèse, à partir d'obstacles empiriques rencontrés et sous l'effet d'une seconde revue de la littérature spécifique, la place primordiale de la dimension « tâche » fortement corrélée à ces deux premières dimensions.

Montrer que les enseignants débutants rencontrant des difficultés, ne maîtrisent pas ou « trop peu » ces dimensions majeures reviendrait à montrer que les enseignants expérimentés en ont une bien meilleure maîtrise. Dans le cas contraire, nous ne pourrions parler « d'erreurs de débutants » mais d'erreurs typiques, caractéristiques, communes aux « enseignants novices » et « expérimentés ». Le niveau d'expérience va, par conséquent, constituer un axe majeur de notre travail. Aussi, allons-nous privilégier une approche comparative, les débutants face aux enseignants expérimentés, et toucher par là-même, à la variabilité inter-maîtres. Cette approche comparative sera réinterrogée à l'issue de cette aventure doctorale.

Notre triple recueil de données consiste en l'observation vidéoscopée de classes de cycle III, doublée d'entretiens, et en un recueil des représentations professionnelles des enseignants débutants et expérimentés.

Le groupe des enseignants débutants n'étant vraisemblablement pas homogène, notre projet consiste alors à cerner les différences entre débutants, leurs origines, et à opposer développement professionnel des maîtres expérimentés et des maîtres novices.

A l'issue de cette thèse, nous ferons le constat que cette construction initiale a évolué, notamment sous l'effet croisé de nos lectures progressives et du contact avec nos données empiriques.

Ainsi, les choix que nous avons opérés dans ce travail de thèse étaient fondés sur plusieurs partis-pris qu'il convient d'explicitier afin d'en améliorer la lisibilité. En initiant ce travail, nous étions convaincue de la place première des compétences transversales dans la maîtrise des situations d'enseignement-apprentissage. Au fil de l'avancée de notre thèse, nous avons interrogé cette posture pour repenser l'articulation entre compétences transversales, compétences disciplinaires et compétences didactiques.

Second parti-pris, notre conception de départ fondée sur les expériences de conseils cumulées laissaient entendre que la maîtrise des compétences centrales nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant distinguait de façon nette les maîtres novices des maîtres expérimentés, sans pour autant taire l'empan des variations inhérentes à la population des maîtres novices. En tant que CPC et formatrice à l'ESPE, de façon expérimentielle, nous avons, en effet, rencontré quelques débutants chez qui certaines compétences à acquérir dans le cadre d'une formation professionnelle continuée étaient déjà présentes.

Autre parti pris lié pour sa part à notre formation à la recherche, nos travaux en maîtrise et en DEA étaient principalement fondés sur une démarche hypothético-déductive relayée par un outillage quantitatif. Si le recours à une démarche qualitative n'était pas étranger à ces deux premières recherches, nous avons souhaité dans le cadre de cette thèse nous inscrire dans une démarche sciemment qualitative et ce pour trois motifs. Premièrement, l'un de nos recueils fera l'objet d'un traitement de données textuelles et nous servira de point d'appui à l'interprétation des deux recueils qualitatifs. Deuxièmement, nous souhaitions explorer de nouvelles méthodologies pour compléter notre formation de chercheur. Troisièmement, tout en nous appuyant sur un socle solide de recherches existantes consacrées aux pratiques

d'enseignement, nous avons comme perspective de nous inscrire dans une exploration des processus d'enseignement dans leur complexité, cheminement qui nous semble délicat mais nécessaire. Pour ce faire, nous avons besoin de reconstituer la façon dont une séance de classe se déroule dans une logique propre à l'enseignant, aux élèves qui interagissent et à la situation spécifique observée ainsi qu'à ses attributs (niveau des élèves, âge scolaire, composition de la classe, etc.). Simultanément, nous souhaitons opérer par coupes successives confrontant les pratiques et attitudes des débutants entre eux et celles des enseignants plus expérimentés qui serviront « de référence ». Au regard de cette double entrée (revisiter la logique interne d'une situation d'enseignement–apprentissage et pratiquer des coupes), on peut s'attendre à confirmer certains des résultats des spécialistes du champ ainsi qu'à découvrir, qualitativement, des indices explicatifs en dissonance.

En tout état de cause, les prolongements de ce projet de recherche ont pour ambition de questionner la formation initiale des futurs professeurs des écoles et d'en améliorer la qualité par des propositions fondées sur les apports de la recherche.

PARTIE I

VERS LA DÉFINITION D'UN OBJET DE RECHERCHE : ENQUÊTES EXPLORATOIRES

Le choix de notre thème de recherche, à savoir les pratiques enseignantes des maîtres en devenir, fut une évidence à plusieurs titres. Nous connaissions le métier de professeur des écoles pour l'avoir exercé durant huit ans. Conseillère pédagogique de circonscription durant cinq ans, puis formatrice à l'IUFM/ESPE, nous nous interrogeons sur la question du développement professionnel des « jeunes » maîtres, qui est encore aujourd'hui, l'une de nos préoccupations professionnelles. Accompagnatrice et formatrice, nous portons un intérêt particulier à l'acquisition des compétences professionnelles lors des premières confrontations avec le « terrain » dans le cadre d'une formation initiale.

En tant que Conseillère pédagogique de circonscription, l'une de nos fonctions principales était d'assurer des missions d'aide, d'accompagnement et de formation auprès de différents publics : les PE2 (Professeurs des écoles, inscrits en deuxième année de formation à l'IUFM), les T1 (Professeurs de écoles titulaires d'une classe – première année d'exercice) et les T2 (deuxième année d'exercice). Cet accompagnement était réalisé, le plus souvent sous la forme de visites en classe. Ces visites comprenaient l'observation d'au moins deux séances consécutives et étaient suivies d'un entretien. Lors des observations, nous avons la sensation de repérer des difficultés similaires, et au cours des entretiens, nous amenions les néo-titulaires à réfléchir sur les mêmes problématiques. Les enseignants « novices » et débutants, par leur manque d'expérience, commettaient des erreurs que l'on pouvait qualifier « d'erreurs de débutants » : des séances trop longues et pas assez rythmées ; une monopolisation de la parole et une non prise en compte des interventions des élèves, une pédagogie plutôt magistro-centrée, etc.

Par ailleurs, nous avons alors le sentiment de rencontrer trois types de néo-titulaires :

- ceux qui, d'emblée, avaient des compétences « solides » (peu nombreux) ;
- ceux qui rencontraient quelques difficultés, surmontables dans le temps (la majorité) ;
- ceux qui rencontraient de sérieuses difficultés (rares).

Nous avons donc choisi d'analyser 43 de nos rapports de visite afin de vérifier le bien-fondé de ce premier sentiment.

Dans un deuxième temps, nous avons confronté les résultats de l'analyse de ces rapports aux rapports d'inspection d'un Inspecteur de l'Education Nationale (IEN), afin de vérifier que ces constats n'étaient pas seulement les nôtres, et que les difficultés que nous avons repérées, étaient également identifiées par un professionnel dont l'un des rôles est d'évaluer et de conseiller les enseignants du premier degré.

Cette démarche croisée entre analyses de rapports de visites d'enseignants « novices » et analyses des rapports d'inspection a constitué, de fait, un processus et une dynamique exploratoires qui nous ont conduit, progressivement, vers la définition de notre objet de recherche : les pratiques d'enseignement des maîtres stagiaires.

I- NOS RAPPORTS DE VISITE

Nous avons donc analysé sommairement 43 des rapports de visite que nous avons rédigés entre 2006 et 2009. Ces rapports concernaient 28 professeurs des écoles (PE) débutants : douze T1, dix T2, cinq PE2 (quatre rapports par stagiaire) et un enseignant sur liste complémentaire.

L'analyse de ces rapports nous a conduit à repérer trois « variables » qui se détachaient distinctement par leur redondance et leur prépondérance : la gestion du temps, l'attitude de l'enseignant et son impact sur le climat de classe et les interactions maître-élèves. A partir de ces trois variables, il nous semblait possible d'inférer l'approche pédagogique dominante de ces jeunes enseignants observés. Ces variables étaient, de notre point de vue, attachées à la maîtrise de compétences professionnelles clés et pouvaient avoir une incidence forte sur les pratiques d'enseignement/apprentissage des néo-titulaires. Mais s'agissant de nos propres rapports, il se peut que nous ayons été subjectivement sensible à ces variables. Par ailleurs, au delà des compétences attachées à nos pratiques de formatrice, l'impact de la culture des sciences de l'éducation ne pouvait être étranger à la définition de ces variables.

I-1- La gestion du temps

Pour ce qui est de la gestion du temps, deux indicateurs se détachaient singulièrement : la durée des séances – durée prévue *versus* durée effective (largement dépassée) – ainsi que le rythme donné à la séance observée, rythme varié, soutenu *versus* répétitif, lent. Nous avons ainsi identifié une gestion « adaptée » du temps de séance chez neuf enseignants débutants (32%¹ des 28 maîtres concernés) et observé des séances considérées comme « trop longues » lors de nos visites chez 25% d'entre eux. Pour les 43% restants, nous n'avons pas fait mention dans nos rapports de remarques particulières, l'indicateur n'étant pas significatif. De même, nous avons constaté que le rythme de la séance était trop lent chez 25% néo-titulaires et qu'il était plutôt soutenu chez 35% d'entre eux. Il est à noter que ces derniers ont également proposé des activités variées à leurs élèves. Enfin, nous avons remarqué que lorsque le rythme de la séance était lent, la gestion de la discipline était plus difficile.

La gestion du temps, pour un quart des maîtres observés, représente donc une difficulté. Notons toutefois qu'elle est plutôt maîtrisée pour environ un tiers d'entre eux.

I- 2- Les interactions maître-élèves

Nous avons identifié six enseignants (21%) particulièrement à l'écoute des élèves, quatre d'entre eux encourageaient les élèves à verbaliser leurs procédures. A l'inverse, nous avons fait référence, dans nos rapports de visite, à une non prise en compte des interventions à l'initiative des élèves pour 25% des maîtres. Les maîtres débutants ont ici plutôt eu tendance à monopoliser la parole et à se focaliser sur les savoirs. En conséquence, si l'attitude des maîtres débutants est plutôt bienveillante, les interactions portant sur les savoirs sont peu nombreuses en raison de l'approche pédagogique privilégiée, l'approche magistro-centrée. Nous avons noté que 46% des maîtres avaient ainsi tendance à opter pour une gestion collective des élèves, les interactions étaient alors à l'initiative du maître qui généralement posait des questions. Ces questions appelaient en général des réponses courtes, qui ne permettaient pas aux élèves d'explicitier leurs interrogations ou doutes.

¹ Nous utiliserons les pourcentages à titre de repères et pour simplifier la lecture de cette section. Nous avons bien conscience cependant que notre échantillon est réduit (N = 48) et que cette approche n'est qu'indicative. Elle ne poursuit que les visées exploratoires attachées à cette étape de construction progressive de notre thèse.

Cette posture trouve néanmoins une justification. Elle semble permettre aux maîtres de garder le « contrôle » et donc de limiter les « débordements » possibles de la part des élèves mais a aussi pour « effet pervers » de rendre les élèves passifs, ces derniers attendant les réponses qui seront finalement données par le maître. La diffusion de ce modèle magistro-centré devrait donc avoir un impact négatif sur les apprentissages des élèves.

I-3- L'attitude de l'enseignant et son impact sur le climat de la classe

Nous avons clairement relevé, dans 21 rapports, que l'enseignant débutant avait établi de bonnes relations avec les élèves. Nous avons, de plus, décrit les « novices » concernés (61%) comme plutôt présents et/ou disponibles et/ou à l'écoute, et/ou bienveillants... Les élèves travaillaient sereinement, n'hésitaient pas à demander de l'aide, participaient volontiers. Deux néo-titulaires (sur 28) n'ont pas su établir de relations positives avec les élèves ; l'un s'est montré particulièrement exaspéré et contrarié tout au long de la séance présentée, l'autre rigide et froid avec ses élèves. Enfin, nous avons identifié chez neuf enseignants « novices », un relationnel que nous qualifions de « passif ». Les enseignants avaient adopté ici une attitude détachée, indifférente. Ils n'encourageaient pas les élèves mais n'émettaient pas non plus de critique négative. Les séances présentées par ces enseignants ont été plus ou moins « laborieuses » à différents égards : élèves non impliqués, rythme lent, activités non variées, non prise en compte des interventions des élèves... Nous en avons conclu que l'attitude du maître « novice » face aux élèves avait un impact sur le climat régnant dans la classe, climat qui s'avérait propice ou pas aux apprentissages. Quand bien même nous avons relevé chez quelques néo-titulaires (39%), une attitude négative ou passive, la majorité d'entre eux a su adopter une attitude positive et bienveillante à l'égard des élèves.

I-4- L'approche pédagogique dominante

Les trois variables précédentes représentent, de notre point de vue, des indicateurs significatifs quant à l'approche pédagogique privilégiée par l'enseignant, notamment le contenu et les formes des interactions maître-élèves. La littérature scientifique viendra conforter cette première appréciation.

Nous avons noté lors de nos visites chez 46% des jeunes collègues, la prégnance d'une pédagogie magistro-centrée (déjà évoquée) : monopolisation de la parole (cours magistral), gestion collective du groupe classe, focalisation sur la transmission des savoirs. D'autres ont tenté d'utiliser des approches pédagogiques variées. Mais en réalité, lorsqu'ils mettaient en œuvre une situation qui aurait permis aux élèves de co-construire en partie leurs savoirs, une situation de recherche en sous-groupes par exemple, le jeu des interactions n'était pas approprié, trop peu de place était laissée à la recherche ou à la réflexion des élèves ou encore à la verbalisation de leurs procédures... Nous avons donc comptabilisé, au total, 75% de néo-titulaires qui utilisaient à leurs débuts, une approche globalement transmissive. Parmi eux, six usaient d'une pédagogie fortement magistro-centrée, voire très « dirigiste ». Par contraste, un quart des maîtres débutants tentaient d'accorder une place active à leurs élèves. Quatre d'entre eux (14%) mettaient les élèves en réelle situation de recherche et les encourageaient à verbaliser leurs démarches et procédures.

Pour des motifs qui nécessiteraient d'être approfondis, ces premières observations semblent confirmer qu'une posture « centrale » caractériserait les premiers pas des jeunes enseignants ; posture magistro-centrée vraisemblablement liée à la complexité des situations d'apprentissages, à la multiplicité des dimensions à gérer, à la reproduction potentielle d'un modèle subi en tant qu'ancien élève, ... toutes pistes qu'il serait nécessaire de confirmer.

I- 5- D'autres variables...

Lors de nos observations, nous avons repéré d'autres variables relatives notamment à la gestion de la discipline, au travail d'anticipation et de préparation, à l'adéquation entre objectifs, activités et supports ou encore à l'évaluation des élèves. Au moment de la construction d'une situation d'apprentissage, il est attendu que l'enseignant vérifie que les activités qu'il souhaite proposer, lui permettent effectivement d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé ; qu'il estime la durée de chacune de ses activités, qu'il prévoie les interactions maître-élèves et élèves-élèves, ... Cette anticipation a pour but de l'aider à gérer le temps (temps de travail et temps de transition) et d'anticiper les moments d'échanges. La mise en œuvre devrait théoriquement en être facilitée. Le maître se devrait être en mesure de se montrer disponible et bienveillant, d'estimer les apprentissages réalisés, les difficultés des élèves ou

leurs réussites. Par ailleurs, une attitude ferme et bienveillante, un rythme rapide, des situations adaptées aux besoins des élèves devraient favoriser la gestion de classe.

Ces variables seraient donc attachées à nos trois premières dimensions (que nous rappelons ici) : gestion du temps, les interactions maître-élèves et l'attitude du maître.

I-6- Bilan de nos rapports de visite

Cette première analyse, encore sommaire, avait pour but d'explorer et de sélectionner quelques variables susceptibles de caractériser les pratiques d'enseignement. Nous les avons donc confrontées aux résultats de travaux portant sur l'effet-maître (*processus-produits*) et sur les pratiques d'enseignement/apprentissage (*processus-médiateurs*).

Talbot (2008a, pp. 83-85) a réalisé une synthèse de travaux nord-américains et français ayant pour sujet commun l'effet-maître positif. Sur les sept points majeurs mis en évidence, nous retrouvons les trois variables sur lesquelles porte notre attention, parfois sous des intitulés différents, soit « *la gestion du temps* », « *la gestion pédagogique* » et « *une clarté dans les interventions pédagogiques et didactiques* ». L'auteur décrit « *les professeurs ayant un effet-maître positif* » s'agissant des points qui nous intéressent, comme suit : le temps du maître et des élèves est géré « *de manière efficiente* » ; les maîtres « *créent dans leur classe un environnement général qui est par ordre de priorité, positif, chaleureux, agréable, ferme et juste* » et ils « *sont clairs dans la présentation des consignes comme dans l'explication des instructions à suivre* ».

La gestion du temps est étudiée via différents indicateurs dont le temps de travail (quotidien), le temps d'engagement, le rythme. Les chercheurs ont mis en évidence des corrélations entre ces indicateurs. Ainsi par exemple, selon Bressoux et al. (1999, p. 107), l'enseignant « *a tout intérêt à adopter un rythme assez rapide* » afin que « *le temps de travail disponible soit le plus long possible* ». Pour ces auteurs, la gestion du temps constitue une dimension clé des pratiques d'enseignement/apprentissage.

Il en est de même s'agissant des interactions maîtres-élèves, les chercheurs s'intéressent aux interactions verbales à l'initiative du maître, à l'initiative des élèves, à leur contenu, à leur fréquence... Pour Altet (2002, p. 87), « *ce sont les interactions avec les élèves, de nature à la*

fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant ».

Les chercheurs, attachés au champ des pratiques enseignantes, ont également mis en exergue des liens entre différentes dimensions, Altet et *al.* (1994, p. II) et ont par exemple établi des corrélations entre les interactions, l'attitude du maître et l'activité des élèves : « *Le type d'intervention de l'enseignant (centré sur le contenu ou sur l'apprenant) et son attitude (ignore ou accepte les apports des élèves, développe leurs réactions) ont un net impact sur l'activité ou au contraire la passivité des apprenants* ».

Si d'autres variables sont mises en valeur, « *la tâche* » notamment (Clanet et Maurice, 2009), elles semblent également liées aux autres variables précédemment soulignées.

Enfin, « *désigner la façon dont l'enseignant agit* » à travers les méthodes pédagogiques et les méthodes d'enseignement est « *trop réducteur* », selon Bru (2004, pp. 284-285), « *les variations intra-mâtres* » étant nombreuses au cours d'une même année scolaire.

À ce stade de la réflexion qui consiste à confronter des catégorisations de formatrice (ayant néanmoins une formation en sciences de l'éducation dont on ne peut ignorer l'impact), on commence à percevoir ce qui relève de la complexité des pratiques d'enseignement où les besoins de la recherche nécessitent « d'isoler des variables » pour mieux les appréhender sans pour autant perdre de vue la nature systémique de leurs relations.

Toutefois, nos premières investigations exploratoires permettent, dans un premier temps, d'entrer dans un processus de catégorisation « binaire ». Nous pensons, *a priori*, que les méthodes pédagogiques doivent être variées et répondre aux différentes situations d'enseignement. Ainsi, peuvent-elles dénoter un rapport à la pédagogie, plutôt centré sur les savoirs sous forme d'un enseignement collectif ou bien plutôt centré sur les élèves et leur activité.

Toujours dans le cadre de nos enquêtes exploratoires, nous avons également voulu comparer le choix de nos variables avec celles mises en évidence par un professionnel de l'enseignement, un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN). Nous ne nous limiterons pas pour autant à ces savoirs d'expérience, qui seront dans un deuxième temps confrontés aux savoirs de la recherche. Nous avons donc analysé les rapports d'inspection d'un IEN. Nos variables, faisaient-elles l'objet d'un intérêt particulier de la part de cet IEN, que nous

nommerons IEN-A ? Etaient-elles partie prenante de ses pratiques, conceptions, critères professionnels ? D'autres variables retenaient-elles son attention ?

II- DES RAPPORTS D'INSPECTION

Nous sommes consciente du fait que les inspecteurs ont une expérience professionnelle qui leur est propre (*habitus*), que leur statut et fonction les contraignent à un discours qui soit en accord avec les textes officiels. Les attendus institutionnels ont donc nécessairement un impact sur les rapports rédigés.

Nous avons choisi d'analyser le contenu de dix rapports d'inspection réalisés par un Inspecteur de l'Education Nationale (IEN), œuvrant sur l'une des 22 circonscriptions de l'Académie de La Réunion. Les rapports concernaient des Professeurs des écoles débutants (T2), il s'agissait donc pour eux de leur première inspection.

Une inspection se déroule, généralement, en deux temps. D'abord, l'IEN assiste à une ou plusieurs séances au sein de la classe. S'ensuit un entretien individuel (inspecteur/inspecté). Puis, l'IEN rédige un rapport qui fait mention des observations et de l'entretien. Il propose alors une note pédagogique à l'Inspecteur d'Académie qui peut la modifier. Les rapports d'inspection ont pour vocation, en dehors d'attribuer une note pédagogique aux maîtres, de mettre en évidence les points positifs sur lesquels les enseignants peuvent prendre appui et les points sur lesquels il est attendu qu'ils s'améliorent. De plus, les IEN formulent un certain nombre de conseils. Ils ne se posent plus ici comme simples évaluateurs mais aussi comme formateurs, double posture qui s'avère parfois ambiguë.

Ces rapports peuvent également révéler les priorités d'un IEN, priorités définies par exemple en fonction de ses valeurs ou du contexte propre à la circonscription qui est la sienne. Jarrousse et *al.* (1995, pp. 2-3) distinguent cinq dimensions qui démontrent l'« *hétérogénéité des pratiques* » des inspecteurs : ces derniers privilégient la « *dimension pédagogique* » ou plutôt la « *perspective gestionnaire* » ; ils sont centrés sur « *les écoles et leur fonctionnement* » ou se montrent « *ouverts* » sur l'extérieur (les différents partenaires) ; ils sont plus ou moins « *actifs* » (nombre de formations et d'inspections) ; le « *niveau*

d'intentionnalité des actions entreprises (formations, conférences pédagogiques, critères d'inspection) en référence aux apprentissages des élèves et aux résultats pédagogiques effectivement obtenus » n'est pas équivalent chez tous les inspecteurs ; enfin, le style relationnel des inspecteurs est plus ou moins directif ou convivial. En outre, nous nous attendons ici à ce que l'IEN-A souligne ce qu'il considère, en début de carrière, comme un cadre de compétences fondamentales.

Nous avons ciblé notre demande auprès de l'IEN-A et obtenu une dizaine de rapports d'inspection (anonymés), concernant uniquement des T2, exerçant en élémentaire. Nous avons donc demandé à l'IEN-A de sélectionner des rapports répondant à ces critères sur les trois dernières années scolaires (2007-10). Cela nous a amené, de ce fait, à nous interroger également sur la permanence des modalités de pratiques prioritaires aux yeux de l'IEN-A, ainsi que sur une possible similitude des difficultés rencontrées par les T2 sur ces trois années.

Nous avons établi une grille de lecture afin d'analyser précisément les contenus en lien avec les modalités de pratiques pédagogiques que nous avons, *a priori*, privilégiées (pour mémoire : la gestion du temps, les interactions maître-élèves et l'attitude de l'enseignant). Il était également nécessaire de mettre en exergue les modalités de pratiques priorisées par l'IEN-A, autres que celles que nous avons retenues.

A la lecture de ces rapports d'inspection, nous avons gardé en tête plusieurs paramètres, dont celui relatif au manque d'expérience de ces personnels débutants. De plus, les maîtres sont nombreux à redouter leur première inspection, celle-ci est source d'inquiétude, voire de stress. En conséquence, il se peut que la relation avec les élèves s'en trouve, à ce moment là, quelque peu modifiée ou encore que certains des choix pédagogiques aient été réalisés afin de répondre au mieux aux exigences (supposées) de l'inspecteur.

Par ailleurs les pratiques sont très variées d'une inspection à l'autre. Nous avons déjà cité les travaux de Jarousse et *al.* (1995) à ce sujet. Les « *critère d'inspection* » (quatrième dimension) fluctuent par exemple d'un inspecteur à un autre.

II-1- Les maîtres et le contexte d'enseignement

Nous avons analysé dix rapports d'inspection. Nous ne nous attarderons pas sur les caractéristiques des enseignants concernés (sexe, âge...), des classes (nombre d'élèves...) ou des écoles (contextes), le nombre de rapports ne nous permettant pas de réaliser de liens significatifs entre les caractéristiques des enseignants et nos variables. Néanmoins, trois inspections ont eu lieu sur l'académie de La Réunion et sept sur une académie métropolitaine, l'IEN-A étant affecté depuis peu sur l'île. Ces rapports concernaient huit maîtresses et deux maîtres ; neuf T2 et un T3 (pour qui il s'agissait de la première inspection). Huit des enseignants exerçaient dans des écoles rattachées soit à un Réseau Ambition Réussite (RAR), soit à un REP (Réseau d'Education Prioritaire), soit à une ZEP (Zone d'Education Prioritaire). Seul l'un d'entre eux travaillait dans une école située dans un contexte rural.

Nous avons procédé à une analyse qualitative, en sériant les éléments mis en évidence par l'IEN-A. Le contenu des rapports apparaîtra en italique.

II-2- La gestion du temps (ou des temps)

Il était primordial pour l'IEN-A que « *les apprentissages soient programmés et structurés pour chaque période et ce dans tous les domaines disciplinaires* ». Il en a fait mention dans tous ses rapports. C'était du reste, le cas pour tous les maîtres visités, à une exception près.

L'IEN-A a également souligné, et ce de façon systématique, l'importance d'un emploi du temps « *équilibré* ». Il le jugeait d'ailleurs ainsi pour neuf des classes visitées. Dans le même ordre d'idée, il appréciait que le « *menu pédagogique* » (horaires et disciplines) soit affiché au tableau, afin que les élèves aient des repères sur la journée.

Les autres éléments mis en valeur, touchent essentiellement au déroulement des séances présentées. L'IEN-A n'a fait aucune mention de la durée des séances, dans la mesure où elle était « *raisonnable* », autrement dit conforme aux canons habituels (45 min à 50 min). En revanche, lorsque la séance n'allait pas à son terme, il alertait l'enseignant (ENS 1-4) sur la notion de « *gestion du temps* » qui « *est un paramètre important de l'efficacité de l'action pédagogique* » et qui « *doit constituer un point de vigilance permanent pour tout enseignant* ». Dans deux autres rapports, il a demandé aux enseignants d'optimiser cette gestion du temps.

L'IEN-A a fait également référence au « *rythme* ». Pour lui, la séance devait être structurée « *en plusieurs étapes s'articulant logiquement* ». Cette dimension apparaissait, en effet, clairement au sein de quatre rapports. Deux étapes étaient particulièrement attendues : la première étape, nommée « *le point d'ancrage* » et la dernière, « *un temps de structuration des acquis* ». Selon lui, il était nécessaire d'établir des liens avec « *les acquis antérieurs* », trois des enseignants de l'échantillon l'ont fait, quand pour deux autres, le point d'ancrage n'a pas été efficace, ou manquant. Concernant le regroupement collectif, à l'issue d'une séance, il permettrait selon l'IEN-A de « *structurer les savoirs* », ce fut le cas pour trois débutants. Cela semblait être une étape essentielle pour cet inspecteur qui, à six reprises, a conseillé aux enseignants de prévoir ce temps afin de permettre « *la verbalisation des opérations mentales, l'exploitation des erreurs et des réussites et la structuration des acquis* ».

Enfin, les temps offerts aux élèves pour apprendre devaient être conséquents, l'IEN-A parlait alors de « *quantité suffisante de travail* ».

II-3- Les interactions maître-élèves

De façon quasi systématique (neuf rapports sur dix), l'IEN-A a invité les enseignants débutants à « *entrer dans un dialogue didactique et/ou cognitif avec les élèves, centré sur les procédures d'apprentissage et prenant en compte les erreurs et les réussites* ». Pour cet inspecteur, le dialogue didactique prendrait appui sur ce qui a permis aux élèves d'apprendre et le dialogue cognitif s'attacherait davantage à ce que les élèves ont effectivement appris. Ces dialogues étaient, pour ainsi dire, inexistant !

Pour l'IEN-A, les consignes se devaient d'être « *claires* » pour les élèves, « *précises* » ou « *engageantes* ». Quatre T2 n'exprimaient pas suffisamment les « *attendus du travail* » quand quatre autres y parvenaient très bien. La qualité des consignes aurait, selon l'IEN-A, un impact positif sur l'engagement des élèves dans les activités, cinq enseignants étaient capables de donner ce type de consignes. Parmi ces derniers, seuls deux d'entre eux ont demandé aux élèves une reformulation des consignes.

L'IEN-A était également attentif à l'expression orale des élèves. Il appréciait que cette expression soit favorisée, comme ont su le faire deux enseignants, c'est-à-dire « *en canalisant les prises de parole autour de la tâche scolaire* ». La « *participation active des élèves aux échanges oraux* » était un élément positif, qu'il a souligné dans un de ses rapports. Il souhaitait que les élèves soient « *davantage sollicités* » au sein de deux classes et qu' « *un*

réseau d'échanges, à l'intérieur duquel la parole des élèves serait plus présente », soit créé, au sein de trois autres classes. Pour ce faire, il recommandait de « *privilégier une question ciblée à destination d'un enfant* », ceci afin de le contraindre à réfléchir au problème et de tenter d'y répondre (trois rapports) et/ou de « *privilégier un questionnement ouvert* » (deux rapports).

À un enseignant qui avait du mal à réguler les prises de parole intempestives de ses élèves, il a recommandé de « *se centrer sur la tâche scolaire* ». Ce serait un moyen de canaliser la parole des élèves, cela leur permettrait d'entrer « *dans une interactivité constructive où l'écoute ne serait pas seulement une marque de politesse mais aussi une marque d'intérêt* ». Enfin, il était indéniable que cet inspecteur préférait de loin un maître qui « *questionne, guide les élèves, conduit une différenciation pédagogique* » (deux rapports) à un autre qui « *maîtrise une interactivité collective laissant peu de place à la prise d'initiative ou de risque de la part de l'apprenant* » (un rapport). Il préférait également celui qui s'appuyait sur un « *accompagnement pédagogique* » plutôt que celui qui usait d'un « *guidage fort* » (un rapport).

II-4- L'attitude de l'enseignant et le climat de classe

Afin de définir le climat de la classe, nous nous intéressons d'une part à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves et d'autre part à l'attitude des élèves face au travail (implication, engagement...). Il semble que l'IEN-A y soit, lui aussi, particulièrement sensible. Explicitement, l'inspecteur a utilisé le terme de « *relation positive* » dans huit rapports et a suggéré, dans les deux autres, que l'enseignant adopte une attitude « *plus optimiste et plus enthousiaste* ». Il associait cette relation positive à une attitude « *dynamique* » pour quatre débutants. Il n'a pas hésité à mettre en valeur une attitude « *souriante* » chez l'un des enseignants et à regretter son absence chez un autre. Quatre des enseignants se sont montrés « *bienveillants* » auprès de leurs élèves. L'IEN-A a décrit un accompagnement pédagogique « *généreux* » chez deux débutants. Enfin, trois T2 étaient particulièrement « *soucieux de la réussite de chacun et de la dignité de chaque enfant* ».

Ces attitudes positives et généreuses permettraient d'établir une relation basée sur la confiance et le respect mutuels. Ainsi, dans neuf cas sur dix, les élèves agissaient et s'exprimaient en confiance. Il a souligné chez six des neuf enseignants, le « *respect mutuel* » qui caractérisait leurs relations avec les élèves. Mais il a aussi écrit, non sans humour, dans

l'un de ses rapports : « *le respect n'est malheureusement pas mutuel tant les élèves ne témoignent à leur maître que peu d'écoute* ». Enfin, il a alerté également un débutant sur le fait qu'il mette trop souvent « *à l'index un enfant de façon trop insistante* ». Il était également essentiel de faire preuve de « *fermeté* » (un rapport) et de rester « *exigeant* » (deux rapports).

Selon l'IEN-A, « *la participation active des élèves* » traduisait « *un bon niveau de motivation* » et ce, dans cinq classes. Dans huit des classes visitées, il estimait que les élèves « *s'impliquaient volontiers dans la tâche qui leur était proposée* ». Au sein des deux autres classes, il trouvait que les élèves « *s'impliquaient peu ou mal* ». Il était essentiel, à ses yeux, de favoriser cet engagement en leur donnant la « *possibilité de prendre des initiatives, des risques sans craindre de commettre des erreurs* » (4 rapports) en prenant appui par exemple sur une situation-problème (un rapport). Il a aussi demandé à un T2, d'« *alterner les fonctionnements du point de vue de la posture de l'apprenant plus ou moins actif ou passif* » afin de conserver leur engagement. Enfin, il a constaté une « *atmosphère studieuse* » dans quatre classes et un « *climat de classe bruyant* » dans deux autres. Selon l'IEN-A, l'approche didactique a un impact sur l'implication des élèves. Une situation problème requiert, par exemple, de leur part, une implication forte.

II-5- L'approche pédagogique dominante

A partir du discours de l'IEN-A autour des trois variables précédentes, nous « reconstituons » les méthodes pédagogiques des enseignants débutants de cet échantillon mais également, l'approche qui correspond aux attentes de l'IEN-A. Nul doute qu'une démarche pédagogique plutôt « traditionnelle » dominait chez la majorité des enseignants débutants de l'échantillon. L'IEN-A a identifié très clairement chez trois enseignants, une approche qu'il a qualifiée de « traditionnelle » ou de « classique » parce que conçue sur un schéma « *observation – explication – application* ». Il a reconnu, dans deux rapports, qu'elle pouvait s'avérer pertinente. Toutefois, cette relation frontale s'appuyant sur un « *mode transmissif* », ne laisserait pas assez de place à « *l'émergence des représentations, à la convocation des connaissances mémorisées et à la mobilisation d'opérations mentales variées* » (deux rapports). De même, un « *guidage fort* » pourrait être efficace, ce qui fût le cas chez un des enseignants de l'échantillon. Pour autant, ce guidage, qui le sécurisait, « *l'enfermait* » un peu trop, dans le même temps, dans un schéma d'enseignement classique.

Cette démarche pédagogique, magistro-centrée, privilégierait la construction collective du savoir. L'un des enseignants s'est montré habile à cette construction du savoir « *dans des situations de travail interactives* ». Toutefois, l'IEN-A a sensibilisé un autre d'entre eux, un peu moins en réussite, au fait que poser des questions « *à la cantonade* », ne poussait pas les élèves à les investir et exigeait « *l'écoute permanente des enfants* ».

Enfin, les enseignants ayant choisi cette démarche traditionnelle avaient tendance à monopoliser la parole. Il a recommandé, de ce fait, à quatre d'entre eux d' « *accorder moins de temps aux explications qui « pré-mâchent » le travail pour en octroyer davantage à l'enfant qui recherche et explore différentes procédures personnelles* ».

L'IEN-A a également encouragé deux débutants à porter une réflexion « *sur l'alternance des types d'apprentissage, le choix des stratégies pédagogiques les plus efficaces, l'utilisation de l'erreur comme outil pour enseigner* » et a orienté un troisième T2 vers une approche qui laisserait une place plus importante « *à la prise de risque et d'initiative de la part de l'apprenant* ».

L'IEN-A a prôné une « *entrée problématisée* », qui inviterait les élèves à rechercher la réponse à la question posée. Un débutant a su privilégier une situation problème comme point de départ, quand deux autres ont été invités à y réfléchir. De plus, cette phase exploratoire, devrait laisser, selon lui, une place importante à l'erreur. Il l'a répété à quatre reprises. Il a également encouragé deux maîtres à favoriser « *la verbalisation* » ou « *la confrontation des processus mentaux* ». Il a demandé, à cinq d'entre eux, de s'appuyer sur les erreurs commises ainsi que sur les réussites, l'enseignant serait alors en mesure d'« *aider les élèves à les comprendre et à surmonter les obstacles qu'ils ont rencontrés, pour les aider à prendre conscience de leurs procédures d'apprentissage (dialogue didactique)* ».

Par conséquent, la majorité des dix enseignants de l'échantillon a adopté (peut-être provisoirement) une pédagogie transmissive. Ainsi, six d'entre eux ont adopté un style plutôt magistro-centré, et deux autres, un style « *fondièrement* » magistro-centré.

Pour conclure, la préférence de l'IEN-A va dans le sens d'une approche à dominante socio-constructiviste, même si le mot n'apparaît dans aucun rapport. Ainsi, l'IEN-A souhaite que le maître débutant soit sur un schéma pédagogique qui privilégie l'émergence des représentations, la convocation des connaissances mémorisées, la mobilisation d'opérations mentales variées et la prise de risque et d'initiative.

II-6- Autres modalités de pratiques privilégiées par l'IEN-A

Nous ferons ici état des modalités de pratiques dont il a été question à plusieurs reprises.

L'IEN-A a mis en valeur dans huit des dix rapports « *une bonne alternance* » « *des fonctionnements* » ou « *des formes de travail* » : oral/écrit, présence/absence, individuel/collectif, écoute/manipulation, regroupement/atelier, soit « *des phases de travail : temps de travail individuel, mise en commun des réponses...* ». Il a associé explicitement cette alternance au rythme donné à la séance.

Il est entendu qu'une atmosphère positive et bienveillante est attachée à une bonne gestion de la discipline. L'IEN-A a estimé que cinq enseignants débutants affirmaient leur autorité « *avec un esprit d'écoute et de dialogue* ». L'un des T2 s'est montré « *un peu trop autoritaire* », il lui a conseillé de gagner en souplesse, « *les rappels à l'ordre ou reprises en main* » n'étant pas toujours justifiés. Le maintien de la discipline était plus difficile pour deux autres débutants et problématique pour un autre à qui il a demandé d'affirmer son autorité « *en faisant impérativement respecter les règles de vie en collectivité et en optant pour une attitude et des exigences sans ambiguïté* ». Le lien est explicitement établi entre gestion de classe et attitude de l'enseignant, il est plus implicite s'agissant des liens possibles avec le type d'interactions ou l'engagement des élèves dans la tâche.

L'inspecteur a noté dans neuf de ses rapports que les élèves étaient « *capables d'agir en autonomie* ». Il a également constaté chez les élèves de sept maîtres « *de bonnes habitudes de travail* ». Nous pouvons relier en partie l'autonomie des élèves, ainsi que les habitudes de classe, à la clarté des consignes (interactions maître-élèves), ou encore au climat régnant dans la classe.

Enfin, dans sept rapports, l'inspecteur a fait référence à la disposition des tables. Dans trois des classes concernées, elle encouragerait « *les échanges entre les élèves* », facilitait « *la mise en place de situations interactives* » et favorisait « *une dynamique de groupe indispensable à la construction collective du savoir* ». Dans deux rapports, il a conseillé aux enseignants d'adopter « *une nouvelle disposition (en hémicycle par exemple)* ». La disposition des tables « *en îlots* » privilégierait, selon lui, le travail en petits groupes mais pénaliserait la qualité des échanges au cours des regroupements collectifs (deux rapports). La disposition des tables est donc directement reliée aux interactions maître-élèves et élèves-élèves.

L'IEN-A a donné également de nombreux conseils attachés aux différentes disciplines enseignées ; conseils que nous avons occultés au regard de nos premières pistes de recherche, qui ne touchaient qu'à des dimensions transversales. Nous comprendrons, au fur et à mesure de ce travail de recherche, que ces dernières ne suffisent pourtant pas.

II-7- Bilan des rapports d'inspection

Les trois variables que nous avons *a priori*, choisi de prioriser, font également partie des préoccupations premières de l'IEN-A. En outre, les recoupements sont multiples chez cet inspecteur, ils attestent de la cohérence de son discours, fidèle au modèle pédagogique qu'il cherche à valoriser.

Concernant la gestion du temps, nous souhaitons nous focaliser sur la durée de la séance et surtout sur le rythme donné à la séance. Ces deux « organisateurs » de pratiques sont évalués par l'IEN-A. S'il ne fait pas référence de façon systématique à la durée de la séance, il demande à l'enseignant d'être plus vigilant, et insiste sur la nécessité de réaliser des séances courtes lorsque ces dernières sont trop longues. Pour ce qui est du rythme de la séance, il préfère parler d'étapes et d'alternance (des formes de travail, des fonctionnements, des phases de travail) mais avec la même idée sous-jacente, celle de proposer aux élèves des activités variées, nécessitant une organisation pédagogique différente, favorisant la motivation des élèves et l'engagement de ces derniers dans la tâche scolaire.

Pour ce qui est des interactions maître-élèves, il est attentif à la place donnée et au temps accordé aux élèves pour s'exprimer. Si les élèves ne participent pas assez, il attend des enseignants qu'ils les sollicitent. Toutefois, le contenu des interactions prime avant tout. Il doit porter sur les procédures d'apprentissage mais aussi sur les réussites et les échecs des élèves. Enfin, il note la qualité des consignes données.

L'IEN-A est aussi très sensible au climat de la classe. Il attend des jeunes enseignants qu'ils soient, *a minima*, souriants, dynamiques, bienveillants, exigeants, généreux d'un point de vue pédagogique et soucieux de la réussite et de la dignité de chaque élève. De plus, il évalue la motivation des élèves à travers leur façon de participer ainsi que leur implication par le biais de leur engagement dans la tâche.

Enfin, il encourage les débutants à adopter une démarche plutôt socio-constructiviste, quant la plupart d'entre eux ont opté pour une démarche plutôt « traditionnelle ».

III- VERS LA DÉFINITION DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE

Nous annonçons, au début de cette section, que le croisement de ces deux corpus avait pour visée d'interroger la pertinence de similitudes présentes, relatives aux difficultés et atouts des enseignants au début de leur carrière. A cet égard, nous pouvons dégager de ces enquêtes exploratoires croisées, quelques lignes de force, qui n'ont, à ce stade, qu'une valeur heuristique :

- Les enseignants débutants proposent, généralement, à leurs élèves des séances d'une **durée** « raisonnable » (conforme aux attentes de l'institution). Lorsque ce n'est pas le cas (durée dépassée), l'attention des élèves se dégrade considérablement.
- Le **rythme** de la séance est plutôt soutenu. Pour certains débutants néanmoins, alterner les modalités organisationnelles reste une difficulté.
- La plupart des débutants ne favorise pas ou peu les **échanges** sur les démarches et procédures des élèves, préférant se focaliser sur les contenus.
- Certains ne se montrent **pas assez à l'écoute des élèves** et ont tendance à monopoliser la parole, entraînant chez les élèves une certaine passivité face à l'activité.
- La relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves est plutôt positive et **bienveillante**, le climat de classe est alors potentiellement propice aux apprentissages. Lorsque la relation est indifférente, voire distante, les élèves ont également tendance à se mettre en retrait, à ne pas s'engager dans la tâche proposée, le climat est alors moins serein, plus tendu.

Enfin, de façon largement partagée, **les enseignants débutants ont une approche pédagogique plutôt traditionnelle.**

Nous avons volontairement omis de mettre en exergue « *la tâche* » au sens où Clanet et Maurice (2009) la définissent, bien que cette dimension soit déterminante. Lors de ces analyses de corpus exploratoires, nous avons choisi de ne pas nous focaliser sur les savoirs disciplinaires et leur didactique. Toutefois, nos propres rapports de visite ainsi que ceux de

l'IEN-A prennent appui sur les contenus d'enseignement/apprentissage, multiples au vu des différentes disciplines enseignées par les maîtres du primaire. Aussi sommes-nous persuadée que la nature des interactions ou la gestion des temps (le rythme donné à la séance notamment) dépendent pour partie de « la nature de la tâche ». C'est pourquoi, sa prise en compte est nécessaire pour juger de la pertinence des pratiques du maître débutant.

En revanche, il nous semble que l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves peut être partiellement inférée via l'analyse des interactions : encouragements, sollicitations, écoute et prise en compte de la parole des élèves ainsi que le climat de classe qui dépend pour beaucoup de l'attitude adoptée par l'enseignant. Il en est de même pour l'approche pédagogique dominante d'un enseignant qui peut être induite à partir de ces variables multiples. Tels sont les enseignements de cette démarche exploratoire.

À travers ces premiers résultats, il semble que les compétences professionnelles afférentes à la gestion du temps soient en cours d'acquisition pour la plupart des débutants. En revanche, lorsque ce n'est pas le cas, l'impact sur les élèves semble manifeste. S'agissant des interactions maître-élèves, elles semblent plus difficiles à cerner tant elles engagent des éléments variés au regard des contenus sur lesquelles elles portent et des formes qu'elles revêtent. Cette dimension essentielle des pratiques d'enseignement-apprentissage sera donc à éclairer plus avant pour en comprendre les mécanismes et repérer si elle est discriminante du point de vue de la dichotomie enseignants « novices » *versus* enseignants « expérimentés ».

Ces deux dimensions semblent dépendantes de la nature de *la tâche* (troisième dimension). Nous choisissons de nous centrer sur un domaine disciplinaire, celui des mathématiques et plus spécifiquement la résolution de problèmes au cycle III, cet objet particulier pouvant nous donner à voir des pratiques d'enseignement caractéristiques².

Pour ce qui est des trois types de néo-titulaires (ceux qui, d'emblée, ont des compétences « solides », ceux qui rencontrent quelques difficultés, surmontables dans le temps et ceux qui rencontrent de sérieuses difficultés) que nous avons la sensation de rencontrer, seule une enquête à grande échelle nous permettrait de valider ou non les profils dégagés. Concernant enfin les pratiques d'enseignement et le cas échéant, les organisateurs de pratiques des

² Nous expliciterons les raisons de ce choix dans le chapitre II (paragraphe I).

débutants, nous avons réalisé une observation en classe des maîtres débutants et de leurs élèves.

PARTIE II

ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE

INTRODUCTION AU CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

Dans le cadre de cette thèse dont les contours se dessinent progressivement à l'issue de cette phase exploratoire et de nos premières lectures, nous organiserons notre cadre théorique autour des concepts et notions qui suivent. Pour ce faire, nous avons choisi de décliner progressivement notre cadre théorique sous la forme de chapitres différenciés.

Chap. I
LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
Dimensions : « gestion temporelle »,
« INTERACTIONS maître-élève(s) »,
et « tâche »

Chap. II
LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES
AU CYCLE III
Repères pour une analyse didactique

Chap. III
LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
Perspective développementale
Perspective professionnalisante

Chap. VI
LA FORMATION INITIALE
Recherche et formation
Théorie/Pratique

Chap. IV
LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
Le savoir enseignant
Schèmes, routines, habitus

Chap. VII
LES ENSEIGNANTS
NOVICES ET DÉBUTANTS
Leurs préoccupations
L'évolution professionnelle

Chap. VIII

Chap. V
LES ENSEIGNANTS
EXPÉRIMENTÉS
L'enseignant professionnel
L'accompagnement

LES REPRÉSENTATIONS

des tuteurs

Les représentations sociales

Les représentations des enseignants

En premier lieu, notre objet de recherche porte sur *les pratiques d'enseignement des futurs enseignants durant leur formation initiale* (chapitre I). Nous partirons des apports de la recherche ayant pour objet l'effet-maître (*paradigme processus-produits*) puis nous nous intéresserons aux recherches qui ont suivi, centrées sur les pratiques d'enseignement/apprentissage et s'inscrivant notamment dans le *paradigme écologique*. Nous identifierons les variables discriminantes des pratiques enseignantes et par conséquent *les organisateurs de pratiques*. Au vu des résultats de nos enquêtes exploratoires et de nos lectures, nous nous focaliserons sur la « gestion du temps » et les « interactions maître-élèves ». À ces deux dimensions sera ajoutée la dimension « tâche » dans la mesure où cette dernière devrait donner du sens et du poids aux résultats de nos travaux. Nous cherchons, en effet, à identifier les organisateurs de pratiques des stagiaires : les variables attachées à ces différentes dimensions feront donc l'objet de croisements.

Nous observerons des séances de mathématiques, intégrant au moins en partie de *la résolution de problèmes* (chapitre II). Afin d'analyser cet enseignement, nous nous appuierons sur des repères didactiques qui lui sont propres.

L'observation des pratiques d'enseignement des maîtres « novices » (stagiaires) suppose que nous étudions *le développement professionnel* (chapitre III) spécifique de ces futurs enseignants s'opérant durant l'un des stades de la carrière d'un enseignant, le stade de la formation initiale (*perspective développementale*). Durant ce stade, le processus de professionnalisation (*perspective professionnalisante*) s'enclenche, autrement dit, les stagiaires se forment une première identité professionnelle et acquièrent des compétences professionnelles qui, si elles ne sont pas totalement maîtrisées, se construisent néanmoins, de façon variable selon les maîtres, durant l'année de stagiarisation. Ce processus de professionnalisation s'opère sous un double effet, celui de la découverte des réalités du « terrain » (élèves, classe, école) et celui des apports de la formation initiale.

Les *compétences professionnelles* (chapitre IV) se construisent donc via des *savoirs pratiques* (stage en responsabilité dans une classe) et des *savoirs théoriques* (cours suivis à l'ESPE). Elles se construisent progressivement et se stabilisent avec l'expérience. Mobilisées dans l'action, certaines de ces compétences professionnelles sont complètement intégrées

avec le temps et deviennent implicites, elles se transforment alors en « *schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action* » (Perrenoud, 1996a) ou en « *schèmes d'activité* » (Leplat, 2000). Nous tenterons de comprendre comment elles se construisent chez les novices.

Notre hypothèse heuristique se dessine en effet ainsi : **durant l'année de stagiarisation, le développement professionnel (professionnalisation) des novices est variable (variabilité inter-maîtres) et cette variabilité est en partie due au degré de maîtrise des compétences liées à trois dimensions, la gestion du temps, les interactions maître-élèves et « la tâche ».**

Nous nous intéresserons également à la nature des apports de la *formation initiale* (chapitre VI) que nous confronterons aux préoccupations des *maîtres « novices » et débutants* (chapitre VII). Si la formation initiale a beaucoup évolué à partir de 1989 avec la création des IUFM, il semblerait qu'elle ne soit pas toujours des plus pertinentes, aux yeux des étudiants comme aux yeux des chercheurs. Ainsi, les différentes études ayant pour thème la formation initiale montrent d'une part qu'une meilleure articulation entre théorie et pratique est à construire, et d'autre part qu'elle n'est sans doute pas assez progressive, soit adaptée à l'évolution professionnelle des stagiaires. Les **enseignants novices et débutants**, tentant d'acquérir des compétences professionnelles, se construisent, dans le même temps, une première identité professionnelle. Pour se reconnaître comme des enseignants à part entière, ils ont besoin d'être reconnus comme tels. L'acquisition des premières compétences professionnelles se réalise par conséquent en même temps qu'une *socialisation professionnelle*, qui correspond à une attitude empreinte de valeurs partagées au sein de la communauté enseignante (Blin, 1997). Pour ce faire, les jeunes maîtres s'appuient sur les maîtres expérimentés et ont *recours au genre professionnel* (Clot, 1999). Les « *savoirs construits par le collectif de professionnels* » sont au demeurant, tout comme les représentations, des indicateurs du développement professionnel (Lefevre et al., 2009, pp. 295-296).

Notre approche se voulant comparative (novices *versus* expérimentés), nous tenterons d'identifier les compétences professionnelles (en construction) des maîtres « novices » au regard de celles maîtrisées par les *enseignants expérimentés* (chapitre V). La reconnaissance de la « *professionnalité enseignante* » s'est concrétisée avec la professionnalisation de la formation initiale, accrue depuis la création des IUFM (Altet, 1996) et une revalorisation des maîtres via un changement de statut (professeur des écoles). Cette professionnalisation s'inscrit dans « *une logique des compétences* » (Bourdoncle, 2000). La littérature scientifique (dont Crahay, 1989) oppose l'enseignant débutant à « *l'enseignant professionnel* » (Altet,

1996), nous nous efforcerons ainsi de mesurer la distance qui sépare les pratiques des « novices » et celles des maîtres plus expérimentés au travers des dimensions clés que nous avons retenues. Nous observerons donc les pratiques des stagiaires ainsi que celles des tuteurs qui les reçoivent dans leur classe.

L'observation des pratiques d'enseignement/apprentissage relevant d'une approche qualitative, nous la doublerons d'une approche quantitative en vue d'enrichir nos résultats. Nous mènerons donc une enquête (questionnaire) sur *les représentations* (chapitre VIII) des stagiaires quant à leur niveau de maîtrise des compétences attendues lors de leur année de stagiarisation (cette auto-évaluation sera sans doute influencée par leurs représentations du métier et de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes) et sur les représentations des tuteurs s'agissant des compétences (en cours d'acquisition) des stagiaires (cette évaluation sera sans doute dépendante de leurs représentations du métier et de l'image qu'ils ont des « novices »). Ainsi, discours sur les compétences professionnelles et observation des compétences professionnelles seront confrontés.

Il nous semble également nécessaire de prendre en compte *les contextes* attachés à notre recherche à différents niveaux. Nous nous appuierons pour ce faire, au moins en partie, sur le modèle d'analyse du « *Macro-système : les pratiques enseignantes dans leurs contextes* » proposé par Tupin (2006, p. 213). Tout d'abord, nous prendrons en considération « *les macro-contextes* » dans lequel évoluent les enseignants (novices et expérimentés), l'académie de La Réunion ayant des spécificités (chapitre IX). Nous nous intéresserons également au « *contexte médian : matières, curricula* ». Aussi, nous décrirons également le contexte de l'année de stage en responsabilité durant l'année 2013-14, soit l'organisation et les modalités de stage (l'organisation attendue *versus* l'organisation effective) (Partie III, chapitre V). Le contexte des classes (et des écoles), qui feront partie de notre recueil de données, sera également analysé (contexte « *micro-situationnel* ») dans la partie consacrée à l'analyse des données. Nous observerons enfin « *les pratiques d'enseignement* » et nous décrirons donc le contexte de ces observations. Ce dernier chapitre a une place un peu particulière au sein de notre cadre théorique. Les éléments apportés devraient donner au lecteur un éclairage supplémentaire des situations analysées.

Les éléments nourrissant notre problématique seront mis en valeur dans un encadré, à

la fin de chacun des chapitres suivants.

CHAPITRE I

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Ayant pour ambition de décrire, de comprendre et d'expliquer les pratiques d'enseignement des maîtres « novices » en comparaison avec celles des maîtres expérimentés, nous avons réalisé une revue de littérature sur le sujet.

Nous avons clairement choisi de nous inscrire dans le paradigme écologique et opté pour un recueil de données qualitatif (observations filmées de classe). Pour autant, les résultats des travaux de recherche portant sur l'effet-maître (paradigme processus-produits) vont, en partie, orienter nos observations. Certains des facteurs explicatifs de l'effet-maître nous interpellent en premier lieu, ces facteurs étant attachés aux dimensions que nous avons mis en exergue lors de nos enquêtes exploratoires, qui concernent *la gestion du temps et les interactions maître-élèves*. En complément, nos lectures nous ont amenée à reconsidérer la dimension *tâche*. Les chercheurs du réseau OPEN s'accordent à dire, en effet, qu'elles représentent trois variables majeures dans le sens où « *les modalités de ces variables ont un pouvoir organisateur sur tout le reste* » (Bru, 2007, p. 151, in Altet & al.). Aussi, nous nous attacherons à prendre également en considération cette troisième dimension.

En outre, les résultats des travaux portant sur ces dimensions sont riches d'enseignement :

« Des principaux résultats on peut retenir que parmi les composantes qui font la différence entre enseignants figurent par ordre décroissant d'importance : les aspects temporels (notamment le temps consacré au travail scolaire), les caractéristiques des interactions verbales (notamment le taux d'interventions verbales à l'initiative du maître), l'organisation des tâches (tâches différenciées suivant les élèves, forme des consignes sur les tâches à accomplir), l'implication des élèves à travers l'activité en rapport avec les tâches. » (Bru & al., 2004, p. 84)

Par conséquent, nous comparerons les pratiques enseignantes des enseignants « novices » et expérimentés à travers ces trois dimensions. À ce stade, nous avons pour projet d'établir des relations entre ces trois entrées (gestion du temps et des interactions, et tâche). Nous développerons cette perspective lors de la présentation de notre problématique.

Nous définirons les pratiques d'enseignement, et identifierons les organisateurs de ces pratiques, les études ayant démontré une grande variabilité inter-maîtres et intra-maître, et dans le même temps, des régularités attestant une certaine stabilité des pratiques.

Nous décrirons dans ce chapitre les variables ou modalités de variables caractéristiques des trois dimensions retenues ainsi que les corrélations significatives établies entre ces variables. Il nous importe, en effet, d'étudier ces variables dans la mesure où les pratiques des maîtres « novices » et celles des maîtres expérimentés, *a priori*, devraient se différencier. Si cette piste se confirme, nous devons montrer en quoi les pratiques de ces deux catégories d'enseignants (« novices » *versus* expérimentés) se distinguent (sans négliger la piste d'un continuum au sein de chacune de ces catégories).

Aussi, nous consacrerons le premier paragraphe aux recherches s'inscrivant dans le paradigme processus-produits et exposerons les facteurs « explicatifs » de l'effet-maître. Puis nous nous intéresserons aux descriptions des pratiques enseignantes qui relèvent notamment du paradigme écologique et du paradigme interactionniste et intégrateur (paragraphe II). Dans ce cadre, nous nous emploierons à décrire les variables attachées à la gestion du temps (paragraphe III), aux interactions maître-élève(s) (paragraphe IV) et enfin à la dimension tâche (paragraphe V). Nous terminerons en exposant brièvement les variables liés à l'organisation et à la gestion pédagogiques qui nous semblent pertinentes au regard de notre objet de recherche (paragraphe VI).

I-L'EFFICACITE

Le concept d'efficacité a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs dans les années 60 et 70, dans les pays anglo-saxons puis en France dans les années 80 et 90. Ces recherches relèvent du paradigme processus-produits, elles se centrent sur le(s) comportement(s) des enseignants (processus) et mettent en évidence des relations supposées avec les performances des élèves (produits). Des variables, facteurs potentiels d'efficacité, ont été mises en exergue, nous nous proposons de les exposer dans ce paragraphe après avoir défini les notions afférentes au concept d'efficacité.

I-1- Un trinôme indissociable : Efficacité – Efficience – Equité

L'efficacité est devenue l'une des préoccupations des décideurs. Ainsi, l'on ne peut plus parler d'un système éducatif efficace sans s'inquiéter de l'efficience et de l'équité de ce même système, « *l'allongement massif de la scolarisation* » ayant eu un impact sur les dépenses publiques consacrées à l'éducation (Merle, 1998, p. 566).

■ De façon générale, la définition donnée à **l'efficacité** est la suivante : « *Qualité d'une chose, d'une personne efficace* »³. Dans Le lexique des sciences sociales⁴, l'efficacité est la : « *Qualité d'une force, action ou activité, qui obtient les résultats les meilleurs dans les conditions les plus favorables (temps, prix). Les critères d'efficacité sont différents selon les objectifs poursuivis* ».

L'efficacité renvoie donc à une idée d'optimisation des résultats.

Orivel et Orivel (1997, p. 1) distinguent l'efficacité « *interne* » de l'efficacité « *externe* » et les définissent respectivement ainsi :

- « *analyse des performances éducatives des systèmes, en terme d'espérance d'années d'études, de nombre de diplômés, d'acquisitions cognitives et non cognitives* » ; autrement dit, un système efficace à l'interne est capable d'amener le maximum d'élèves le plus loin possible ;
- « *l'impact des systèmes éducatifs sur le développement et la croissance économique (point de vue macro-économique) et sur le devenir des individus en ce qui concerne leur accès au marché du travail, leur productivité et leur revenu (point de vue micro-économique)* ». L'éducation a donc une influence tant sur l'individu que sur le collectif. Un système efficace possède un bon taux de scolarisation (la capacité physique en terme de places offertes pour la scolarisation des élèves dans un pays).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrons sur l'efficacité interne.

■ S'agissant de **l'efficience**, la définition la plus courante renvoie à la « *Capacité de rendement, performance* »⁵. La notion de rendement est ici présente. On évalue donc l'efficacité d'une personne par rapport à une norme.

³ *Le petit Larousse 1999, 1998, Paris : Larousse – Bordas, p. 364.*

⁴ Grawitz, M. (1991). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Ed. Dalloz, p. 138.

⁵ *Le petit Larousse 1999, 1998, op. cit., p. 364.*

Si la notion d'efficience est nécessaire à la compréhension du concept d'efficacité, elle est davantage attachée au macro-système. Elle est appropriée lorsque l'on associe la qualité de l'école au coût unitaire. Pour Orivel et Orivel (1997, p. 2), le concept d'efficience en combine deux autres : « *il met en rapport l'efficacité, – la capacité d'un système, d'une organisation, à produire les résultats attendus –, aux moyens engagés pour atteindre ces résultats* ».

Ayant opté pour des observations en classe, nous privilégierons la notion d'efficacité.

■ **L'équité** est définie ainsi : « *Vertu de celui qui possède un sens naturel de la justice, respecte les droits de chacun ; impartialité. Justice naturelle ou morale, considérée indépendamment du droit en vigueur* »⁶. L'idée sous-jacente est donc celle de la justice.

Nombre de travaux ont montré qu'un système éducatif est efficace s'il est équitable, en d'autres termes s'il est juste pour tous, les élèves issus des milieux les plus défavorisés y compris. Pour Chauveau (1995a, p. 128), « *les maîtres ou les établissements efficaces sont ceux qui sont les plus équitables, les plus justes ou les plus démocratisants* ».

En France, la politique de l'éducation prioritaire se met en place en 1981 (Alain Savary est alors ministre de l'Éducation Nationale). Elle constitue une rupture forte avec le principe républicain de la répartition égalitaire des moyens. L'objectif est ici de multiplier les chances de réussite pour un maximum d'élèves en allouant les financements publics à ceux qui en ont le plus besoin et de développer ainsi une réelle égalité des chances (première notion mentionnée dans le Code de l'Éducation) dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) appelées aujourd'hui réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+).

La question de l'équité a donc été traitée à l'échelle de l'établissement ou de l'école mais également à celle du maître. Les travaux de recherche portant sur ce dernier distinguent les enseignants selon qu'ils sont efficaces et/ou équitables de la façon suivante :

« Les enseignants « efficaces et équitables » font fortement progresser leurs élèves tout en amenuisant les différences de niveau entre les meilleurs et les moins bons. Les « efficaces et non-équitables » font progresser l'ensemble des élèves, mais plus encore les meilleurs. Les « non-efficaces et équitables » ne font pas progresser les élèves, quel que soit leur niveau de départ. Enfin ils définissent les « inefficaces et inéquitables » dans les classes desquels personne ne progresse, mais les moins bons élèves encore moins que les autres. » (Félouzis, 1997, p. 26)

La notion d'efficacité est donc associée aux progrès des élèves, celle d'équité, aux progrès de tous les élèves. Nous y reviendrons plus longuement dans les paragraphes suivants.

⁶ *Le petit Larousse 1999, 1998, op. cit., p. 394.*

I-2- La notion d'efficacité

L'école s'est ouverte à tous dans les années soixante. Cette massification de l'enseignement ne s'est pas réalisée sans difficulté. En effet, une hiérarchisation scolaire identique, ou presque, à une hiérarchisation sociale est apparue. L'école imposait alors une culture légitime et favorisait l'inégalité des chances aux dépens de la démocratisation (Bourdieu & Passeron, 1964).

I-2-1- Pourquoi évaluer l'efficacité de l'école ?

Les premières recherches de type « *input - output* » portaient sur l'école comme « *unité de production* ». Les chercheurs s'intéressaient alors « *moins aux processus en œuvre dans l'école qu'aux effets qu'elle produit (les « outputs »), mesurés en termes d'acquisitions scolaires, après qu'on en a contrôlé les entrées (« inputs »): caractéristiques socio-démographiques des élèves et ressources de l'école* » (Bressoux, 1995b, p. 275).

Les travaux ultérieurs se sont concentrés sur une approche des processus d'enseignement avec un caractère militant de lutte contre les inégalités sociales. Il s'agissait de rendre « *la réussite moins dépendante de l'héritage familial* » (Bressoux, 1994, p. 110). En effet, selon Besse (1995, p. 14), une « *réelle éducatibilité des individus* » est possible et « *la marge d'action de l'école serait plus importante que ce que l'on avait longtemps cru !* ». Tupin (1996, p. 85) a montré, quant à lui, que les choix pédagogiques ne sont pas neutres, les enseignants possédant un réel « *espace d'action* ». Ainsi, il existe bien « *un effet différentiel des choix et options pédagogiques en fonction de la composition sociale des publics auxquels on s'adresse* ». Certaines options pédo-culturelles permettent « *la réussite des plus culturellement « démunis » face aux tâches scolaires* » mais aussi celle des élèves socialement favorisés.

Les multiples recherches réalisées sur le thème de l'efficacité, concernent soit l'étude « *des déterminants structuraux ou organisationnels de l'efficacité* », soit « *les comportements des acteurs et tout particulièrement ceux des professeurs* » (Merle, 1998, p. 565). Dans tous les cas, les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ont pour objet de « *décélérer des facteurs qui, dans certains contextes, sont généralement associés à de meilleures acquisitions des élèves* » (Bressoux, 1994, p. 91).

I-2-2- Le poids de l'origine sociale

Néanmoins, il nous paraît nécessaire de souligner le rôle *contrariant* de la famille. Au vu de la recherche de Fauguet (1999, p. 5), il apparaît que le statut de l'emploi est décisif. En effet, les élèves en réussite ont en majorité des parents ayant un travail régulier alors que les parents des enfants en difficulté scolaire sont au chômage ou travaillent dans des circuits parallèles. De même, la parole du père ou du beau-père pèse de tout son poids lorsque celui-ci travaille. De plus, « *le capital scolaire est discriminant : 19 % de parents illettrés ou de simple niveau école élémentaire chez les parents d'élèves en réussite* » (Fauguet, 1999, p. 6). De ce fait, le poids de « *l'environnement familial* » à travers les attentes des parents, le suivi à la maison et l'importance donnée aux études, rendent possible une « *prédiction statistique* » quant à la réussite des enfants (Grisay, cité par Merle, 1998, p. 581). Ces résultats touchant à l'École vont dans le sens des recherches menées par Bourdieu et Passeron (1964, p. 22) au niveau universitaire : « *de tous les facteurs de différenciation, l'origine sociale est sans doute celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant [...]* ».

Pour autant, si le poids de la famille est lourd « *tant les schèmes d'action sont incorporés* », la réussite est toutefois possible (Fauguet, 1999, p. 14).

I-2-3- Les travaux anglo-saxons

Les premières recherches sur les effets-écoles et les effets-classes ont été conçues aux Etats Unis dans les années 60 puis en Grande Bretagne dans les années 70.

Beaucoup pensent que « *l'effet global de l'école* » a une conséquence sur le fonctionnement des classes et par conséquent sur les acquisitions des élèves, d'autres pensent qu'il exerce peu d'impact mais tous s'accordent à dire que ce qui est vécu en classe « *dépend pour partie de ce qui se passe dans l'école* » (Bressoux, 1995a, p. 26).

Il existe des différences capitales entre les écoles anglo-saxonnes et les écoles françaises. Le système éducatif britannique est décentralisé : les directeurs d'école peuvent décider de leur propre programme d'enseignement, recruter des enseignants... Ces programmes choisis ont un fort impact sur les acquisitions des élèves (Bressoux, 1995b, p. 275). Bressoux (1994, p. 112) fait référence à une recherche menée par Edmonds qui met en exergue cinq facteurs que l'on peut associer à de meilleures performances dans les écoles élémentaires britanniques des quartiers urbains défavorisés, soit une forte direction (« *leadership* »), des attentes élevées

quant aux performances des élèves, un climat « *discipliné* » sans être rigide, la priorité vers les savoirs de base ainsi que des évaluations fréquentes des progrès des élèves.

En France, le système éducatif est au contraire très centralisé, le directeur possède quasiment le même statut que le reste de l'équipe pédagogique et ses marges de manœuvre sont moins importantes.

I-3- Les travaux français

Les chercheurs français, pour les motifs évoqués *supra*, ont choisi une autre orientation pour leurs recherches, qui se sont multipliées dans les années 80. Ils distinguent « l'effet-école » qui reste faible, de « l'effet-établissement » (le collège et le lycée) plus discriminant. Ils différencient aussi l'effet-classe de l'effet-maître. Nous détaillerons ces éléments ci-après.

I-3-1- L'effet-établissement au collège

Seuls les points les plus remarquables concernant le collège seront mis ici en valeur, notre recherche portant sur le premier degré.

Duru Bellat et Van Zanten (1999, p. 111) ont montré que le « *destin scolaire* » est variable selon l'établissement fréquenté. Ainsi, un élève donné progresse plus ou moins selon le collège qu'il côtoie.

L'effet-établissement est analysé à quatre niveaux différents :

- ***La composition sociale et scolaire des élèves accueillis dans l'établissement***

Elle représente le facteur le plus déterminant. Grisay (1995, p. 76) a montré que l'évolution des « *acquis cognitifs et socio-affectifs* » des élèves est en partie dépendante du « *type de population recrutée par les divers établissements* ».

- ***La place de l'établissement sur le marché scolaire local (centre ville, ZEP....)***

Le système éducatif répercute certaines inégalités et en crée lui-même d'autres en mettant à la disposition des élèves défavorisés un environnement éducatif de moins bonne qualité. La politique ZEP n'a pas suffi à « *combler le handicap qu'elle devait combler* » (Meuret, 1995, p. 90). Pour Merle (1998, p. 570), « *ce sont les élèves pour lesquels le pronostic scolaire est le plus défavorable que l'effet zep est négatif* ». Ce constat s'explique par le fait que les établissements « *populaires* » accumulent les « *désavantages : plus d'élèves, moins de ressources mobilisées, moins d'enseignants expérimentés, plus d'instabilité...* » (Chauveau,

1995a, p. 131). Aussi, une politique visant à une plus grande hétérogénéité sociale du recrutement du collège a-t-elle été mise en place afin d’y pallier. Elle a une action positive mais non significative sur son efficacité mais une action positive et significative sur l’équité (Grisay, citée par Meuret, 1995, p. 85).

- ***La politique menée dans l’établissement et le rôle du chef d’établissement***

S’il existe une réelle politique d’établissement, l’efficacité est le fruit d’une action commune. L’équipe de direction joue ici un rôle clé ; elle peut permettre un changement de pratiques en favorisant la concertation et sortir ainsi les enseignants de leur isolement (Paty, cité par Cousin, 1993, p. 408). Nous savons également que les classes de niveau sont inefficaces, le groupement par niveau creuse les écarts car les attentes des enseignants diffèrent selon le niveau. De plus, les classes homogènes nuisent plus particulièrement aux élèves les plus faibles (Meuret, 1995, p. 85 ; Duru Bellat & Van Zanten, 1999, p. 119).

- ***La mobilisation du corps enseignant et ses caractéristiques***

Parmi les facteurs favorables à la mobilisation des enseignants dans les collèges, on peut noter celui de la « fierté professionnelle ». Le travail est revalorisé et l’emporte sur le statut. On retiendra un ensemble d’éléments favorables « lié au hasard des nominations : les affinités, l’amitié, le climat, l’ambiance, bref tout ce qui peut donner envie de travailler ensemble et préexiste à la mobilisation » (Dubet & al., 1989, p. 250).

Demilly (1985) et Tupin (1996), ont identifié parmi les professeurs de français exerçant au collège, des profils atypiques. Demilly a mis en évidence une corrélation entre le capital culturel familial à chaque enseignant et son rapport à la pédagogie. Tupin a, quant à lui, montré que suivant ses options péda-goculturelles, l’enseignant permet la réussite des plus « *démunis* » culturellement et « *la réduction des écarts entre élèves défavorisés et favorisés* ». Pour Tupin (1996, pp. 84-85), « *deux types de pédagogies bénéficient davantage aux élèves qui sont déjà les plus proches de la culture scolaire qu’à ceux qui ont tendance à en être plus éloignés* ». Il s’agit des enseignants de type A et C respectivement « *Les Traditionalistes* » et « *Les Classiques* » qui ne font appel qu’à la culture élaborée. Trois types pédagogiques (D, E et F) « *bénéficient davantage aux élèves qui sont les plus éloignés de la culture scolaire* » : « *Les Pragmatiques* » qui ont par contre un faible impact sur les élèves dits favorisés, « *Les Icono – Didactiques* » dont la pratique pédagogique profite à tous et « *Les Linguistes* » dont l’effet positif est relatif. Les enseignants de type B « *Les Libéraux* » occupent « *la troisième*

position dans la hiérarchie inhérente aux enfants d'employés et d'ouvriers ». Ils valorisent la culture des collégiens mais leur action est limitée à quelques supports.

Il existe donc des marges de manœuvre à disposition des enseignants et leurs choix pédagogiques ont un impact sur les acquisitions des élèves à la fois sur le versant de l'efficacité et sur celui de l'équité.

I-3-2- L'effet-école

Les différents auteurs français estiment que « *la part de variance due aux écoles est en France de 6%* » (Bressoux, 1994, p. 107), le système éducatif français étant, nous l'avons souligné, très centralisé.

Chauveau (1995b, pp. 40-50) définit les caractères communs aux écoles dites efficaces (en comparaison de celles reconnues comme peu efficaces en ZEP) comme suit :

- Le « *climat* » y est agréable et détendu.
- « *Les apprentissages de base constituent la priorité des projets d'école et des options pédagogiques des enseignants rencontrés* », surtout la lecture. Il existe néanmoins une organisation pédagogique démocratique et chacun utilise la méthode, les outils, les supports....qu'il souhaite.
- Des facteurs tels que la création de groupes de soutien, le renforcement des moyens pour les « *petites classes* » et de multiples concertations qui permettent l'élaboration d'un projet en commun sont également efficaces.
- Pour ce qui est des enseignants, seraient porteur d'efficacité une solidarité tangible (entente, plaisir, bonne ambiance, bonnes relations) au sein de l'équipe pédagogique, un directeur dynamique, motivé, bien intégré dans l'école et dans le quartier, jouant le rôle d'un médiateur, très expérimenté, d'environ cinquante ans.
- Enfin, les enseignants ont un regard positif sur les élèves et les familles.

L'effet-école serait le résultat de l'association de ces variables. (Chauveau, 1995b, p. 51).

Cependant, les effets-écoles sont nettement réduits par rapport aux effets-classes : afin de prédire les progrès qui seront réalisés par un élève, il vaut mieux savoir dans quelle classe il sera scolarisé plutôt que dans quelle école (Bressoux, 1995a, p. 33 ; Mingat, 1984, p. 59). Aussi, nous rejoignons Bressoux (1994, p. 94) lorsqu'il définit l'effet-école comme le résultat de la somme des effets-classes d'une école : « *les écarts de performances entre écoles sont*

dus à une ou deux classes qui tirent les performances moyennes vers le haut (ou le bas) ». De plus, l'efficacité d'une école perdure uniquement si l'équipe enseignante reste stable.

I-3-3- L'effet-classe

S'agissant des groupements d'élèves dans les écoles primaires rurales, Leroy-Audouin et Mingat (1996, p. 3) ont montré que l'effet sur les acquis des élèves est plus important dans les classes à cours multiples et très positif au sein des classes uniques. Plus il existe de niveaux au sein d'une même classe, plus les élèves sont autonomes et plus le temps effectivement scolaire est important. De plus, il apparaît que *« la situation la meilleure est celle qui combine un fort encadrement des élèves (non autonomes) avec une intense utilisation du temps »*. Duru Bellat et Van Zanten (1999, pp. 118-119) ont montré par ailleurs que les élèves progressent moins dans les groupes-classes homogènes, comme nous l'avons évoqué auparavant.

S'agissant des méthodes pédagogiques, Bressoux (1990, p. 17) a montré qu'elles *« ne rendent compte que pour une part modérée des différences inter-classes, tandis que l'impact des interactions verbales s'avère substantiel »*. De plus, il n'existe pas de méthode meilleure qu'une autre, les maîtres adaptant *« sans cesse leur méthode en fonction du contexte de leur classe »* (Bressoux, 1990, p. 24 ; Bressoux, 1994, p. 108). Néanmoins, Tupin (1996, p. 78) a montré la nécessité de partir de la culture de base pour amener les élèves vers une culture élaborée (celle de l'école), soit une *« médiation culturelle »* qui accompagnerait une *« médiation didactique »*.

En réalité, l'effet-classe dépend très étroitement de l'enseignement réalisé par le maître soumis à de multiples contraintes liées à l'institution scolaire, aux parents d'élèves, aux collègues et aux élèves eux-mêmes. La capacité du maître à jouer avec ces contraintes *« et à se jouer d'elles »* constitue *« probablement un facteur d'efficacité »* (Bressoux, 1994, p. 96).

Bressoux (1995a, p. 28) expose une étude longitudinale menée par la DEP (Direction de l'Evaluation et de la Prospective) auprès de 59 écoles. La part de variance inter-écoles est relativement faible : 13,5% et la part de variance inter-classes atteint 20%. En France, *« les publics d'élèves sont plus semblables du point de vue de leurs acquisitions d'une école à*

l'autre qu'ils ne le sont en moyenne ailleurs dans le monde » exception faite des pays scandinaves.

De plus, le niveau final des élèves est bien souvent en corrélation avec leur niveau initial. Pour autant, Bressoux (1995a, pp. 29-30) a montré que « *la moitié de la variance des acquisitions finales ne s'explique pas par leurs acquisitions initiales, ce qui laisse à penser que d'autres facteurs (de nature scolaire ou hors scolaire) ont agi au cours de la période séparant les deux évaluations* ». L'auteur retient notamment les facteurs suivants : les enfants des catégories sociales favorisées progressent davantage ; les élèves à l'heure progressent plus que ceux qui sont en retard et une grande fratrie chez les enfants défavorisés freine leur progression. Mais « *le pouvoir explicatif* » de ces variables est « *limité à 2,5%* ».

Il reste « *11,40% de variance* » uniquement expliquée par les classes. Par rapport aux 20% ci-dessus cités, on peut dire que plus de la moitié de la variance inter-classes est due à des causes antérieures ou extérieures à la classe elle-même, ce qui est remarquable.

Les caractéristiques contextuelles (type de public) ou bien structurelles des classes (nombre d'élèves...) enfin, ne représentent que 6,7% des effets-classes (Bressoux, 1995a, p. 31).

Par conséquent, l'effet-classe dépend en grande partie de l'effet-maître.

I-4- L'effet-maître

Les travaux portant sur l'effet-maître se sont appuyés sur le paradigme « *processus-produits* » (Cf. Paragraphe II-1). Mingat (1996, p. 81) avance que peuvent être expliqués, à partir d'études longitudinales, « *entre 50% et 70% de la variance dans le temps* » relative aux progrès des élèves. Ainsi sur 70% de la variance expliquée, 50% dépendent des « *capacités propres de l'élève* » dont 5% seulement « *de ses caractéristiques sociales* ». Sur les 20% restant, 15% résultent de l'effet-maître et 5% de la logistique de classe. Il estime donc que l'on « *peut œuvrer sur les 20% qui relèvent de l'école* ». En outre, « *l'existence d'une compétence pédagogique générale des maîtres* » est indépendante des domaines d'acquisition (lecture, mathématiques) soutient Mingat (1984, p. 59). Ainsi, l'auteur (1984, p. 60) montre que l'efficacité pédagogique d'un maître peut avoir un effet positif sur les acquisitions des élèves mais également sur « *la réduction des inégalités à l'école* » puisque « *la variabilité dans l'efficacité pédagogique des maîtres [...] concerne principalement les élèves les plus faibles, les élèves initialement plus forts étant moins sensibles aux caractéristiques du maître* ».

Selon Bressoux (1994, pp. 96-105), les « *facteurs explicatifs de l'efficacité* » sont les suivants :

- ***Les chances d'apprendre*** : l'enseignant est capable de couvrir l'ensemble du programme tout en respectant un temps d'apprentissage suffisant. Il y a donc corrélation entre les contenus enseignés et les évaluations. Si l'élève a « *les chances d'apprendre* », il augmente ses « *chances de réussir aux épreuves* ».
- ***Un facteur fondamental : le temps*** : plus on accorde de temps à l'apprentissage d'une discipline, plus les élèves ont de chances de progresser dans cette discipline. Existe néanmoins « *un point au delà duquel davantage de temps ne produit plus davantage d'apprentissages* ». De plus, le temps d'engagement dans la tâche explique une bonne part de la variance des acquisitions en lecture et en mathématiques, les élèves faibles restant en moyenne deux fois moins de temps engagés dans la tâche que les élèves forts. Ce serait la variable la plus significative quant à la prédiction des acquis des élèves.
- ***Le taux de réponses exactes aux questions posées par le maître*** : ce taux est particulièrement discriminant pour les élèves jeunes et les élèves faibles.
- ***Les attentes des enseignants*** : les élèves dont on attend beaucoup progressent plus que ceux dont on attend peu (effet *Pygmalion*). De plus, les maîtres ont tendance à surévaluer les performances des élèves de milieu social favorisé et à sous-estimer celles des autres. Nous développerons plus longuement les *effets d'attente* dans le chapitre portant sur les représentations des enseignants (Cf. Chapitre VIII, paragraphe II-4-2).
- ***Le feedback*** : son utilisation montre un enseignement qui s'apparente non pas à une transmission mais à une communication.
 - ***Les louanges et les critiques*** : les louanges sont porteuses d'efficacité mais dépendent de trois facteurs, à savoir, leur occurrence, leur fréquence et leur qualité. Elles n'ont d'effets, que si elles sont réellement méritées et « *distribuées à bon escient* », si elles ne sont pas trop fréquentes, si l'enseignant reconnaît les compétences mais aussi les efforts fournis par l'élève. Les enfants en difficulté ont besoin de plus de louanges et d'encouragements. Les critiques, si elles sont sévères et ont la forme de « *réprimandes, brimades, vexations* », ont un effet négatif.
 - ***Les corrections apportées aux erreurs*** : les erreurs sont sources de progrès si l'enseignant les corrige et le bénéfice est d'autant plus grand lorsque l'occasion de les corriger est donnée aux élèves.

▪ **Des activités structurées** : elles consistent à donner un nombre limité d'informations nouvelles pour ne pas encombrer la mémoire de travail de l'élève ; favoriser le passage de la mémoire de travail à la mémoire à long terme (revoir les nouvelles notions) ; s'assurer de la bonne maîtrise des pré-requis avant d'aborder une nouvelle notion.

- **Un enseignement dirigé** : l'enseignant rappelle ce qui a été vu précédemment et annonce clairement l'objectif de la séance. Il enseigne « *par petites étapes* », à un rythme soutenu et insiste sur les informations essentielles. Une manipulation assez longue par les élèves renforce la compréhension. L'enseignant, une fois qu'il a vérifié la compréhension des élèves, peut donner des exercices individuels. Pour maintenir alors l'enfant engagé dans la tâche à accomplir, il s'assure qu'il en a une « *maîtrise préalable suffisante* » et circule dans la classe. Un court résumé à la fin de la leçon et un rappel régulier des notions abordées sont efficaces.
- **La clarté de l'exposé** : utiliser des termes vagues, imprécis, ponctuer son exposé d'hésitations, de bafouillages sont inefficaces.
- **Questionner** : les maîtres les plus efficaces sont ceux qui posent beaucoup de questions à leurs élèves avec une pause entre la fin de la question et la demande de réponse. Les élèves peuvent alors réfléchir et répondre de façon appropriée.
- **Les réponses des élèves** : donner la possibilité à tous les élèves de s'exprimer au sein d'un petit groupe favorise les acquisitions des élèves.

▪ **Enseignement frontal, de groupes ou individualisé ?** : aucune de ces organisations pédagogiques ne serait singulièrement efficace. En revanche, l'enseignement via des groupes de niveaux introduit « *des effets indésirables d'étiquetage* » (Bressoux, 1994, pp. 105-106).

Pour Bressoux (1994, p. 106), tous les facteurs existent dans toutes les classes mais il demeure une grande variabilité dans la mise en place de ces facteurs « *la combinaison des facteurs est plus importante que chacun d'eux pris isolément* ».

Parmi les facteurs explicatifs de l'effet-maître, deux dimensions relatives à l'efficacité que nous avons choisi d'analyser dans le cadre de notre recherche, ont une place prédominante. Ainsi, nous retrouvons *la gestion du temps* à travers le critère temps mais également au sein du premier critère (les chances d'apprendre). Il serait sans doute plus opportun de parler de gestion des temps : temps d'enseignement, temps pour apprendre, temps de travail et temps d'engagement. Quant aux *interactions maître-élèves*, elles apparaissent au sein de différents

critères : le taux de réponses exactes aux questions posées par le maître, le feedback (les louanges et les critiques) et des activités structurées (« la clarté de l'exposé », « questionner » et « les réponses des élèves »). Aussi, nous focaliserons-nous sur ces différents éléments lors de nos observations de classe.

I-5- Les limites de l'approche processus-produits

Le paradigme processus-produits a permis de mesurer l'impact des actions de l'enseignant sur les performances des élèves, mais il présente toutefois plusieurs limites, que nous livrons ici pêle-mêle (sans être exhaustive).

La première est attachée aux méthodes d'investigation elles-mêmes. Ainsi, cette approche limite sciemment les recherches « *à la mesure d'une corrélation entre une variable indépendante (la méthode d'enseignement) et une variable dépendante (les résultats scolaires des élèves)* » (Bru, 2002, p. 64). De plus, selon Carette (2008, pp. 85-86), les évaluations utilisées dans le cadre de ces recherches sont « *dans la logique d'une approche par objectifs* ». Les épreuves « *se présentent sous la forme d'une série d'items* » qui appellent des réponses courtes et fermées. Elles mesurent donc la maîtrise de « *procédures* » ou de « *contenus* » et non l'acquisition de compétences chez les élèves.

Selon Bressoux (1994, p. 122), les méthodes corrélatives n'expliquent pas forcément « *la relation de causalité* ». Autrement dit, l'interrelation des facteurs explicatifs de l'efficacité n'est pas démontrée : la prépondérance d'un facteur sur un autre ou la nécessaire présence d'un facteur par rapport à un autre. Il manque donc, selon l'auteur, une théorie pour expliquer et interpréter ces relations. Bressoux (1994, p. 123) fait également état de quelques travaux, qui ont suivi ces « premières » recherches et qui utilisent les « *modèles multi-niveaux* ». Ces derniers montrent une certaine stabilité dans le temps des performances des élèves alors que « *des facteurs aléatoires, transitoires, mal mesurés ou non contrôlés interviennent également* ». Cette stabilité laisse à penser que ces facteurs ont une incidence forte sur les performances, facteurs qui n'avaient pas été pris en compte jusqu'alors.

Si les chercheurs dont Altet (2003, p. 33) reconnaissent l'intérêt des travaux relevant de ce paradigme, ces derniers « *ne considèrent pas l'élève comme acteur d'un processus interactif*

enseignement-apprentissage », et n'ont donc pas pu comprendre comment ces variables interagissent ». Par conséquent, en se concentrant sur les facteurs cognitifs de l'élève, à travers ses performances, ces travaux n'ont pas pris en considération les « *facteurs non cognitifs* » tels que la motivation (Bressoux, 1994, p. 125). Il ne prennent pas non plus en compte les apprentissages réalisés en dehors du contexte de la classe ou encore « *malgré les conditions pédagogiques créées par l'enseignant* » (Bru, 1991, p. 19). Il reste donc difficile d'expliquer « *le fait qu'un même comportement du maître puisse avoir des effets différents d'un élève à l'autre* » (Bressoux & al., 1999, p. 98). S'ajoute à ces constats le fait que « *certains effets de l'enseignement ne se manifestent qu'à long terme rendant particulièrement ardue l'identification des pratiques efficaces* (Perrenoud, 2005 ; Prost, 1986) » (André, 2013, p. 6).

De plus, nous l'avons vu, le maître efficace est également un maître équitable. Or les premiers travaux n'ont pas mis en évidence cette dimension qu'est l'équité « *entendue comme la capacité à réduire les écarts initiaux entre élèves* », faute de techniques statistiques appropriées (Bressoux, 1994, p. 123). Aussi, seule l'efficacité globale a été mesurée, une « *efficacité différentielle* » aurait permis de mesurer « *la capacité de l'enseignant à réduire les écarts initiaux* » entre différents groupes d'élèves (faibles/forts, filles/garçons, etc.) (Bressoux, 2001, p. 40).

Bressoux (1994, p. 124) a mis en évidence « *une corrélation positive* » entre les performances des élèves en français et en mathématiques. Pour autant, l'auteur se demande ce qu'il en est des matières « *peu structurées, qui visent à développer d'autres capacités telles que la créativité par exemple* ».

Il existe, enfin, une grande variabilité intra-maître, qui peut être supérieure à la variabilité inter-maîtres (Crahay, 1989, p. 83). Il ne faudrait donc pas « *sous-estimer les effets de contexte* », liés à la classe et/ou à l'école car « *la variabilité inter-maîtres pour des conditions de travail identiques est nettement inférieure à la variabilité intra-maître pour des conditions de travail contrastées* » (Bru, 1991, p. 19). Ainsi, « *d'une année sur l'autre, les maîtres peuvent changer assez largement leurs pratiques d'enseignement* » (Altet & al. 1996, p. II). L'identification de ce qui distingue les enseignants semble « *aisée* » pour ce qui est de la variabilité inter-maîtres, « *il n'en est pourtant rien* » (Bru, 1999, p. 151). Aussi, pour Bru

(2002, p. 65), la généralisation d'une modalité reconnue efficace est souhaitable mais il reste alors à « *s'interroger sur les conditions de cette application (validité écologique)* ».

Ces limites, mises en évidence, ont amené les chercheurs à emprunter une autre voie, à adopter un autre paradigme. L'approche processus-produits procédant « *par boîtes noires* », les entrées (processus) et les sorties (produits) sont bien décrites mais il manque ce qui fait lien entre les deux, soit le fonctionnement interne qui renvoie aux processus. Il est donc nécessaire « *d'ouvrir cette boîte noire pour voir les mécanismes qui sont à l'œuvre* » (Bressoux, 2001, p. 39) et de « *se placer au cœur des pratiques* » (Bru, 2002, p. 65). Les chercheurs se centrent sur les élèves et leurs apprentissages mais également sur « *l'analyse systématique de l'action effective du professeur* » (Beckers, 2007, p. 60). Ils s'ouvrent donc alors à « *une nouvelle « génération » de recherches qui concrétise une réelle mise en commun des démarches d'analyse approfondie des pratiques et des démarches d'évaluation de ces mêmes pratiques* » (Tupin, 2003, p. 8). C'est pourquoi, nous nous intéressons maintenant aux recherches portant sur les pratiques enseignantes qui ne se réduisent pas aux aspects comportementaux observables, dès lors qu'elles vont, en effet, contribuer à l'ouverture de ces fameuses boîtes noires.

Les objets d'étude des chercheurs associés au Réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes) et à ses prolongements (Opéen&ReForm : Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation) portent sur les pratiques enseignantes et plus particulièrement sur les pratiques d'enseignement « *dans leur rapports aux apprentissages des élèves* ». Ces études ont une visée « *descriptive, explicative et compréhensive* », l'idée sous-jacente est « *d'expliquer l'effet-maître* »⁷. Les nombreux travaux qui suivent, s'inscrivent d'abord dans le paradigme cognitiviste, puis dans le paradigme écologique. Parallèlement à ce dernier, le paradigme interactionniste et intégrateur va se développer. Nous décrirons plus en détail ces paradigmes ainsi que les modèles qui y sont attachés dans le paragraphe suivant.

⁷ Bru, M. Clanet, J. & Murillo, A. (GPE -CREFI-T Université de Toulouse)(2009). Pratiques d'enseignement-apprentissage. Analyse de moments de classe. Séminaire OPEN / VISA, 2-3 avril 2009, Nantes.

II-LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Pour Talbot (2008b, pp. 14-16), « *la notion d'action pour caractériser ce que fait l'enseignant dans sa classe est trop réductrice* ». Pour définir cette notion, l'auteur s'appuie sur « *la psychologie soviétique (Galpérine, Léontiev et Vygotsky)* », qui considère l'action comme « *une partie de l'activité* ». De ce fait, l'action « *détermine ce que fait l'enseignant de manière rationnelle et consciente (les opérations d'exécution et de contrôle) en fonction de la poursuite d'un but, d'une orientation, d'un projet clairement identifiés* ». L'action est donc observable à travers « *les gestes techniques et professionnels* » de l'enseignant qui prend en compte le « *contexte de manière intentionnelle* ». Pour autant, « *l'intentionnalité qui caractérise l'action ne se donne pas toujours directement à voir, que ce soit pour le chercheur ou l'enseignant lui-même* ». La « *notion de méthodes d'enseignement* » est également trop « *restrictive* » (Talbot, 2008b, p. 15), l'enseignant adaptant la méthode ou utilisant plusieurs d'entre elles (Altet, 2003, p. 33).

Du fait des limites de ces notions, « *nous lui avons donc substitué celle de « pratiques » d'enseignement qui caractérise ce que fait le professeur plus ou moins consciemment dans son activité professionnelle face à un groupe d'élèves au sein d'une situation didactique et pédagogique particulière* » (Talbot, 2008b, p. 15).

II-1- Paradigmes et modèles de référence

L'étude des pratiques enseignantes relève de différents paradigmes. Les chercheurs ont développé plusieurs modèles qui s'inscrivent dans l'un de ces paradigmes.

Selon Bressoux (1994, p. 93), quatre paradigmes prédominent :

a- Les critères d'efficacité et variables de présage

On se concentre ici sur le maître : sa personnalité et ses caractéristiques. Aujourd'hui, ce paradigme n'est plus utilisé, l'existence d'un critère « *caché* » et donc à présager à partir de différentes variables, n'ayant pas donné les résultats escomptés.

Les paradigmes suivants ont été décrits par Doyle (1986, cité par Bressoux, 1994, p. 94) :

b- Le paradigme processus – produits

On s'intéresse aux actions du maître, à son comportement en classe mais aussi à l'apprentissage des élèves. On essaie de mettre en évidence les relations entre les choix

pédagogiques de l'enseignant et les indicateurs d'efficacité. Nous avons vu précédemment qu'il est reproché à ce paradigme un manque de prise en compte du contexte et des processus (Cf. Paragraphe I-5).

c- Le paradigme des processus médiateurs

On étudie ici la relation entre le comportement de l'élève et son apprentissage. Entre « *les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage* », l'élève met en place des « *procédures médiatrices telles que l'attention, l'utilisation du temps, l'implication dans la tâche à réaliser, la persévérance* » que l'on va étudier.

d- Le paradigme écologique

Les stratégies mises en place par l'élève (métier d'élève) sont observées et analysées. On étudie les relations entre les situations de classe (ce qui est demandé à l'élève) et les « *stratégies de médiation que l'élève met en place pour y répondre avec succès* ». Ce paradigme, par rapport à celui des processus médiateurs prend en compte le contexte. Nous avons choisi de nous inscrire dans ce paradigme afin de visiter notre question de recherche.

En s'inspirant de ces paradigmes, les chercheurs ont développé différents modèles. Le premier à être largement exploité fut celui du paradigme des processus-produits. En réalité, trois modèles prédominants relèvent de ce paradigme (Clanet, 1997, pp. 35-77) :

- **Les modèles construits autour de la notion de « qualité de l'enseignant »** (paradigme des critères d'efficacité et variables de présage) ;
- **Le modèle processus-produits** : les travaux sur l'effet-établissement, l'effet-école, l'effet-classe et l'effet-maître relèvent de ce modèle (nous avons exposé quelques uns des résultats de ces travaux dans le paragraphe I) ;
- **Le modèle des processus médiateurs** dont nous nous inspirerons en partie.

Ces modèles dits **programmatisques** « *placent l'enseignement et l'apprentissage dans une relation linéaire et présupposent qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent* » (Bru, 1991, p. 17).

Pour Vinatier et Altet (2008, p. 9), les travaux relevant du **paradigme cognitiviste** se sont par la suite développés. Ils portent sur « *la pensée de l'enseignant* ». Les chercheurs « *concevaient la cognition comme instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante* (Shavelson, 1981, Tochon, 1993) ».

Ensuite, « l'émergence du **paradigme « écologique »** a permis de prendre en compte l'importance de la « situation » (Bronfenbrenner, 1986) au sein de laquelle se déroule l'enseignement » (Vinatier & Altet, 2008, p. 9). La grande majorité des travaux dont nous exposerons les résultats dans les paragraphes suivants relèvent de ce paradigme.

Partant de l'étude des situations d'enseignement-apprentissage que Clanet (1997, p. 124) définit « *comme l'ensemble des interrelations en contexte entre un enseignant et un apprenant au sujet d'un savoir considéré* » et adoptant une approche systémique, Clanet (1997, p. 167) construit un modèle qui s'inscrit dans le paradigme écologique ou « *constructiviste* » qu'il nomme « *modèle d'organis-action en contexte* » et qui désigne « *le processus à partir duquel le système « enseignement-apprentissage », tout en gardant son autonomie, se transforme en fonctionnant* ». Puis, l'auteur (1997, p. 240) choisit d'intégrer « *les variables de l'interaction en contexte* » à chaque niveau de son modèle et montre que « *la présence des dimensions rendant compte de l'interaction en contexte [entraîne] une plus grande stabilité des configurations* » (Clanet, 1997, p. 256). Par conséquent, Clanet (2010, p. 76) invite à « *l'étude de la dynamique des pratiques d'enseignement* ». Pour appuyer ses dires, l'auteur s'appuie sur deux principes que l'enseignant gère conjointement : « *le principe selon lequel plus le temps d'attente accordé aux élèves sollicités est long, plus les niveaux cognitifs mobilisés pour élaborer leur réponse sont élevés et le principe selon lequel le fait de ralentir le rythme de la classe accroît la fréquence des problèmes de discipline* ». Il est, selon Clanet (2010, p. 76), plus pertinent de comprendre comment le maître gère le temps donné à l'élève pour répondre au problème, tout en maintenant un rythme soutenu dans une situation donnée, plutôt que de prévoir à l'avance le temps qui sera accordé, autrement dit « *de mieux saisir les processus à l'œuvre dans le fonctionnement des pratiques enseignantes (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) et non plus de se consacrer (vainement) à la recherche de méthodes ou de modalités d'enseignement qui, en tout lieu et en tout temps, garantiraient la plus grande efficacité auprès des élèves* ».

Le **paradigme interactionniste et intégrateur** s'est développé plus récemment, il « *éclaire l'articulation de plusieurs types de variables concernant l'enseignant, l'élève et la situation, pour comprendre la pratique enseignante* » (Vinatier & Altet, 2008, p. 9). Différents modèles relèvent de ce paradigme :

- **Les modèles de l'interaction** : ici « *perceptions, interprétations, décisions des différents partenaires interagissent* » (Bru, 1991, p. 20).

- **Les modèles de l'interaction contextualisée** : Pour Bru (1991, p. 145), ce modèle « *systémique* » ne se limite pas à « *une addition d'effets indépendants mais à une conjugaison des interactions entre facteurs* ». L'auteur s'intéresse particulièrement aux « *interactions en situation didactique* ». Il différencie de ce fait « *produit de l'apprentissage et produit de l'action didactique* » (Bru, 1991, p. 79).

Ce modèle dit des « **processus interactifs contextualisé** » :

« *prend d'abord en compte les variables d'action opératoires observables concernant à la fois l'enseignant, les élèves et leurs interrelations. Il adjoint ensuite les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) à l'œuvre dans une situation pédagogique et il y ajoute enfin les interprétations de la situation par les acteurs* » (Altet, 2003, p. 35).

Selon le paradigme dans lequel il s'inscrit, le chercheur se focalise sur des dimensions différentes : les procédures médiatrices, les situations d'enseignement-apprentissage, les interactions en situation didactique, les interrelations élève(s)-enseignant via les interactions, etc. Ce focus n'aboutit pas à un traitement isolé de la dimension en question. Au contraire, prenant en compte la complexité de l'acte d'enseigner, les chercheurs analysent le poids des autres dimensions, ces dernières donnant du sens à l'interprétation des résultats. Les chercheurs adoptent donc « *progressivement le paradigme de la complexité* » (Piot, 2014, p. 32) :

« *Cela signifie que la recherche en éducation va s'orienter vers des cadres pluri et interdisciplinaires, soucieux de ne pas découper la complexité du réel des situations d'enseignement-apprentissage, de les inscrire dans une perspective dynamique, interactionniste et écologique.* »

II-2- Définitions

Les chercheurs dont Talbot (2001, p. 17, in Bru & Talbot) différencient « *les pratiques d'enseignement* (observables essentiellement in situ et qui ont pour but l'apprentissage des élèves) des pratiques **enseignantes** qui sont plus globales [...] ». Ainsi, les pratiques enseignantes englobent également des pratiques qui ont lieu hors de la classe : relations école/famille, travail d'équipe (conseils des maîtres, de cycle, d'école...), corrections... De même, Talbot (2008b, p. 16) préfère à « *la* » pratique d'enseignement, « *les* » pratiques d'enseignement au pluriel, afin de tenir compte des « *variations intra enseignantes* » ainsi que des « *variations inter enseignantes* ».

■ Les pratiques enseignantes

Pour Tupin (2003, p. 9), « *le plus petit dénominateur commun* » de la pratique enseignante :

« intègre la dimension dynamique entre enseignement et apprentissage, inclut la part de rationalité et la part conjointe d'improvisation nécessaires à l'action enseignante, reconnaît son caractère multidimensionnel (se conjuguent les aspects psycho, socio, pédagogiques et didactiques sans nécessairement intégrer toutes ces dimensions lors des analyses) et confirme sa variabilité ».

L'étude des pratiques enseignantes peut être étendue à une appréhension systémique. Bru (2004, p. 291) émet ainsi l'hypothèse selon laquelle les pratiques enseignantes « *forment système et que la connaissance des liens qu'elles entretiennent peut permettre de mieux expliquer et de mieux comprendre chacune d'elles* ». Autrement dit, il est nécessaire de les étudier, non pas de façon isolée, mais simultanément afin de dégager les liens qui les unissent.

Altet (2002, p. 86) définit la pratique enseignante comme : « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* ». Elle se traduit donc par « *une mise en œuvre de savoirs, procédés et compétences en acte d'un professionnel en situation* » (Vinatier & Altet, 2008, p. 12). Les auteurs ajoutent que la pratique ne se limite pas à ce qui est observable (« actes », « actions », « réactions »), elle « *comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision* ».

Pour Vinatier et Altet (2008, pp. 10-11), la pratique enseignante ne se réduit pas non plus à mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage, elle intègre la conception des situations. Cette conception consiste entre autres à choisir une activité qui permettra un apprentissage. Aussi, « *le contenu du savoir, l'objet de l'apprentissage, en tant qu'instrument du développement de l'enfant, est une première dimension essentielle de la pratique enseignante* ». Au moment de la mise en œuvre, « *une deuxième dimension est constituée par l'ensemble des interactions, avec les effets induits par l'implication des participants en présence, leurs choix, leurs motivations* ». Il s'agit ici d'amener les élèves à s'engager dans la tâche et de maintenir cet engagement, l'enseignant prend alors en compte la situation qui ne peut être prévisible et s'y adapte, au risque de modifier ce qu'il avait prévu. Enfin, « *une troisième dimension significative de la pratique tient à la nature même de la situation d'enseignement-apprentissage, laquelle possède sa dynamique propre* ».

A travers ces différentes définitions, le pôle « élève » n'est pas négligé. Les chercheurs s'intéressent donc également aux pratiques d'apprentissage liées aux pratiques d'enseignement, ces dernières s'adaptant et favorisant les premières.

■ Pratiques d'enseignement / Pratiques d'apprentissage

Qu'est-ce qu'enseigner « dans une perspective de recherche sur les pratiques d'enseignement » ? Pour Bru (2004, p. 290) :

« Enseigner serait alors organiser et mettre en œuvre ou susciter l'organisation et la mise en œuvre ou laisser s'organiser et se mettre en œuvre (le ou n'étant pas exclusif du moins sur la durée) des conditions et des situations (cognitives, relationnelles, sociales, institutionnelles, matérielles, temporelles...) auxquelles les élèves sont confrontés. Dans les cas (les plus souhaitables !) où la confrontation contribue au développement des connaissances et des compétences des élèves, on peut parler de conditions et de situations d'apprentissage. »

Enseigner, c'est donc créer des conditions et des situations favorisant l'apprentissage des élèves. Bru et al. (2004, pp. 77-78) ont donc tenté d'établir les relations entre enseignement et apprentissage. Ils proposent une première approche qui consiste à décrire une situation qui se voudrait « idéale » mais les auteurs émettent quelques réserves s'agissant de cette approche :

- L'enseignant ne met pas toujours en œuvre ce qu'il a planifié.
- Tous les élèves ne réagissent pas « de la même manière aux propositions de l'enseignant ». Il est impossible de gommer les différences entre les élèves : « acquis préalables », « représentations et attentes »....
- L'engagement des élèves ne résulte pas uniquement « des conditions mises en œuvre par l'enseignant ».
- Les processus d'apprentissage ne sont pas forcément « effectifs chez tous y compris chez ceux qui sont manifestement participatifs et actifs ». Il est d'ailleurs possible que ces processus se réalisent sous l'effet d' « expériences extra-scolaires ».
- Pour ce qui est des évaluations enfin, elles se limitent aux apprentissages attendus des élèves, quand ces derniers peuvent avoir compris et appris bien plus.

Cette démonstration montre que les progrès des élèves ne sont pas toujours directement liés aux « effets de l'enseignement » (Bru & al., 2004, p. 79). Pour Bru (1991, p. 37), le fait d'enseigner ne suffit pas pour que l'élève apprenne ; l'enseignant ne peut ignorer l'« activité » de l'élève ainsi que les « processus d'apprentissage » qui lui sont propres.

L'enseignant varie ses pratiques et ces variations « *profitables aux élèves ne sont pas aléatoires* » (Bru & al., 2004, p. 84). Elles sont variées parce que « *contextualisées* » (Talbot, 2001, p. 17, in Bru & Talbot). La prise en compte du contexte des pratiques a une incidence sur leur étude. Le chercheur observe une situation particulière qui a lieu à un moment particulier. En résulte une « *configuration particulière de processus organisateurs qui se réalise au sein (par et avec) des processus de contextualisation que nous ne réduisons pas aux seuls effets de contexte ou à une conception situationniste qui ignorerait les dimensions historiques et prospectives du système sujet-pratique-situation* » (Bru, 2004, p. 297). Selon Bru (1991, p. 67), l'enseignant sélectionne certains éléments parmi les multiples éléments du contexte, mais « *la sélection qu'il effectue oriente sa manière de concevoir les variations didactiques qu'il pourra mettre en œuvre* ». Aussi, pour l'auteur (1991, p. 98), sous l'effet du contexte « *général et particulier* », l'enseignant peut modifier les « *variables de l'action didactique* ». Pour Bru et Clanet (2011, p. 33), la situation d'enseignement-apprentissage ne correspond donc pas à ce que l'enseignant a projeté, ni à « *un simple cadre de l'activité qui s'y adapterait toujours guidée par des choix rationnels. En agissant, les protagonistes de l'enseignement-apprentissage constituent et reconfigurent chaque situation à travers des rapports dynamiques toujours renouvelés* ».

De plus, Bressoux (2001, pp. 44-45) a montré que la pratique n'est pas seulement déterminée par la situation. Ainsi, les choix, les « improvisations » de l'enseignant dépendent également en partie de ses représentations (le jugement scolaire) ou encore de ses motivations.

Nous retiendrons la définition donnée par Talbot (2008b, p. 16) qui tient compte de chacune des dimensions décrites *supra* :

« Les pratiques d'enseignement résultent donc d'interactions (d'actions) d'un sujet (l'enseignant) avec des acteurs (notamment avec les élèves) dans un contexte singulier (la classe, une école, une actualité, des textes législatifs...). Les gestes, les conduites, le langage, les actions mais également les activités cognitives, les idéologies, les représentations... les caractérisent. Elles ne sont pas sans lien avec les caractéristiques psychosociales de l'acteur, ses dimensions affective, émotionnelle et relationnelle. »

L'étude des pratiques enseignantes suppose donc une étude simultanée de différentes dimensions :

- les actions et activités de l'enseignant, qui dépendent en partie de ses représentations,
- l'objet d'apprentissage ou la tâche donnée à l'élève,
- les interactions et leurs effets sur les apprentissages des élèves et sur l'engagement

- des élèves dans la tâche,
- la situation d'enseignement-apprentissage et plus largement le contexte (classe, école...).

L'enseignant ajuste donc en permanence ses pratiques selon le contexte et plus particulièrement la situation d'enseignement-apprentissage. Pour autant, « *si la variété des pratiques existe bel et bien, il est également possible de repérer des éléments de stabilité* », appelés « *organiseurs de pratiques* » (Clanet, 2005b, p. 14).

II-3- Les organisateurs de pratiques

Si de nombreuses études montrent une grande variabilité inter-maîtres et intra-maître, elles révèlent également « *l'existence de certaines formes de stabilité dans ce que font les enseignants dans leur classe ou leur établissement* » (Talbot, 2005, p. 14). La notion d'organisateur permet de comprendre « *à quoi tiennent les régularités et les variations inter- et intra-individuelles que l'on constate dès qu'on cherche à caractériser la pratique ou l'activité enseignante* » (Bru & al., 2007, p. 5).

Pour Clanet (2007a, pp. 49-51), l'utilisation des « *analyses factorielles de correspondances et les classifications hiérarchiques (descendantes et ascendantes)* » a donné la possibilité d'identifier des corrélations entre différentes « *modalités de variables illustratives des pratiques observées* ». Mais « *à trop vouloir saisir de dimensions* », les chercheurs se sont retrouvés dans « *l'impasse* ». Pour en sortir, il a été envisagé « *que certaines dimensions étudiées n'entraînent pas le même degré de bouleversement des configurations* ». L'auteur, en étudiant ces configurations a mis en exergue une « *dimension organisatrice de ces configurations : l'interaction maître-élève(s)* ». Cette dimension, dans la mesure où elle « *stabilise davantage que les autres les formes observées de pratiques* », est donc un « *organisateur* ». Par conséquent, Clanet (2007a, p. 55) définit un organisateur des pratiques ainsi :

« *Nous nommons organisateur des pratiques, les dimensions (ici les interactions maître-élèves) qui stabilisent tout particulièrement les configurations de modalités de variables étudiées.* »

Il ne faut toutefois pas considérer cet organisateur « *comme une des variables centrales de l'action enseignante* » mais comme un organisateur capable de « *stabiliser notablement les configurations de pratiques* » (Bru & Clanet, 2011, p. 31). Deux autres dimensions, **la tâche** et **la gestion temporelle**, « *ont une force organisatrice particulière et fondent certaines régularités dans les pratiques* » (Clanet, 2010, p. 79).

Si ces trois dimensions constituent des organisateurs de pratiques, certaines modalités de pratiques sont décrites également comme des organisateurs. Clanet (2010, p. 83) décrit « *l'Invariance Temporelle relative* » (Maurice & Allègre, 2002) ou « *la dynamique différentielle d'interactions du maître avec chacun de ses élèves* » comme des « *processus organisateurs* ». Nous reprendrons ce terme afin de les différencier des dimensions organisatrices. Nous en décrirons quelques-uns, dont ces derniers, dans les paragraphes suivants.

II-4- Les recherches menées par M. Altet, P. Bressoux, M. Bru et M. Leconte-Lambert (1994 et 1996)

Nous ferons souvent référence, dans ce chapitre, à deux études pionnières, réalisées en 1994 et 1996 par M. Altet, P. Bressoux, M. Bru et M. Leconte-Lambert. Les apports de ces études sont considérables, les dimensions, les variables et les modalités de variables étudiées étant multiples. Les chercheurs ont observé finement les pratiques enseignantes de 31 maîtres de CE2 (plutôt expérimentés) et les pratiques d'apprentissage de leurs élèves. Au delà de « *connaître les pratiques d'enseignement au CE2* », les chercheurs avaient pour objectifs de « *chercher les variables les plus discriminantes et les plus représentatives de ces pratiques afin de caractériser chaque enseignant ou groupes d'enseignants* » et de « *mettre à l'épreuve sur un échantillon limité un ensemble d'instruments d'observation et de recueil de données* » (Altet & al., 1994, p. I). Pour l'étude qui a suivi (1996), réalisée sur le même schéma, quinze maîtres ont accepté d'être observés à nouveau dans leur classe respective.

Altet et al. (1994, pp. I-II) se sont intéressés aux dimensions suivantes : « *l'organisation et la gestion pédagogiques* », « *les interactions en classe* », « *les implications des élèves dans les activités scolaires* » et « *les enseignants et le travail d'équipe* ». La comparaison des classes (composées d'élèves moins forts par rapport à la moyenne nationale, les classes en ZEP étant sur-représentées) montre, pour de nombreuses variables observées, une variabilité inter-classes « *nettement marquée* » (Altet & al., 1994, p. III).

Ces études fondatrices ont mis en évidence des résultats significatifs que nous nous proposons de présenter. Parmi les variables « *les plus caractéristiques* », certaines d'entre elles nous préoccupent en premier lieu, nous leur consacrerons donc un paragraphe :

- la gestion du temps (ou des temps) (paragraphe III),
- l'implication des élèves dans les activités scolaires (paragraphe III),
- les interactions verbales (paragraphe IV),
- les consignes et les incitations au travail (paragraphe IV),
- l'organisation et la gestion pédagogiques (paragraphe VI).

Des résultats provenant de ces deux études, les chercheurs (1996, p. 63) concluent à une variabilité intra-maître importante d'une année sur l'autre, ainsi, « *l'enseignement n'est pas toujours « structuré » autour des mêmes variables* » et ce quand bien même certaines de ces variables restent discriminantes.

Les recherches sur les pratiques enseignantes pourraient permettre d'« *expliquer et comprendre plus précisément les composantes de « l'effet-maître »* » (Altet, 2003, p. 40). En effet, si l'on se centre aujourd'hui sur « *l'organisation interne* » de l'activité enseignante, il n'en reste pas moins qu'« *il faudra bien, à un moment ou à un autre, regarder les résultats que produit chez les élèves telle organisation* » (Bru & al., 2007, p. 8).

Nous tenterons de repérer des processus organisateurs chez les maîtres stagiaires, en les comparant à ceux des maîtres expérimentés. En quoi diffèrent-ils ? Sont-ils dus à un manque d'expérience ou de formation ? Nous nous efforcerons d'étudier les trois dimensions organisatrices des pratiques d'enseignement que nous avons repérées. Les paragraphes suivants, consacrés aux trois dimensions organisatrices (temps, interactions maître-élève(s) et tâche) orienteront sans doute nos choix.

III- LA GESTION DU TEMPS

À travers la dimension « gestion temporelle », organisatrice des pratiques d'enseignement, nous étudierons en réalité la gestion de différents temps : temps d'enseignement, temps de travail, temps accordé pour « chercher » et temps d'engagement. Mais avant de présenter les

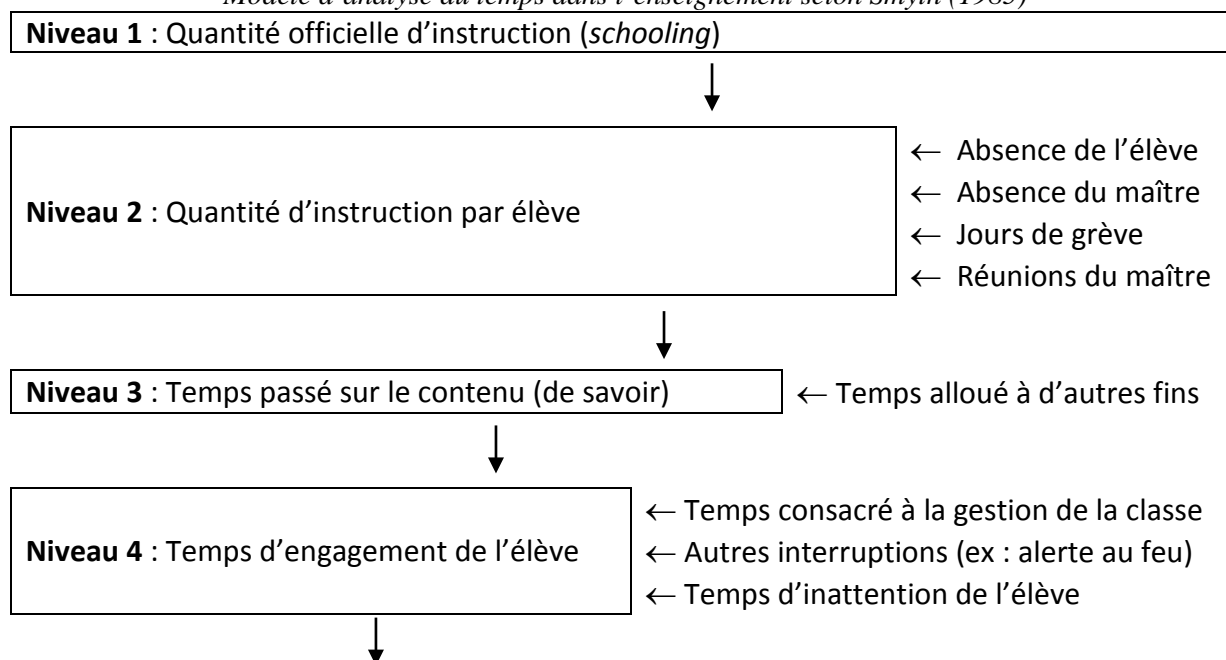
travaux français, nous présenterons les modèles d'analyse américains utilisés lors des premières études portant sur le lien entre temps et efficacité de l'enseignement. Pour ce faire, nous nous appuierons sur la revue de littérature de Delhaxhe (1997) et la note de synthèse de Chopin (2010).

III-1- Les recherches anglo-saxonnes sur les temps d'enseignement-apprentissage

Dans la note de synthèse portant sur « *les usages du temps* », Chopin (2010, p. 89), décrit deux axes de recherche qui se sont développés dans les années 80, aux Etats-Unis, l'un portant sur « *la dimension provisionnelle* » (aspect quantitatif), autrement dit l'étude de l'impact du temps d'enseignement sur les apprentissages et l'autre sur « *la spécification de la qualité du temps consacré à l'enseignement* » (aspect qualitatif). Cependant, il est un modèle qui prend en considération ces différentes dimensions, celui de l'analyse du temps dans l'enseignement selon Smyth (1985) (cité par Delhaxhe (1997, p. 109). Dans ce modèle, « *un niveau de mesure plus élaboré* », constitué par « *l'Academic Learning Time (ALT) ou temps d'apprentissage académique de l'élève* », relève du « *paradigme des processus médiateurs* ».

■ Le modèle d'analyse du temps dans l'enseignement selon SMYTH (1985)

Modèle d'analyse du temps dans l'enseignement selon Smyth (1985)⁸



⁸ Ci-dessus le modèle de SMYTH tel qu'il apparaît dans la note de synthèse réalisée par Chopin (2010, p. 90).

Niveau 5 : Temps d'apprentissage académique (ALT) de l'élève lié à la matière « X »

- ← Peu d'aptitude de l'élève
- ← Manque de clarté des instructions
- ← Tâche trop difficile
- ← Présentation trop lente du contenu

Apprentissage de l'élève dans la matière « X » mesuré par le niveau

Nous nous proposons de présenter chacun des niveaux de ce modèle.

III-1-1- Quantité officielle d'instruction (niveau 1)

Pour Delahaxe (1997, p. 108), « le nombre d'années d'enseignement » et « le nombre annuel de jours officiels de scolarité » correspondent au premier niveau du modèle d'analyse de Smyth, soit à la *quantité officielle d'instruction*. Si l'on s'en tient, pour ce premier niveau, au nombre de jours sur l'année, consacrés à la scolarité, les résultats des différentes études ne mettent pas en évidence de lien stable entre la quantité officielle d'instruction et la réussite scolaire. Cela s'expliquerait par le fait que les absences de l'élève, du maître, les jours de grève ou les réunions pédagogiques ne soient pas pris en compte.

III-1-2- Quantité d'instruction par élève (niveau 2)

Concernant ce second niveau, seul le temps pendant lequel l'élève est effectivement en cours est comptabilisé. Ce « *premier affinement* » permet d'établir « *un lien statistique entre temps et apprentissage* » plus réaliste (Chopin, 2010, p. 91).

III-1-3- Temps passé sur le contenu (niveau 3)

Ce niveau a fait l'objet de nombreuses études. Il s'agissait là de recueillir auprès des professeurs « le temps passé sur le contenu enseigné » (Chopin, 2010, p. 91). Le *temps passé sur le contenu (de savoir)* ou le *temps d'enseignement* ou encore le *temps alloué à la matière « X » par le maître* ont préoccupé très tôt les chercheurs américains, tels que Holmes (1915) ou encore Mann (1926), cités par Delhaxe (1997, p. 109). Ces derniers mettent en exergue « *une grande variabilité* » du temps alloué, à la lecture notamment. L'auteure (1997, p. 109)

cite également Borg (1980) qui « considère que la variabilité dans la gestion du temps d'enseignement est un fait de vie permanent de l'école publique élémentaire américaine ».

Delhaxhe (1997, p. 110) et Chopin (2010, p. 91) soulignent le caractère « contradictoire » des résultats des études portant sur ces trois premiers niveaux d'analyse, empêchant d'établir une relation entre le temps alloué et le rendement des élèves. Aussi, « l'affinement du niveau d'analyse entre le niveau 1 et le niveau 3 n'aurait pas suffi à atteindre un degré d'observation suffisamment pertinent » (Smyth cité par Chopin, 2010, p. 91). Il en résulte que les chercheurs vont, après s'être focalisés sur les temps d'enseignement, se concentrer sur les temps d'apprentissage. En effet, « l'élève peut passer le temps pendant lequel le maître enseigne à des tâches tout à fait étrangères à l'apprentissage » (Delhaxhe, 1997, p. 111).

Si les trois premiers niveaux d'étude s'intéressent aux temps d'enseignement, les deux niveaux suivants se focalisent donc sur les temps d'apprentissage.

III-1-4- Temps d'engagement de l'élève (niveau 4)

Afin d'étudier le temps d'engagement des élèves, les chercheurs les ont observé *in situ*. Pour ce niveau d'étude, le modèle d'apprentissage de Carroll (1963, cité par Delhaxhe, 1997, p. 112) constitue un apport significatif plus ancien au modèle d'analyse de Smyth.

Le modèle d'apprentissage de Carroll (1963)

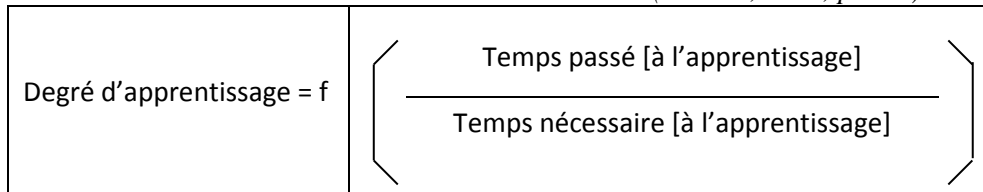
Les premières études portant sur « le temps d'attention des élèves » établissaient « un score d'attention du groupe-classe pour rendre compte du niveau de performance du maître ». Ces mesures au niveau macro n'étaient pas suffisantes. Quelques unes des études corrélationnelles qui ont suivi, se sont attachées à l'élève plutôt qu'à la classe. Elles ont démontré « l'existence d'une relation positive entre le temps investi dans l'apprentissage par l'élève et les compétences acquises », sans pour autant préciser la « nature précise de l'engagement de l'élève » (Delhaxhe, 1997, p. 112). Avec le modèle de Carroll, les recherches ne vont plus se limiter à l'étude des comportements des maîtres, mais vont se centrer sur l'étude de l'impact de ces comportements sur les apprentissages des élèves. Ce modèle s'inscrit « dans ce que Doyle appellera quelques années plus tard le paradigme des processus médiateurs » (Chopin, 2010, p. 113).

« En 1963, Carroll publie « un modèle pour l'apprentissage scolaire ». Il y propose une idée novatrice : « Un apprenant réussira l'apprentissage d'une tâche donnée s'il y passe le temps dont il a besoin pour apprendre cette tâche » (p.725). En d'autres termes, le degré d'apprentissage d'une tâche est fonction du rapport entre la quantité

de temps que l'apprenant passe réellement sur la tâche et le temps nécessaire pour apprendre. » (Delhaxhe, 1997, p. 112).

Cette idée nouvelle est schématisée de la façon suivante par l'auteur :

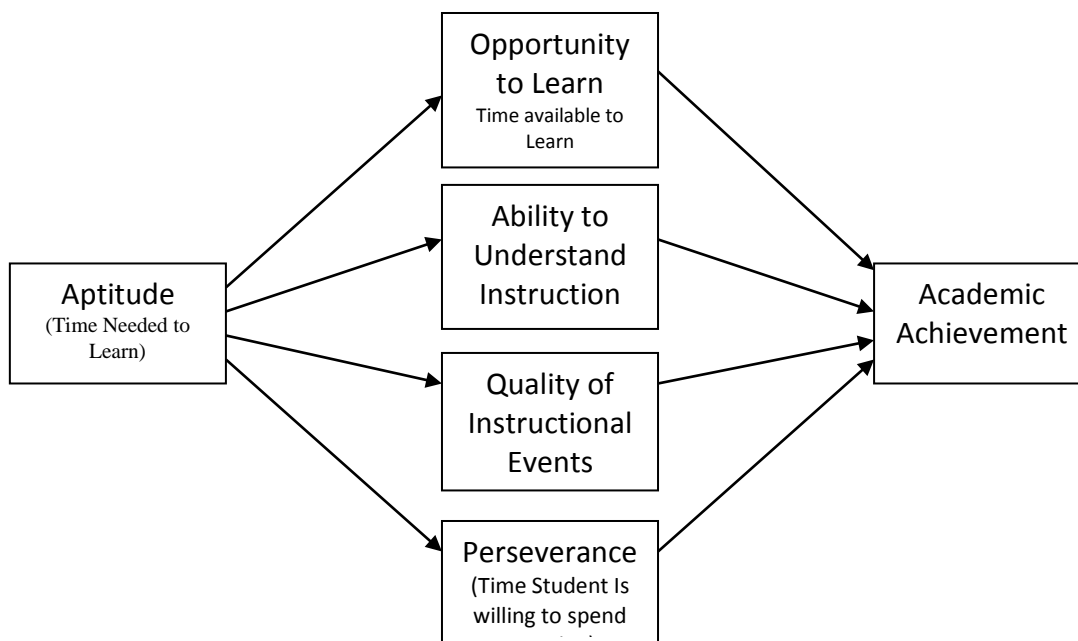
Formulation du modèle de Carroll (Carroll, 1963, p. 730)⁹



Le modèle de Carroll se décline en six variables dont une variable explicative « *Aptitude* », elle est définie comme le temps que l'étudiant (ou l'élève) doit consacrer à une tâche donnée. Elle est évidemment variable d'un individu à un autre. Ainsi, les élèves faibles ont besoin de plus de temps pour apprendre. La variable *Aptitude* est subordonnée à quatre variables intermédiaires. Deux sont attachées à l'enseignant : le temps disponible pour apprendre (*Opportunity to Learn*), autrement dit le temps alloué par l'enseignant pour permettre à l'élève d'apprendre et la qualité de l'instruction (*Quality of Instructional*) ou la qualité de l'enseignement (ou aux compétences de l'enseignant).

Deux sont relatives à l'apprenant : la capacité à comprendre l'instruction (*Ability to Understand Instruction*), on parle des compétences de l'élève (une bonne compréhension de la langue par exemple) et la persévérance de l'élève (*Perseverance*), soit le temps qu'il est enclin à passer sur une tâche donnée ; elle est liée ici à sa motivation à apprendre.

Carroll's (1963, 1989) Model of School Learning¹⁰



⁹ Schéma tel qu'il est présenté dans Chopin (2010, p. 92)

¹⁰ http://edutechwiki.unige.ch/en/Carroll_model_of_school_learning

Ces quatre variables ont un impact significatif sur une dernière variable, la réussite dans les études (*Academic Achievement*). Ainsi par exemple, plus la qualité de l'enseignement est « insuffisante », plus l'élève aura besoin de temps pour apprendre. De même, moins l'élève est motivé, plus il aura également besoin de temps pour apprendre.

Selon Delhaxhe (1997, p. 113), « avec Bloom, (1968, 1974b), le modèle conceptuel de Carroll se transforme en un modèle d'action éducative connu sous le nom de pédagogie de maîtrise (*mastery learning*) » car Bloom en s'inspirant du modèle de Carroll, modifie « la notion d'aptitude » et contribue au développement du modèle :

« (...) si celle-ci prédit non pas le niveau maximal de compétence que l'individu peut atteindre, mais le temps dont il a besoin pour atteindre un niveau déterminé de compétence, il est possible de fixer le niveau de compétence attendu des élèves au terme d'un apprentissage et de manipuler les variables d'enseignement de telle sorte que tous ou presque tous les élèves l'atteignent ». (Delhaxhe, 1997, p. 113).

Pour cela, Bloom joue sur « les prérequis cognitifs », sur « l'intérêt » que porte l'élève pour la matière, sur « son degré de confiance en sa capacité à apprendre » et enfin sur « la qualité de l'enseignement » (Delhaxhe, 1997, p. 113).

III-1-5- Temps d'apprentissage académique (ALT) lié à la matière « X » (niveau 5)

À partir de 1975, un virage va s'opérer car les études qui suivent portent leur attention sur les niveaux 4 et 5 du modèle de Smyth, soit le temps d'engagement des élèves et le temps d'apprentissage académique. Une relation positive a été établie entre le temps passé à étudier une matière et le niveau atteint dans celle-ci. Concernant le temps d'engagement, les chercheurs vont alors s'efforcer d'identifier les variables significatives. Parmi celles-ci, « se trouvent le niveau scolaire des élèves (Rusnock & Brandler, 1979 ; Smyth, 1979) ou encore le comportement du professeur (Borg & Ascione, 1979) » (Chopin, 2010, p. 93). Le modèle ALT « a été développé » dans le cadre de la recherche évaluative sur le maître débutant (Delhaxhe, 1997, p. 114).

La recherche évaluative sur le maître débutant (*Beginning teacher evaluation study* BTES) (1980)

« L'ALT » s'offre comme un concept à quatre composantes :

- le temps alloué par l'enseignant aux matières scolaires ;
- l'engagement de l'élève dans cet enseignement ;

- le degré de correspondance entre les items du test terminal et la matière enseignée par le maître (content overlap) ;
- le degré de succès ou taux de bonnes réponses fournies au cours des interactions durant cet enseignement. » (Delhaxhe, 1997, p. 114).

Les résultats de cette étude montrent que « la corrélation entre l'ALT et les acquisitions est plus forte que la somme des corrélations qu'entretient chaque élément avec ces mêmes acquisitions » (Bressoux, 2002, p. 24). Ils montrent également que « c'est l'organisation fréquente par le maître de tâches qui sont directement à la portée de l'élève et durant lesquelles il ne commet que peu d'erreurs qui favorise le plus les apprentissages » (Delhaxhe, 1997, p. 114). Aussi le temps d'engagement des élèves est élevé lorsque la tâche lui est accessible. En d'autres termes, lorsqu'il a à dépasser des difficultés qui lui semblent insurmontables, il se désengage de la tâche. Smyth (cité par Delhaxhe, 1997, p. 116) suggère d'ajouter aux variables de l'ALT « le rythme continu de la leçon ». Le rythme donné aux activités aurait en effet une incidence sur le temps d'engagement des élèves.

Les recherches françaises qui se sont développées dans les années 90, se sont inspirées en partie des modèles décrits dans ce paragraphe.

III-2- Les recherches françaises

Les recherches françaises ont mesuré un nombre important de variables dont les composantes de l'ALT. Les résultats ont mis en exergue des variables caractéristiques ainsi que des relations fortes entre ces variables.

III-2-1- Le temps d'enseignement

Altet et al. (1994, p. 39) ont montré, pour les classes de CE2, que la durée moyenne consacrée chaque jour à l'enseignement du français et des mathématiques variait d'une classe à l'autre, avec « un rapport de un à quatre » pour le français et de « 1 à 3,3 » pour les mathématiques, et ce alors même que le temps d'enseignement est réglementé par des textes officiels. Le temps d'enseignement réservé aux mathématiques est en moyenne de « 65 minutes », celui consacré au français est de « deux heures ». L'étude de 1996 a montré une stabilité

concernant le temps d'enseignement du français, d'une année sur l'autre. De ce point de vue, « *il existe un style organisationnel stable des maîtres* » (Altet & al., 1996, p. 31).

Altet et al. (1996, p. 27) ont également mis en évidence une part de variance de plus d'un tiers (34,38%) de la variation quotidienne du temps d'enseignement, expliquée par la classe. Cependant, les auteurs soulignent qu'il y a « *plus de variations d'un jour sur l'autre pour une même classe, qu'il n'en existe d'une classe à l'autre* ».

Suchaut (1996, p. 129) a mené une recherche longitudinale touchant 46 classes de grande section (GS) de maternelle et 58 classes de cours préparatoire (CP). Concernant la maternelle, l'auteur préfère le terme de « *temps scolaire* » qu'il définit comme un temps consacré aux activités « *d'apprentissage* » relatives aux différents domaines d'activité qu'il distingue des activités « *sociales* » qui concernent davantage le goûter, la sieste, les jeux, etc. Dans les classes de GS, ce temps scolaire représente en moyenne 53% du temps de présence des élèves à l'école. Néanmoins, les variétés d'une classe à l'autre sont importantes. Ainsi, par exemple « *le temps des activités sociales (moyenne 12,8 heures) varie pour 80% des classes dans la fourchette de 10,1 à 15,5 heures par semaine (...)* ».

Pour les classes de CP, Suchaut (1996, p. 135) a démontré un impact positif du temps d'apprentissage sur les progressions des élèves, notamment celles des élèves faibles ; néanmoins, il a constaté que ces progressions n'étaient pas proportionnelles. Ainsi, au delà « *9 heures hebdomadaires* », l'auteur a montré que « *l'impact positif marginal devient nul* ». Dans ces classes, les enseignants consacrent un temps important, soit en moyenne « *14,2 heures* », aux champs disciplinaires que sont le français, l'histoire, la géographie et l'éducation civique et morale (un temps plus important que celui préconisé par les textes), et ce au détriment des disciplines artistiques et physiques (Suchaut, 1996, p. 139). Les effets sur les progrès des élèves sont là aussi importants avec un effet de seuil au delà de « *14 heures hebdomadaires aux activités de français* » (Suchaut, 1996, p. 148). A l'inverse de la maternelle, le temps est ici principalement bénéfique aux élèves forts.

III-2-2- Le temps de travail

Pour Altet et al. (1994, p. 135), le temps de travail en classe constitue « *la variable la plus discriminante pour l'ensemble des classes observées* ». Pour les auteurs (1994, p. 46), le temps de travail correspond à « *la durée maximale que les élèves peuvent passer à travailler*

dans la classe ». Il ne correspond donc pas au temps de travail effectif mais à « *la durée maximale de travail disponible quotidiennement en classe* » (Bressoux & al., 1999, p. 101).

Sur les classes de CE2 observées, les auteurs (1994, pp. 40-44) ont mesuré ce temps de travail sur une journée d'école. Ils ont pour ce faire, enregistré plusieurs durées :

- la durée écoulée entre le moment où les élèves entrent en classe et le moment où ils en sortent : en moyenne « *177 minutes par demi-journée* » ;
- le temps de démarrage, soit le temps d'installation des élèves avant le début effectif d'une activité : « *sept minutes* » par jour en moyenne (« *4 minutes le matin et un peu plus de 2 minutes l'après midi* ») ;
- « *le temps consacré quotidiennement à la préparation de la sortie* » : « *5 minutes en moyenne* » ;
- le temps de récréation : « *49 minutes* » par jour ;
- le « *temps informel* », autrement dit « *le temps au cours duquel l'ensemble des élèves ne sont manifestement pas au travail* » : « *vingt-trois minutes* » par jour ;
- et le temps passé « *en transition entre les périodes* », soit entre les séances : « *9 minutes* ».

En conséquence, le temps de travail quotidien des élèves est, en moyenne, de « *quatre heures vingt minutes* » (« *exactement 258 minutes* ») (Altet & al., 1994, p. 47), de « *272 minutes* » lors de la deuxième étude (Altet & al., 1996, p. 27). Or des recherches portant sur l'effet-maître, nous savons que les maîtres efficaces « *répartissent le temps de façon à ce que plus de périodes possibles soient allouées aux activités scolaires* » (Talbot, 2008a, p. 85).

D'une classe à l'autre, l'analyse de la variance réalisée montre des différences très significatives : « *plus de la moitié de la variance totale du phénomène (58,15%)* » quand bien même « *il existe aussi une variabilité intra-classe non négligeable* » (Altet, & al., 1994, p. 47). Enfin, les auteurs (1994, p. 51) soulignent que l'effet-classe est significatif « *puisque'il avoisine souvent 40-50%, avec un « pic » à 83% en ce qui concerne le temps informel* ».

III-2-3- Le temps accordé pour « chercher »

La recherche de Maurice et Allègre (2002) a pour objet les pratiques d'enseignement-apprentissage attachées à la résolution de problèmes au cycle 3. Cette recherche nous intéresse en premier lieu, la résolution de problèmes étant également l'activité mathématique que nous étudierons.

Maurice et Allègre (2002, p. 119) se sont plus particulièrement intéressés au temps donné aux élèves pour « *chercher* ». Les auteurs ont démontré, à partir de l'observation répétée (entre 18 et 30 fois) de trois classes, une « *invariance temporelle relative* » pour les phases collectives et individuelles de recherche et ce, alors que la durée accordée à la résolution du problème variait de 4 minutes 30 pour le plus court à 64 minutes pour le plus long. Autrement dit, les chercheurs ont montré que « *pour chaque enseignant, les durées de recherche sont proportionnelles aux durées de résolution de problèmes* » (Maurice & Allègre, 2002, p. 120). Le rapport de temps laissé pour chercher et de temps total donné pour la résolution du problème ne sont néanmoins pas les mêmes pour les trois enseignants. En conséquence « *43% du temps global est « concédé aux élèves pour chercher » dans une des classes, alors qu'il s'agit de 56% et 37% pour les autres* » (Maurice & Allègre, 2002, p. 121).

L'enseignant est dans la classe, le « *gardien du temps* », il décide de la durée accordée pour chercher et de la durée laissée pour résoudre le problème.

« Le temps concédé aux élèves pour chercher serait, tacitement, négocié avec eux. Laisser trop de temps ferait perdre le contrôle des élèves pensant avoir trouvé la solution. Ne pas en laisser assez priverait publiquement, officiellement, la classe de son pouvoir sur la recherche du problème et altérerait l'engagement des élèves face aux problèmes ultérieurement proposés. Si l'enseignant ne maintenait pas une pression régulière sur cette dimension temporelle, il laisserait ralentir le rythme de la classe sous l'influence de certains élèves. » (Maurice & Allègre, 2002, p. 122)

Dans cette perspective, la gestion temporelle constitue une dimension organisatrice des pratiques. Aussi, nous attacherons-nous à étudier le temps accordé pour « chercher » lors de l'analyse de nos observations.

En outre, la gestion de l'hétérogénéité du groupe classe représente un dilemme pour l'enseignant selon Maurice et Allègre (2002, p. 116). Ainsi, le maître tente de trouver un juste milieu entre « *des activités trop vite terminées* » et des « *activités interminables* » qui, dans les deux cas, déstabiliseraient son organisation et/ou influenceraient le comportement des élèves, l'ennui provoquant souvent l'indiscipline. L'enseignant expérimenté serait plus apte à trouver ce juste équilibre. Les auteurs (2002, p. 122) ont démontré, en effet, que les décisions prises par l'enseignant, durant l'action, sont « *inconscientes* », ce dernier ayant « *construit des savoir-faire lui permettant de gagner du pouvoir sur ces dimensions temporelles* ».

III-2-4- Le temps d'engagement des élèves dans la tâche

S'agissant des études auxquelles nous nous référerons, les termes *implication* et *engagement* sont utilisés pour qualifier le comportement des élèves.

Afin de définir *l'implication*, nous nous référons plus précisément à *l'implication dans le travail* défini dans le dictionnaire de psychologie¹¹ (1991, p. 369) comme suit :

« Elle est définie par T. M. Lodhal et M. Kejner comme le degré auquel une personne s'identifie psychologiquement à son travail, ou par l'importance que prend le travail dans l'image de soi. »

« Dans ce concept multidimensionnel interviennent le degré d'identification de l'individu à sa tâche, l'activité qu'il souhaite y déployer et l'importance qu'il accorde à ses activités professionnelles. »

Appliquée à l'implication dans le travail de l'élève en classe, nous supposons qu'elle s'exprime selon la tâche proposée par l'enseignant et selon ce que l'élève en perçoit, l'énergie qu'il souhaite mobiliser dans la tâche et l'importance qu'il accorde aux activités scolaires.

Concernant *l'engagement*, le dictionnaire de psychologie (1991, p. 256) s'appuie sur la définition de *la notion d'engagement* donnée par C.A. Kiesler :

« La notion d'engagement renvoie à un paradigme de situations dites le plus souvent de soumission dans lesquelles on étudie les effets générateurs d'un acte : situations de soumission forcée (quand l'acte suscité par les circonstances est contraire aux attitudes ou motivations préalables), de soumission sans pression (quand cet acte est conforme à ces mêmes attitudes ou motivations). »

Joule et Beauvois (2002, pp. 74-75) s'appuient également sur une définition donnée par Kiesler (1971) de la notion d'engagement : « *l'engagement serait tout simplement, pour lui, le lien qui existe entre l'individu et ses actes* ». De cette définition, les auteurs retiennent que « *seuls les actes nous engagent* » et qu'« *on peut être engagé à des degrés divers par ses actes* ». Pour les auteurs, afin d'obtenir l'engagement d'un élève, le pédagogue recourt à des « *renforcements positifs, comme les récompenses* » car il sait que les « *renforcements négatifs* » auraient l'effet inverse.

De ces définitions, nous retiendrons que l'engagement (commencer une activité et persévérer) peut être motivé par l'enseignant quand l'implication dépend de la motivation de l'élève face à la tâche.

¹¹ Doron, R. & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : PUF.

Le terme *engagement* est associé, par les chercheurs, à celui de *temps*, soit le temps passé à effectivement travailler (*temps d'engagement*). Ils mesurent donc ce temps en le comparant au temps d'enseignement ou encore au temps de travail.

A l'instar des travaux anglo-saxons présentés *supra*, Bressoux et al. (1999, p. 102) distinguent le « *temps alloué à une tâche et le temps d'engagement dans ladite tâche* ». Pour étudier la variable « *implication des élèves dans les activités scolaires* », Altet et al. (1996, p. 33) se sont inspirés « *des modèles dits des processus médiateurs* » (définis dans le paragraphe II-1) : « *ainsi, ce n'est pas le temps imparti pour une activité qui compte, mais la façon dont l'élève utilise ce temps* » (Altet & al., 1994, p. 33).

Aussi ont-ils élaboré une technique afin de mesurer l'implication des élèves : « *elle a pour but de fournir une mesure du « temps utile » par rapport au temps imparti* ». Autrement dit, les chercheurs ont mesuré le temps pendant lequel l'élève est impliqué sur le temps de travail accordé. La mesure du « *taux d'implication* » des élèves dans les activités scolaires consiste donc à relever deux caractéristiques : « *activité en rapport avec le travail ou l'apprentissage en cours ; activité sans rapport avec l'apprentissage* » (Altet & al., 1996, p. 33). Pour ce faire, les élèves (un élève réputé fort, un élève réputé moyen et un élève réputé faible selon l'avis de l'enseignant) ont été observés « *au cours d'une même tâche scolaire, pendant 20 minutes. Cette technique requiert un échantillonnage temporel, les élèves étant observés tour à tour toutes les 20 secondes (soit, pour un élève donné, une observation chaque minute)* » (Bressoux & al., 1999, p. 100).

Les résultats montrent que le taux d'implication « *varie significativement en fonction du niveau (les faibles sont moins impliqués que les forts)* » (Altet & al., 1994, p. II). Les résultats de l'étude menée en 1994 sont confirmés par les chercheurs en 1996 :

- « *Les élèves forts (considérés comme tels par les enseignants) sont ceux pour lesquels les indices d'implication sont les plus élevés.* » ;
- « *C'est pour les élèves faibles que les disparités inter-classes sont les plus fortes.* » (Bressoux & al. 1999, p. 102)

Selon la tâche et le niveau initial des élèves, ces derniers ont des besoins très différenciés en terme de temps. Pour Suchaut et al. (2014, p. 7), « *il y a donc à la fois un excédent de temps pour les élèves forts et un déficit pour les élèves faibles* », l'enseignant ne pouvant différencier ces temps pour tous les élèves de sa classe. La diversité des élèves d'une classe reste donc difficile à gérer pour les maîtres. Pour Genelot et Tupin (2001, p. 15), « *le plus*

difficile pour un enseignant consiste à impliquer les élèves de niveau scolaire faible, à les impliquer tout au long du déroulement de la séance, et à les impliquer à un niveau comparable à celui des élèves de « bon » niveau scolaire ».

En outre, *« il existe des maîtres qui plus facilement que d'autres arrivent à impliquer les élèves »* (Altet & al., 1996, p. 35). En d'autres termes, certains maîtres sont capables de mobiliser tous les élèves, d'encourager leur participation, et ce quel que soit leur niveau. Les chercheurs en ont conclu que *« de ce point de vue, la propension à faciliter l'implication des élèves peut être considérée comme une caractéristique stable chez le même enseignant »* (Altet & al., 1994, p. 70) et par conséquent, qu' *« il existe des variations inter-classes importantes »* (Bressoux & al., 1999, p. 102).

Bressoux (2007, p. 130) a montré, à partir d'une recherche réalisée sur des classes de CP, que *« la part de variance des taux d'engagement qui est attribuable à la classe s'élève à un tiers de la variance totale, ce qui est considérable »*. L'auteur a également montré que les *« progrès réalisés par les élèves en cours de CP »* sont dépendants du temps d'engagement des élèves dans la tâche. Autrement dit, plus les élèves sont engagés dans la tâche, plus ils progressent. Il en déduit *« qu'une compétence tout à fait primordiale des enseignants consiste à bien gérer le temps en classe, c'est-à-dire à optimiser le temps de travail sans que l'engagement des élèves baisse »* (Bressoux, 2007, p. 130). Le temps d'engagement des élèves dans la tâche, soit le temps d'apprentissage est donc dépendant du temps de travail disponible.

Suchaut et al. (2014, pp. 18-21) ont réalisé *« une analyse globale de l'utilisation du temps scolaire par les élèves »*. En se basant sur les résultats de travaux menés sur des classes de grande section et de cours préparatoire, ils estiment que le temps d'engagement des élèves pour apprendre à lire *« correspond à environ 7 minutes quotidiennes »*. Ce temps est évidemment *« largement insuffisant pour permettre d'aborder l'apprentissage de la lecture dans de bonnes conditions pour tous les écoliers »*.

Pour Sarrazin et al. (2006, p. 161), se demander *« comment faire pour faciliter l'engagement autonome et durable des élèves dans les activités scolaire »* revient à se demander *« comment développer une motivation extrinsèque mais autodéterminée »* chez les élèves. A cette question, les auteurs répondent qu' *« il est fondamental que ces derniers se sentent respectés par, et « connectés » avec leur enseignant »*. Aussi, l'engagement d'un élève dans une tâche donnée ne relève pas uniquement de ses attributs personnels (motivation, engagement,

persévérance), il dépend aussi de la relation établie avec son enseignant. De même, le désengagement d'un élève peut être « *la conséquence de stratégies d'adaptation à un contexte scolaire devenu hostile au développement personnel du sujet* » (Alcorta, 2008). Le temps consacré à l'apprentissage « *dépend évidemment du temps alloué par l'enseignant aux activités mais aussi de la persévérance de l'élève* » quand le temps nécessaire à l'apprentissage « *relève quant à lui de la qualité de l'enseignement, de la capacité de l'élève à comprendre les instructions et de ses aptitudes* » (Suchaut & al., 2014, p. 6).

L'élève ne peut donc être le seul responsable de son comportement, le maître joue un rôle prépondérant. Pour Bru (1991, p. 73), les conditions de l'engagement dans l'apprentissage se jouent dans « *l'interface entre les réalisations didactiques et la dynamique psychologique de l'élève vis-à-vis d'un savoir à acquérir* ». Le choix de la tâche, son niveau de difficulté (nous y reviendrons plus longuement dans le paragraphe V), l'approche pédagogique (élèves en position d'écoute ou élèves actifs) influent sur l'implication des élèves. Aussi, pour Bru (1991, p. 75), « *si l'enseignant prévoit une confrontation des diverses représentations et une étude visant à mesurer l'écart entre la version scientifique et les représentations erronées ou encombrées d'erreurs, l'élève rencontrera à l'école les conditions favorables à son engagement dans l'apprentissage* ».

Dans le cadre du projet EVLANG (Eveil aux langues) initié par Michel Candelier, l'implication des élèves a été mesurée à l'aide d'un autre procédé, le carrousel de l'implication (nous le décrirons plus longuement dans la partie III car nous nous en sommes inspirée pour l'observation de nos classes). S'agissant d'aptitudes métalinguistiques, les élèves progressent davantage lorsque « *l'implication des élèves est forte* » et lorsque « *la construction des contenus d'apprentissage à travers les échanges entre maîtres et élèves est très interactive* » (Genelot & Tupin, 2003, p. 126). Nous reviendrons sur le lien entre l'engagement des élèves et les interactions maître-élève(s) dans le paragraphe IV.

III-2-5- Le rythme

Le rythme, lié à la gestion du temps, n'a pas fait l'objet d'un traitement particulier. Toutefois, il représente, à notre sens, une variable essentielle. Le maître gère simultanément le temps à différents niveaux. Ainsi lorsqu'il gère la durée de l'étape d'une séance (la réduit ou l'allonge), il gère dans le même temps la durée de la séance qui pourrait avoir un impact sur la durée d'une autre séance prévue dans la même journée. Ainsi, anticipe-t-il la durée (même

approximativement) qu'il accordera à chaque phase d'une séance. Puis, au moment de la mise en œuvre de cette séance, il va ajuster les durées prévues en fonction des élèves. Il gère également les temps de transition entre chacune de ces étapes (découverte de la situation, recherche, mise en commun, institutionnalisation...). Cette gestion des durées a donc un impact sur le rythme de la séance : varié, soutenu ou bien répétitif, lent. Or, l'enseignant a tout intérêt à adopter un rythme rapide afin que le temps « utile » soit le plus long possible :

« On pourrait craindre qu'un long temps de travail en classe soit lié à une moindre attention chez les élèves (surcharge cognitive, fatigue, désintérêt...). Or, ce n'est pas le cas ; on peut donc avancer, sur la base de cet indicateur, que l'enseignant a tout intérêt à adopter un rythme assez rapide en classe (peu de pauses, de temps informels, faible temps de transition entre séquences...) de telle manière que le temps de travail disponible soit le plus long possible. » (Bressoux & al., 1999, p. 107)

Le temps d'engagement des élèves dans une tâche est donc également interdépendant du rythme imposé par l'enseignant. Pour Maurice et Allègre (2002, p. 122), « grâce à l'habitude, la classe gagnerait une rythmicité acceptable par le maître et par les élèves, un contrat temporel réel mais non explicite, un temps en acte ». Ainsi, adopter un rythme plutôt soutenu demande une bonne connaissance des processus d'apprentissage des élèves.

La gestion des différents temps est une dimension essentielle des pratiques enseignantes. A l'instar des travaux portant sur cet objet, nous identifierons le temps de travail, le temps accordé pour « chercher » (la résolution de problèmes étant l'activité mathématique que nous souhaitons observer). Nous nous efforcerons également d'étudier le temps d'engagement des élèves dans la tâche, l'implication des élèves étant le « *reflet de la gestion simultanée du temps, de la tâche et des interactions* » (Tupin, 2007, p. 152, in Altet & al). A l'échelle d'une séance, nous tenterons également d'étudier le rythme impulsé par le maître.

Nous tenterons d'établir des liens entre ces différents temps ainsi qu'entre les dimensions organisatrices (temps, interactions maître-élève(s) et tâche).

Une grande variabilité inter-maîtres a été mise en évidence. Nous nous demandons néanmoins si la comparaison de la gestion de ces différents temps par les maîtres « novices » et les maîtres expérimentés nous amènera à dégager des invariances au sein des deux groupes d'enseignants.

IV- LES INTERACTIONS MAITRE-ELEVE(S)

Les interactions maître-élèves relèvent du concept d'*interaction pédagogique* :

« *Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe.* » (Altet, 1994, p. 124)

Par conséquent, les interactions ont pour finalité les apprentissages des élèves. Elles ont donc pour objet le savoir et pour fonction la médiation (l'intervention) entre le savoir et les élèves. Cette médiation suppose la prise en compte des processus d'apprentissage des élèves, à travers notamment leurs questions ou interventions spontanées. C'est en cela qu'elles sont pédagogiques. Autrement dit, l'interaction pédagogique « *recouvre « ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action* » (Altet, 1991) à partir des réactions des élèves ». De plus, l'interaction pédagogique a lieu dans la classe, « *un milieu social spécifique* », et ce contexte particulier ne peut être ignoré. L'auteure (1994, p. 125) insiste enfin sur une autre caractéristique des interactions, ces dernières se déroulent, en effet, « *dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre* ». Aussi l'étude des interactions se situe également à un « *niveau latent, notamment grâce aux expressions affectives (inquiétude, intérêt, désintérêt, demandes affectives, agressivité, etc.)* ».

Nous présenterons dans les paragraphes suivants les résultats de travaux selon que les interventions sont à l'initiative des élèves ou des maîtres ainsi que les types d'interaction. Nous nous intéresserons également aux interactions selon le statut de l'élève et enfin aux « *consignes* ». Nous nous attacherons à mettre en valeur les relations significatives entre plusieurs variables ou modalités de variables.

IV-1- Les interactions à l'initiative des élèves

S'agissant du volume global des interventions, les élèves « *interviennent pour une part non négligeable (39% du volume global des interventions)* », les prises de parole sont « *généralement individuelles (84%)* » (Altet & al., 1994, p. II). Les interactions à l'initiative des élèves ne provoquent que peu de réactions de la part des autres élèves puisqu'elles sont

souvent dirigées vers le maître (Altet & al., 1994, p. 92). D'ailleurs, « 54% des réactions aux initiatives des élèves viennent du maître » (Altet & al., 1996, p. 47).

Altet et al. (1994, p. IV) ont constaté une grande variabilité inter-classes s'agissant de « l'acceptation des interventions des élèves » : chez certains, elle est « fréquente » quand chez d'autres, elle est « presque inexistante ». Lorsque le maître accepte les « apports » des élèves, « les élèves moyens s'impliquent davantage [...] et les élèves interagissent davantage entre eux ». Lorsque, au contraire, il les ignore, « moins les élèves faibles s'impliquent [...], et moins les élèves ont d'échanges entre eux » (Altet & al., 1996, p. 53). En outre, plus le maître est à l'initiative des interactions, « plus il a tendance à ignorer les apports des élèves » (Altet & al., 1996, p. 52).

IV-2- Les interactions à l'initiative du maître

Le maître prend généralement plus la parole que les élèves (61% du volume global des interventions) (Altet & al., 1996, p. 49). Il est difficile « de mettre en évidence des profils d'enseignement homogènes ». Pour autant, des relations significatives ont été dégagées : « le maître monopolise d'autant plus la parole que le nombre d'élèves dans sa classe est plus important » (Altet & al., 1994, p. V). En outre, « plus un maître monopolise la parole, plus les élèves se contentent d'écouter ou d'exécuter » (Altet & al., 1994, p. 136), seuls les élèves forts sont alors impliqués (Bressoux & al, 1999, p. 105).

IV-3- Les types d'interactions

L'étude de 1994 portait sur « six visées » : « l'information (le contenu), l'évaluation (vérification, contrôle), l'organisation (les situations d'apprentissage), la stimulation des apprenants (sollicitations, interrogations...), la régulation (évaluation formative), la gestion de la classe et du climat (ambiance) » (Altet & al., 1994, pp. 74-75). Ces six fonctions ont été regroupées en « trois types d'interactions » pour l'étude de 1996 (Altet & al., pp. 39-40) :

- « Les interactions centrées sur le contenu »,
- « Les interactions centrées sur l'apprenant » (la stimulation et les sollicitations),
- « Les interactions centrées sur les conditions d'apprentissage » (dont « l'organisation du travail, des situations d'apprentissage et de la classe »).

Altet et *al.* (1994, p. 92) ont mis en exergue une corrélation entre le type d'interactions du maître et l'activité/passivité des élèves. Les élèves réagissent ainsi différemment aux types d'interactions du maître : ils sont « *passifs* », ils ont une « *réaction active* », ou ils ont d'autres réactions : « *indifférence, inattention, distraction, absence* » (Altet & *al.*, 1994, p. 76).

La « *stimulation* » entraîne « *la participation active* » des élèves alors que « *l'information* » produit davantage de « *passivité* » de leur part (Altet & *al.*, 1994, p. 92). Ainsi, lorsque le maître est « *centré sur le contenu* » et qu'il « *ignore* » les interventions des élèves, ces derniers font montre d'une certaine passivité (Altet & *al.*, 1994, p. II).

Par ailleurs, Altet et *al.* (1994, p. III) ont également noté une grande variabilité inter-classes s'agissant des incitations au travail (positives *versus* négatives) : certains maîtres privilégient les « *incitations positives* » quand d'autres utilisent couramment le « *ton du reproche* ». On aurait sans doute tort de sous-estimer l'effet de critiques négatives sur la motivation et par voie de conséquence sur l'engagement des élèves :

« *Le développement chez les humains est une chose fragile : un rien, un échec momentané, une remarque déplacée peuvent le stopper pour un temps difficile à apprécier. C'est pourquoi il est important que les enseignants créditent leurs élèves d'un pouvoir d'agir.* » (Pastré, 2007, p. 91)

Les élèves sont sensibles aux encouragements donnés par l'enseignant. Ils se montrent plus impliqués lorsque ces incitations positives sont données par le maître à bon escient.

Le type d'interactions est aussi « *le reflet des choix d'orientation pédagogique (plus centré sur le contenu ou sur l'apprenant, et donc sur une certaine conception de l'apprentissage)* » (Altet & *al.*, 1994, p. 98). A travers ces choix, les auteurs ont mis en évidence des profils d'enseignants.

IV-3-1- Profils d'enseignants

Les interactions entre le maître et ses élèves, leur nombre, leur fréquence, leur contenu ou encore la répartition des initiateurs de l'échange sont autant d'indices qui permettent d'inférer l'approche pédagogique dominante au moment de l'observation.

Les deux études (1994 et 1996) font état de deux « *profils dominants d'enseignants* » : « *les uns sont centrés sur un contenu à transmettre, tandis que les autres privilégient l'activité de l'élève-apprenant et les conditions d'apprentissage* » (Altet & *al.*, 1996, p. 42). La

« *stimulation* » et « *l'information* » dominent dans les interactions maître-élèves. La première est « *plus importante en français* » quand la seconde prévaut en mathématiques « *tout en laissant la place à des interactions de régulation plus fréquentes : ce qui indique des activités menées par l'élève et guidées par l'enseignant* » (Altet & al., 1994, p. 78). Notons que selon la discipline enseignée, le type d'interactions diffère. S'il est davantage centré sur les élèves en français et sur le contenu en mathématiques, les élèves restent acteurs de leurs apprentissages en mathématiques.

Le type d'interactions permet d'inférer l'approche pédagogique privilégiée par l'enseignant car est attendu pour chaque approche un type d'interactions. Ainsi dans une approche magistro-centrée, les interactions portent davantage sur les contenus d'enseignement. Selon Perraudon (2008, p. 154-156), l'interaction dans une approche socioconstructiviste, place l'enseignant comme « *tuteur* » ou bien comme « *médiateur* ». Dans le premier cas, la tutelle est exercée comme suit :

« *Les six fonctions de la tutelle, identifiées par Bruner (op.cit.) sont : l'enrôlement du sujet dans la tâche (susciter l'intérêt) ; la réduction de la difficulté (supprimer des obstacles) ; le maintien de l'orientation (rappel ou mise en évidence du but) ; la signalisation des caractéristiques (donner une information supplémentaire) ; le contrôle de la frustration (donner une évaluation) ; la démonstration (reprise par l'enseignant de ce que dit l'élève pour produire une exécution).* »

L'enseignant médiateur est très proche de l'enseignant tuteur, à la différence qu'« *il n'intervient pas avec l'élève dans l'activité engagée : il reste à distance* ». Le passage à la « *conceptualisation du savoir ou du savoir-faire* » se réalise grâce à « *l'émergence du savoir-dire* ». La verbalisation par les élèves des procédures, des hypothèses, de la validation ou non de ces hypothèses tient ici une place importante. Elle est donc sollicitée et favorisée par l'enseignant, qui restant en retrait, laisse l'opportunité aux élèves d'argumenter, d'échanger entre pairs, etc.

Si deux profils dominants ont été révélés chez des maîtres expérimentés, Vinatier (2007) renchérit et montre via le ou les « *registres de fonctionnement* » privilégiés par l'enseignant, que ce dernier a un style qui lui est propre.

IV-3-2- La pratique révélatrice d'un style propre à chaque enseignant

Vinatier (2007, pp. 38-44) définit « *la notion d'organisateur dans une perspective interactionniste* ». D'« *un point de vue structurel* » d'abord, « *l'activité interactionnelle est une activité organisée par des sujets* ». Cela implique que l'élève participe aux échanges. L'enseignant et l'élève sont alors subordonnés à « *la gestion de deux registres de l'activité interlocutoire* » :

- « *La gestion de l'objet des échanges, ce dont il est question, le savoir convoqué par les tâches scolaires, les raisonnements, la finalité poursuivie par l'activité donnée à l'élève.* » Cette gestion permet de « *lever les malentendus éventuels* ».
- « *La négociation des places de chacun des sujets (Vinatier, 2002).* » Elle consiste à « *s'approprier la situation vécue afin qu'elle devienne un instrument (au sens psychologique) de son développement* ».

Selon l'auteure (2007, p. 42), ces échanges se jouent sur « *un double niveau de négociation dans les échanges : le pôle résolution et le pôle satisfaction* », qui constitue « *un invariant des situations de communication* ».

D'« *un point de vue fonctionnel* » ensuite, Vinatier (2007, pp. 43-44) a identifié « *trois registres de fonctionnement de l'enseignant* » à partir d'une étude comparative débutants/expérimentés (« *débats menées en classe au cycle 3* ») :

« *1. Le registre épistémique concerne la construction du savoir, la dimension apprendre, le qu'est-ce qui s'apprend et comment, la dévolution du problème aux élèves, la question de la pertinence des échanges.* »

« *2. Le registre pragmatique concerne la gestion du groupe, le pilotage de la séance, la distribution des tours de parole, la gestion des ajustements interactionnels (M. Altet).* »

« *3. Le registre relationnel concerne la gestion des faces et des rapports de place en fonction du contenu des échanges, la manière dont les personnes s'engagent, s'impliquent ou non, à la première personne [...]* »

Selon le registre ou les registres priorisés par l'enseignant, il est selon Vinatier (2007, p. 44) possible de définir un style qui lui est propre, le style étant « *une traduction fonctionnelle des principes organisateurs de l'activité de l'enseignant* ».

Le registre pragmatique a une incidence forte sur les deux autres. Les débutants y sont particulièrement sensibles, c'est le registre qu'ils considèrent le plus urgent de maîtriser (nous y reviendrons dans le chapitre VII, paragraphe I-2). Aussi, nous nous inspirerons des travaux de l'auteure pour constituer nos grilles d'observations.

À un grain plus fin, celui des « *types de régulations* », Altet (2008) a mis en exergue « *un mode de guidage* » propre à chaque enseignant. Ainsi, Altet (2008, pp. 51-52) a observé la forme de « *guidage* » mis en œuvre par un enseignant expérimenté, lors d'un débat (cycle 3), « *plus précisément les types de régulations liées à ses interventions* ». Selon Altet (2008, pp. 53-54), la « *régulation interactive de l'enseignant* » se joue sur plusieurs plans de façon simultanée. Ainsi, lors de cette séance, l'enseignant a mis en place une « *régulation sociale* », il a ainsi facilité les échanges lors du débat et a joué « *un rôle de pilotage des échanges* ». La « *régulation didactique* » a favorisé les conditions d'un réel débat et enfin « *la régulation cognitive concerne la progression des échanges dans la co-construction du savoir scientifique par les élèves et leur conceptualisation* ».

Ces différentes régulations « *construisent une forme de guidage ouvert qui facilite l'expression des élèves mais aussi la canalise, en servant de « balises » au débat, d'aides pour le faire avancer* ». Une forme de guidage « *plus contraint* » a été observé chez des enseignants débutants (« *séance de Lettres 1998, et SVT 2001* ») (Altet, 2008, p. 55).

Pour l'auteure (2007, p. 141, in Altet & al.), « *le mode de guidage* » traduit la façon dont l'enseignant gère plusieurs variables « *par le biais des interactions pour atteindre l'objectif visé* », il est en cela « *un organisateur fort de la pratique enseignante ; la manière dont l'enseignant guide la dynamique des interactions varie selon chaque enseignant et reflète, selon [les travaux de l'auteure], une certaine stabilité (guidage ouvert ou fermé...)* ».

Pour cette même étude (la conduite d'un débat), la notion d'activité a été abordée « *dans le courant de recherches ouvert par G. Vergnaud* » (Vinatier & Altet, 2008, p. 13). Ainsi, l'observation des séances a été complétée par un entretien entre le chercheur et le praticien, « *un entretien de co-explicitation des savoirs de l'expérience* ». L'idée ici est de comprendre « *les principes organisateurs* » de l'activité de l'enseignant ainsi que le sens qu'il en donnait. Un organisateur a ainsi été dégagé : « *celui de s'interdire de reprendre et reformuler ce que disent les élèves* ». (Vinatier & Altet, 2008, p. 18).

Les enseignants débutants, nous l'avons vu précédemment, ont tendance à fonctionner sur un registre pragmatique, ce qui pourrait expliquer le mode de guidage (plus contraint) privilégié. Il semble, en outre, qu'un organisateur leur soit propre. Numa-Bocage et al. (2007, p. 135) en ont identifié un, lors de l'observation d'une séance de numération réalisée par une enseignante débutante. Cette dernière avait pour objectif de mettre en œuvre sa séance telle qu'elle l'avait prévue :

« Il semble qu'un organisateur puissant de cette conduite de séance puisse être repéré dans l'insistance à ramener sans cesse son déroulement à ce qui était prévu. Les réponses que les élèves délivrent trop tôt ou qui perturbent un déroulement anticipé suscitent des moments critiques qu'il s'agit d'éviter. »

Il semble donc que s'agissant de la gestion des interactions, les enseignants débutants aient des pratiques qui leur soient propres.

Les interactions sont dépendantes de l'approche pédagogique du maître, du ou des registres de fonctionnement qu'il privilégie mais également du statut de l'élève.

IV-4- Interactions et statut de l'élève

Les interactions sont différenciées selon le statut de l'élève. Ainsi, Clanet (2005a) a montré des corrélations entre les « actions/interactions maître-élève » et le statut de l'élève (faible, moyen, fort). L'auteur (2005a, p. 36) définit ainsi les « actions/interactions à l'initiative du maître » :

« les actions du maître en direction d'un ou de plusieurs élèves (ou du groupe classe) pouvant avoir une incidence sur leur activité comportementale, affective ou cognitive ; conséquemment, l'élève peut « réagir » à cette action du maître. S'il y a réaction, nous pourrions alors parler d'interaction ».

Clanet (2005a, pp. 43-47) a montré que selon son statut, l'élève prend l'initiative d'une action/interaction. De même, l'enseignant interpelle les élèves selon leur statut. Ainsi, l'élève qui interpelle l'enseignant est « plus souvent que prévu un élève moyen, et à l'inverse, moins souvent que prévu, un élève faible ou fort ». L'enseignant, quant à lui « interpelle moins souvent un élève moyen et plus souvent un élève faible ou fort ». Il en est de même lorsqu'il s'agit pour l'enseignant de poser une question sur « le contenu de connaissance en jeu ». L'implication des élèves est également liée aux phases de la séance. Ainsi, pendant les phases de « leçon-explication », les élèves faibles et forts sont plus impliqués que pendant les phases de « correction ». Les « sollicitations à entrer et/ou à poursuivre leur tâche » adressés aux élèves faibles sont négatifs alors que les « renforcements positifs » adressés aux élèves forts sont positifs étant donné qu'ils portent sur « le contenu de connaissance en jeu » plus que sur « l'organisation de la situation didactique ». Selon Clanet (2010, p. 83) « la dynamique différentielle d'interactions du maître avec chacun de ses élèves » constitue un processus organisateur « dont les enseignants n'ont pas conscience ».

Pour Sarrazy (2001, pp. 117-119), il est nécessaire de s'appuyer sur « *un double cadrage (anthropo-didactique)* » pour expliquer les formes d'interaction. Le cadre anthropologique permet de repérer « *les conceptions pédagogiques des professeurs* » quand le cadre didactique permet « *d'identifier les conditions objectives de l'enseignement* ». L'auteur définit plusieurs contextes : le contexte « *dévoluant* » qui correspond peu ou prou à « *une pédagogie active* », le contexte « *institutionnalisant* » qui s'apparente à « *un enseignement classique ou frontal* » et à un contexte « *intermédiaire* ». Ce double cadrage permet d'orienter les résultats de son étude :

« *En un mot : « interroger un bon élève » est, pour les « Dévoluants », une tâche centrée sur l'enseignement et dont la fonction est de réguler le processus d'enseignement lui-même, alors que pour les « Institutionnalisants », elle est centrée sur l'élève et a pour fonction déclarée (mais pas nécessairement effective) de réguler les processus d'apprentissage.* » (Sarrazy, 2001, p. 128)

À partir du point de vue de « *la psychologie sociale expérimentale* », Guimond (2004, pp. 30-32) a étudié « *les processus d'influence* ». L'enseignant en tant qu'expert est un communicateur « *crédible* », ce qui lui « *confère un pouvoir de persuasion* ». Les élèves qui se perçoivent comme compétents retireraient « *significativement plus de bénéfices de la méthode expérientielle* » (les élèves tentent de résoudre un problème) quand la méthode « *d'instruction par l'exemple* » (l'enseignant explique comment résoudre un problème) conviendrait aux élèves qui se sentent compétents ou non. Le « *style autoritaire* » développé par les enseignants qui usent d'une méthode d'enseignement traditionnelle aurait donc une influence plus grande sur les élèves qui se jugent incompetents.

Selon Vinatier (2005, pp. 175-178), l'élève en difficulté attend de l'enseignant qu'il l'aide à trouver le résultat attendu. Il n'a pas de demande précise, « *l'enseignant est conduit à interpréter seul, sans son partenaire d'interaction qu'est l'élève, la ou les difficultés que ce dernier rencontre* ». La relation d'aide se traduit alors de différentes manières selon les « *conceptualisations* » des enseignants : l'enseignant estime qu'il est de son « *devoir d'interpréter la difficulté de l'élève* » ou il estime « *devoir soutenir l'élève jusqu'à obtenir de celui-ci l'expression de sa satisfaction* ». L'enseignant peut aussi, « *dans une forte contrainte temporelle* » et/ou « *dans une forte contrainte collective* », anticiper les possibles difficultés des élèves et proposer « *des résolutions avant qu'elles ne surviennent* ».

S'agissant plus particulièrement des interactions adressées aux élèves faibles, Piot (2005, p. 201-203) a constaté via l'analyse de discours « *qu'il existe souvent un malentendu réciproque dans la situation pédagogique entre l'élève en difficulté d'apprendre et le maître, qui apparaît de ce point de vue en difficulté d'enseigner* ». Ce malentendu trouve selon l'auteur ses origines dans « *le non-dit scolaire* » et le « *mal dit* ». Le « *non-dit* » relève de « *l'implicite* », ainsi, au moment de l'énonciation d'une consigne par exemple, l'élève interprète les « *informations non explicitées* » par le maître. Pour ce qui est du « *mal dit* », il « *trouve son origine dans les registres lexicaux et sémantiques hétérogènes de l'élève et de l'univers scolaire* ». Ici, les représentations du maître comme celles de l'élève peuvent compromettre une compréhension mutuelle. Trinquier (2005, p. 158) considère que ce malentendu, source de difficulté scolaire, tient aux « *écarts de représentations de pratiques, entre un enseignant et ses élèves* » autrement dit l'enseignant et les élèves n'ont pas les mêmes représentations mentales s'agissant « *des pratiques de cet enseignant* ». Cela pourrait expliquer pourquoi le maître ne se préoccupe pas, dans la moitié des cas, « *de manière explicite de la compréhension qu'a l'enfant des informations transmises* » (Altet & al., 1994, p. 27). Pour autant, la compréhension qu'a l'élève de la consigne peut avoir une incidence sur son action, voire sur son engagement dans la tâche.

IV-5- Les consignes

Les consignes ont été étudiées en tant que variables de l'organisation pédagogique par Altet et al. (1994). Si elles sont parfois formulées à l'écrit, elles sont souvent données à l'oral. Dans les deux cas, elles peuvent faire l'objet d'une explicitation verbale, c'est pourquoi, nous abordons les consignes dans ce paragraphe et non dans celui de l'organisation et de la gestion pédagogique.

Ce n'est pas tant le contenu des consignes qui est caractéristique mais le contexte de leur passation. Il apparaît qu'elles sont la plupart du temps données « *dans le silence, soit demandé par l'enseignant (17% des cas), soit spontané (66% des cas)* ». Par conséquent, « *17% des consignes sont formulées dans la confusion* » (Altet & al., 1994, p. 52). Pour les auteurs, ce dernier chiffre n'est pas négligeable tant il est important pour les élèves de comprendre ce qu'il leur est demandé pour agir. La variabilité inter-classes est, concernant les conditions de la passation des consignes, là aussi très grande. Ainsi, « *le climat de confusion (bruit de fond, inattention...)* lorsque l'enseignant énonce des consignes peut être très

fréquent dans quelques classes (dans 60% des cas pour l'une d'entre elles) » (Altet & al., 1994, p. 3).

Clanet (2007b, p. 136) a montré que « *certaines modalités d'interaction forment des patterns qui caractériseraient la pratique des sujets et constitueraient en quelque sorte la face visible de certaines de leurs compétences* ». L'étude de ces « *patterns interactifs* », autrement dit ces « *configurations* » croisés aux « *performances scolaires des élèves* », a permis « *d'aller au-delà d'une meilleure connaissance des pratiques en classe* » (Clanet, 2005b, p. 19). Ainsi, parmi ces patterns, le plus discriminant touche à la passation des consignes, et ce quand bien même l'activité n'exige pas de consigne particulière (découverte individuelle d'un texte) :

« De nombreux compléments aux consignes (compléments méthodologiques et encouragements de type positif) vs de très rares, voire une absence de compléments, discriminent les performances moyennes des classes observées. » (Clanet, 2007b, p. 149 et Clanet & Maurice, 2009, p. 158)

La passation « réussie » d'une consigne réclame donc d'une part la formulation explicite d'un contenu, complétés d'éléments méthodologiques et d'encouragements, d'autre part de bonnes conditions (silence). Elle permet alors aux élèves de comprendre ce qui leur est demandé avant d'agir et permet au maître d'engager les élèves dans la tâche, voire de les enrôler. La consigne fera donc l'objet d'une observation particulière s'agissant de notre recueil de données.

Les travaux portant sur la dimension interactions maître-élève(s) portent également sur de multiples variables. Nous nous efforcerons d'étudier les interactions à l'initiative des élèves et la prise en considération de ces interventions par le maître. Nous étudierons également les interactions à l'initiative du maître ainsi que le ou les destinataires (un élève, un groupe d'élève, le groupe classe). Nous distinguerons les types d'interactions (centrées sur le contenu, les élèves, ou les conditions d'apprentissage) et nous porterons un regard particulier sur les consignes et les conditions de leur passation. Nous espérons ainsi dessiner un ou plusieurs profils types de maîtres « novices ».

V- LA DIMENSION « TÂCHE »

Nous nous étions focalisée, lors de nos enquêtes exploratoires, sur des éléments transversaux (gestion du temps, interactions maître-élève(s), climat de classe...), en omettant la discipline enseignée ou l'activité proposée bien que ces éléments transversaux en dépendent. Nos lectures nous ont amenée à reconsidérer la dimension « tâche ». Nous avons, en effet, sous-estimé le poids de la tâche proposée aux élèves dans les pratiques d'enseignement. Ainsi, selon la tâche, les interactions maître-élève(s) diffèrent en terme de contenu et de forme. Elles jouent un rôle non négligeable s'agissant de l'enrôlement des élèves dans la tâche (Cf. Paragraphe IV). Le temps accordé aux élèves pour « chercher » est proportionnel à la durée accordée à la résolution d'un problème (« *l'invariance temporelle relative* » (Maurice & Allègre, 2002)), l'action didactique est subordonnée à la tâche ou encore l'engagement des élèves dépend fortement du niveau de difficulté de la tâche proposée (Cf. Paragraphe III).

Dans ce paragraphe, nous exposerons les enjeux du choix de la tâche et de son niveau de difficulté. Nous décrirons un indicateur, *la distance à la performance attendue* et enfin nous décrirons les corrélations mises en évidence entre la dimension *tâche* et la dimension *interactions maître-élève(s)*.

V-1- Enjeux du choix de la tâche

En donnant « *une dimension ergonomique* » à son approche, Maurice (1996, p. 85) a étudié les liens de dépendance entre « *la planification* » et « *l'interaction* ». Il a ainsi modélisé « *l'incertitude des enseignants face à une tâche destinée à leurs élèves et l'évolution de cette incertitude pendant l'interaction* ». L'auteur (1996, pp. 86-87), en analysant la tâche, mesure ainsi « *la quantité d'incertitude* ». Il a donc recueilli les « *réponses des instituteurs quant aux chances de réussites de leurs élèves face à des tâches rigoureusement définies* ». Il s'agissait de deux problèmes multiplicatifs appelant des procédures de résolution différentes. Ces données sont donc des « *paris* » que les enseignants expriment avant mais aussi pendant l'action. Les résultats de cette étude montrent que les enseignants expérimentés connaissent bien leurs élèves. Les « *prédictions des instituteurs (en termes de réussite/échec)* » sont exactes, elles sont corrélées pour Maurice (1996, pp. 93-94) à « *l'efficacité habituelle de l'élève en mathématiques* ». Néanmoins, « *la procédure majoritairement utilisée par les élèves n'est pas identifiée* » par les enseignants. Ces derniers n'ayant pas identifié « *de*

différence entre les deux problèmes », ils n'ont pas anticipé les différentes procédures de résolution possibles.

Maurice (1996, p. 94) en conclut que « *l'instituteur se construit une forme de connaissance de sa classe* ». Cette connaissance lui permet « *avant l'action* » d'anticiper les « *effets d'une tâche* ». De plus, « *pendant l'interaction* », il peut réviser « *l'estimation de départ* ». Cette révision se joue à deux niveaux distincts. L'enseignant peut simplifier ou complexifier la tâche pendant l'action. Il peut aussi s'appuyer sur les réussites ou difficultés des élèves pour anticiper la prochaine tâche. Aussi, l'enseignant expérimenté est-il capable de choisir le niveau de difficulté des tâches en fonction de la connaissance qu'il a de ses élèves et d'anticiper le taux d'échec, « *cette habilité, implicite, non enseignée en formation, offre un réel pouvoir sur la classe* » (Maurice & Allègre, 2002, p. 116). Planification et interaction sont donc pour l'auteur indissociables dans la mesure où la planification se nourrit de l'interaction et l'interaction repose sur la planification.

Selon Murillo (2008, p. 2), l'enseignant choisit une tâche ni trop difficile, ni trop facile pour la majorité des élèves de sa classe. Au niveau didactique, « *ces savoir-faire auraient pour fonction de favoriser les apprentissages des élèves* ». La tâche peut également avoir pour fonction pédagogique de « *rassurer les élèves ou au contraire leur montrer que des efforts seront nécessaires pour apprendre* ».

Cordeiro et Schneuwly (2007, pp. 67-71) estiment, quant à eux, que « *l'objet d'enseignement constitue lui-même un organisateur du travail de l'enseignant vu que l'objet à enseigner se transforme en objet enseigné dans le cadre de ce travail* ». L'enseignant, pour construire sa séquence, prend appui sur les « *contraintes inhérentes à l'objet et aux effets de la forme scolaire* », en d'autres termes, il définit cette transformation, l'objet enseigné devenant ainsi « *le résultat d'une construction temporelle progressive* ». Il s'appuie également sur les « *cheminements de l'apprentissage* », révisant si nécessaire sa séquence pour s'adapter aux progrès des élèves. Cet organisateur (l'objet d'enseignement) est donc lié à un « *deuxième organisateur interne du travail enseignant* » constitué des « *gestes professionnels* » tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique (Cordeiro & Schneuwly, 2007, pp. 73-76).

Notons que 80% des enseignants se réfèrent à un manuel scolaire, « *ce qui est compréhensible dans la mesure où il lui permet de connaître le niveau de compétences attendu* » (Altet & al.,

1994, p. 23). Toutefois, s'ils prennent appui sur un support didactique, ils choisissent la façon dont l'objet d'enseignement sera effectivement enseigné.

V-2- La Distance à la performance attendue (DPA)

La plupart des recherches portant sur les pratiques d'enseignement se centre principalement sur l'enseignant, et ce, quelle que soit l'approche théorique. Ainsi, les didacticiens (didactique professionnelle) « *considèrent le plus souvent, un élève épistémique alors que la classe observée est hétérogène* », les chercheurs en sciences de l'éducation « *sont contraints d'évoquer seulement l'action de l'élève ou l'influence des savoirs* » et les ergonomes (ergonomie cognitive) focalisés sur « *l'activité enseignante* » limite « *l'étude de celle de l'élève* » (Maurice & Murillo, 2008, p. 68).

Toutefois, Maurice (1996) va être à l'initiative d'une nouvelle approche qui prend en compte chacun des élèves de la classe. À la suite de ses travaux, Murillo (2008) et Maurice & Murillo (2008) vont développer un indicateur : « *la Distance à la Performance Attendue* » (désormais DPA) centré sur les pratiques d'apprentissage de chaque élève.

V-2-1- Les indicateurs

Leurs recherches portent sur « *des séances de lecture (découverte collective de texte)* ». (Maurice & Murillo, 2008, p. 69).

Nous tenons de Vygotsky (1997, cité par Maurice & Murillo, 2008, p. 69), que ce que l'élève peut faire avec l'aide de l'adulte se situe dans la *zone proximale de développement (ZPD)* :

« Cette médiation serait peu utile à un élève qui sait déjà exécuter la tâche proposée, elle serait féconde pour l'élève qui n'est pas trop éloigné des savoirs en jeu, elle risque de devenir inopérante pour un élève trop démuni face à la tâche. »

Selon Clanet (2012, p. 60), il est difficile, pour un chercheur, de mesurer la ZPD de chaque élève, et ce, quand bien même la tâche à réaliser est anticipée et le contenu de la séance planifié car ce contenu « *émerge pour partie en situation de classe* ». Maurice et Murillo (2008, p. 69) ont donc préféré élaborer un indicateur qui rende compte de l'activité de l'élève en contexte.

La DPA est une mesure individuelle, réalisée pour chaque élève. Cet indicateur permet de mesurer « *l'écart entre ce qu'il sait faire et ce qu'il faudrait savoir faire pour effectuer la tâche proposée par l'enseignant ; [...] l'écart entre ses performances potentielles et la performance attendue, révélée par l'analyse de la tâche que le maître a choisie* ».

L'indicateur DPA permet également d'étudier « *à la fois un aspect de l'activité de l'enseignant (ses décisions de choix du niveau de difficulté d'une tâche) et la conséquence de ce choix en fonction du potentiel de chaque élève de la classe* ». Certains élèves réussissent en effet quand d'autres échouent. La DPA permet donc de mesurer « *l'hétérogénéité didactique de la classe* », cette hétérogénéité est due à la diversité des élèves, chaque élève ayant un potentiel différent, mais elle est également créée par l'enseignant qui en choisissant le niveau de difficulté de la tâche maintient, voire exacerbe « *ces différences de potentiels* » (Maurice & Murillo, 2008, p. 68-69).

Pour évaluer le niveau de difficulté de la tâche, la DPA a été complétée d'un autre indicateur. À partir de l'enregistrement vidéo de la séance, les chercheurs effectuent une analyse ergonomique de la tâche (« *difficultés spécifiques, savoirs en jeu, prérequis nécessaires, stratégies potentielles, etc.* »), ils repèrent « *les outils de lecteurs nécessaires* », puis élaborent des tests afin de mesurer la DPA de chaque élève. (Maurice & Murillo, 2008, pp. 69-70). Ce deuxième indicateur, le « *Taux de Réponses Justes (TRJ)* » a pour visée « *l'évaluation du « potentiel d'un sujet à qui on a prescrit cette tâche »* ». Ces tests « *sont proposés aux élèves, en protocole individuel, en dehors du contexte classe* », un ou deux jours après la séance observée. A l'inverse de la DPA, le TRJ est une « *mesure collective* », chaque séance étant associée à un TRJ (Murillo, 2008, p. 5).

Parallèlement, le protocole est complété par des tests standardisés qui sont proposés à l'élève afin de « *situer au mieux ses performances, à la fois sur le plan technique et sur le plan compréhension* » (Maurice & Murillo, 2008, p. 70).

L'évaluation des apprentissages des élèves réclame par conséquent un protocole particulièrement lourd.

V-2-2- Les résultats

Ces indicateurs montrent donc que l'enseignant choisit le niveau de difficulté d'une tâche en fonction du niveau moyen de sa classe. Ce choix didactique est dépendant de choix pédagogiques, un niveau de difficulté trop facile ou trop difficile aurait par exemple des

conséquence sur la gestion du groupe classe. Proposer des tâches qui permettent la réussite du plus grand nombre, serait un moyen indirect d'indiquer aux élèves qui échouent, qu'ils peuvent réussir eux aussi mais que pour cela « *attention, il faut travailler* » (Murillo, 2008, p. 7).

La DPA montre que les enseignants, au fur et à mesure de l'année, adaptent les « *médiations* » au niveau des élèves, ces derniers devenant de plus en plus performants. La DPA est de ce point de vue « *un indicateur particulièrement pertinent des conditions didactiques de l'apprentissage* » (Clanet, 2010, p. 80).

Pour autant, les élèves n'ayant pas tous le même niveau, l'enseignant tente d'ajuster le niveau de difficulté des tâches à « *l'ensemble des niveaux des élèves* ». Ces savoir-faire « *sont des schèmes (Vergnaud, 1985) que les enseignants ont dû construire pour s'adapter aux contraintes des situations rencontrées* » (Murillo, 2008, p. 2). Si les tâches sont observables, les schèmes sont inférés.

« *La DPA participerait à la modélisation de schèmes professionnels constitués d'anticipations sur l'activité des élèves, de prises d'informations et régulations en cours de séance, etc. Ces schèmes seraient construits en réponse à des obstacles techniques liés à l'enseignement face à un groupe hétérogène.* » (Maurice & Murillo, 2008, p. 75)

La médiation et l'étayage de l'enseignant, vis à vis des élèves les plus faibles, justifient l'avancée didactique. Pour autant, « *ces procédures d'aide* » ont un effet très relatif selon les élèves et contribuent pour certains d'entre eux à « *masquer leur exclusion* ». Pour ces derniers, l'effet est à très court terme puisqu'ils échouent au TRJ. On imagine dès lors les conséquences sur les élèves les plus éloignés des savoirs en jeu. Les auteurs font référence ici aux effets d'attente (Maurice & Murillo, 2008, pp. 72).

En effet, les enseignants « *paraissent contraints de ne pas attendre que tous les élèves aient appris, pour passer à la séance suivante* » (Murillo, 2008, p. 4). Par conséquent, bien que les élèves les plus faibles progressent, « *l'avancée didactique de la classe les maintient à l'écart* » (Maurice & Murillo, 2008, pp. 72).

De fait, les classes sont « *plus hétérogènes en fin d'année* » ; autrement dit, l'écart se creuse entre les élèves qui progressent et les élèves qui échouent (Maurice & Murillo, 2008, pp. 73) ; De plus, l'augmentation du niveau de difficulté des tâches étant « *calée* » sur « *les élèves moyens qui progressent* », l'écart se creuse entre les élèves moyens « *qui décrochent* » et les élèves faibles (Maurice & Murillo, 2008, pp. 74).

Le choix du support (ici du texte) ne peut convenir à tous les élèves, ce choix « *provoque une situation inévitable* », (Maurice & Murillo, 2008, pp. 71). Par conséquent, la difficulté pour l'enseignant est de faire face à un groupe d'élèves hétérogène, Maurice et Murillo (2008, p. 75) parlent d'« *obstacle technique* ».

Les auteurs (2008, p. 76-77) ont montré que les procédures d'aide n'ont pas toujours l'effet escomptés auprès des élèves trop éloignés des savoirs en jeu. La pédagogie différenciée pourrait représenter une alternative. Toutefois « *à partir d'un certain seuil, augmenter l'aide nécessaire à un élève (jusqu'à lui donner la bonne réponse) aurait pour effet de réviser à la baisse son activité cognitive, de masquer son exclusion, de justifier le passage à l'étape suivante* ». Reste donc à inventer des solutions car il n'existe à ce jour que « *très peu de solutions opérationnelles* ».

La fréquence des interactions maître-élève(s) pourrait jouer ici un rôle essentiel. Ainsi, « *partant de ce constat d'une diversité de maîtrise de la lecture en fin de CP pour les élèves « moyens » de début d'année, J. Clanet (2007), à partir de l'analyse d'une de nos classes, en vient à constater que la fréquence des interactions qui se nouent entre le maître et ces élèves moyens est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture en fin de C.P* ».

Clanet (2005b, p. 25) a donc établi un lien de dépendance entre la fréquence des « *actions-interactions* » et les performances des élèves : « *ceux pour qui la tâche est difficile et qui sont fréquemment questionnés par le maître réussissent mieux que ceux qui sont pas ou peu sollicités* ».

V-3- Corrélations entre la tâche et les interactions maître-élève(s)

Clanet et Maurice (2009, p. 153), dont les travaux s'inscrivent « *pour une bonne part dans le paradigme écologiste et interactionniste-subjectiviste* », se sont donc intéressés plus spécifiquement aux liens de dépendance entre « *actions-interactions* » et les performances des élèves. Les auteurs ont pris le parti d'étudier « *des dimensions du contexte, dimensions qui ne s'offrent pas immédiatement aux investigations de l'observateur et qui doivent être inférées* » :

- « *L'activité cognitive construite et mise en œuvre par les enseignants en réponse aux contraintes de situations.*

- *Les performances et les savoirs et savoir faire de chaque élève de la classe placé face à une tâche relevant d'un domaine de savoir précis (cette tâche étant choisie par l'enseignant).*
- *Les caractéristiques des interactions maître/élèves, non observables à partir de situations singulières. »*

Pour Clanet et Maurice (2009, p. 154), « *l'activité déployée par le sujet subit et révèle les dimensions du contexte* ». Autrement dit, les dimensions historique, institutionnelle ou encore « *le caractère matériel du contexte* » influe sur la pratique d'enseignement. Bien que ces dimensions soient multiples, les auteurs, s'appuyant sur les travaux de Bru (1991) estiment « *qu'il est possible de caractériser [les pratiques] à partir de la présence répétées de modalités de pratiques ainsi qu'à partir de l'existence de formes de variations relativement stables* ». Il est donc possible de repérer des organisateurs de pratiques quand bien même les « *formes organisées de pratique* » seraient dépendantes à la fois des sujets et des « *situations (processus et contextes)* ».

Pour ce faire, Clanet et Maurice (2009, p. 155) se sont appuyés sur « *deux dimensions organisatrices* » :

- « - *La tâche proposée à l'élève par l'enseignant. Objet « interface enseignant/élève » elle permettrait d'inférer des aspects de leur cognition.*
- *Les actions-interactions, dans leur contenu comme dans leur fréquence, mises en œuvre par l'enseignant pour soutenir et dynamiser l'activité des élèves face à la tâche qu'il vient de leur proposer. »*

L'enseignant vise chez les élèves l'acquisition de compétences. Il leur propose des tâches susceptibles de leur permettre de les acquérir. À partir des tâches proposées par l'enseignant, les élèves vont « apprendre », ce qui se traduira par la découverte d'une nouvelle notion, la capacité à utiliser cette notion dans des contextes similaires ou éloignés afin de se l'approprier, le fait d'élargir leurs connaissances sur une notion déjà étudiée, etc. L'enseignant choisit donc la tâche qu'il va proposer aux élèves en fonction du niveau des élèves et de l'objectif qu'il s'est fixé. Il s'appuie ainsi en partie sur la tâche proposée pour enseigner.

Ceci étant dit, les tâches ne sont pas seulement « *associées à des outils visant l'enrôlement et l'apprentissage* ». Ainsi, Rabardel (1993, cité par Clanet & Maurice, 2009, p. 155) « *précise que lorsqu'un outil est associé à des schèmes (Vergnaud, 1985), il devient instrument, ainsi les tâches structurent et prolongent la cognition de l'enseignant, lui permettant de lire ce qui risque de se passer le lendemain* ». L'enseignant est donc capable de prédire la réussite de certains élèves, la difficulté que d'autres vont rencontrer...

« L'enseignant utilise les tâches comme instrument pour « penser sa classe », elles sont intégrées à sa cognition. Il délèguerait ainsi une partie de son pouvoir à la tâche qu'il propose : c'est elle qui, à sa place, peut rassurer/inquiéter, mobiliser/démobiliser, valoriser/dévaloriser... Il maintient ainsi indirectement son pouvoir en faisant varier le curseur de la difficulté. » (Clanet & Maurice, 2009, p. 155)

Les principaux résultats de cette recherche menée par Clanet et Maurice (2009, pp. 158-159) montrent que *« les interactions maître-élève(s) servent l'activité des élèves face à la tâche »* : certains enseignants privilégient toute l'année des *« actions-interactions »* orientés sur *« l'assemblage »* (*« découpage en syllabes ou en lettres »* pour lire un mot), d'autres privilégient *« la compréhension »* à partir du mois de mars ; *« l'interaction « DPA syllabes » (reconnaissance des syllabes) et « nombre d'interactions à l'initiative de l'enseignant » est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture des élèves ».*

Nous retiendrons que l'enseignant choisit des tâches et interagit avec les élèves dans le but de favoriser une activité plutôt qu'un autre.

L'enseignant ayant anticipé les difficultés que pourraient rencontrer certains élèves en fonction *« du niveau de difficulté des tâches »* leur apporte une aide spécifique. Pour autant,

« le lien DPA/activité interactive maître-élèves n'est donc pas systématique ; il concerne particulièrement les élèves en difficulté face aux tâches qui leur sont proposées et à propos de la situation observée nous pouvons avancer que l'activité interactive maître-élèves amène ceux des élèves qui y sont souvent engagés à mieux réussir que leurs camarades » (Clanet & Maurice, 2009, p. 160).

S'agissant des débutants, Clanet et Maurice (2009, p. 161) émettent l'hypothèse selon laquelle ils seraient sensibles à certains éléments du contexte *« liés à des contraintes qui pèsent sur l'équilibre précaire de l'interaction »* :

« Telle action fait gagner ou perdre du temps, calme ou agite les élèves, intéresse ou démobilise, provoque l'arrivée de la bonne réponse permettant l'avancée dans le temps didactique... Il repérerait très vite que le choix du type de tâche et de son niveau de difficulté, ainsi que l'accompagnement de l'enrôlement des élèves participe efficacement au maintien de l'équilibre de l'interaction ».

Face à des élèves dont le niveau est hétérogène, l'enseignant *« apprend à calibrer le niveau de difficulté des tâches en fonction du temps didactique qui lui est imposé »* (Clanet & Maurice, 2009, p. 162). Les élèves en difficulté, via le jeu des interactions, peuvent progresser. Toutefois, pour certains d'entre eux, *« trop éloignés des savoirs en jeu, il ne s'agira plus de médiation, mais d'ostension de la réponse attendue, donc de révision à la baisse de leur activité cognitive ; de révision à la baisse de leurs opportunités d'apprendre ».*

L'étude menée par Arnoux et *al.* (2008) montre également une corrélation entre la tâche proposée par l'enseignant, les interactions et les résultats des élèves. Les auteurs (2008, pp. 124-125) ont réalisé une étude sur le même niveau de classe et ont observé les pratiques des enseignants durant « *la découverte d'un texte* ». S'agissant de cette phase, « *entre 78 et 81% des interventions sont à l'initiative du maître et il n'y a guère de variation dans le nombre d'interactions à l'initiative de l'élève qui représentent 19 à 22% du total* ». Durant cette phase, souvent menée, de façon collective, le maître s'adresse souvent à un seul élève.

Les auteurs ont observé « *trois types de contenus (reconnaissance immédiate de mots, déchiffrage, compréhension) [qui] font l'objet d'un nombre équivalent d'interactions* ». Ces contenus correspondent à trois phases d'activité distinctes :

« *La phase collective est principalement consacrée à la reconnaissance immédiate des mots, la phase individuelle, au déchiffrage, la phase d'exercices à la compréhension, c'est-à-dire que l'on se situe plutôt dans une conception « étagée » de l'approche du texte.* » (Arnoux & *al.*, 2008, p. 134)

Les auteurs (Arnoux & *al.*, 2008, p. 136) ont, de plus, montré un lien entre la façon dont les enseignants abordent un texte nouveau et les apprentissages des élèves :

« *Le fait de privilégier un enseignement frontal tout en individualisant les interactions et en distinguant les contenus enseignés au sein de phases d'activité différentes permet d'améliorer les résultats des élèves en CP.* »

Pour Aebly et De Pietro (2003, p. 105), les élèves ne peuvent réaliser un « *travail cognitif* » de façon complètement autonome, il est dépendant « *– via les interactions de classe – du travail didactique de l'enseignant qui va l'orienter, le contraindre plus ou moins, lui donner sens, etc* ». De même, enseigner se situe à deux niveaux pour Clanet (2010, p. 75) qui s'inscrit dans une approche à la fois « *piagétienne et vygotskienne* » :

« *Nous retenons notamment de L.S. Vygotski la notion de double stimulation pour caractériser le fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage, double stimulation à partir d'un stimulus objet (la tâche à réaliser, tâche plus ou moins problématique suivant l'élève) et stimulus instrument (les compléments, aides, et surtout stratégies que propose l'enseignant en accompagnement et en soutien à chacun de ses élèves).* »

Clanet (2012, p. 54) s'appuie sur ce cadre théorique afin d'étudier d'une part la tâche choisie par le maître et plus particulièrement « *la relation spécifique de chacun des élèves face à cette tâche eu égard à leurs compétences* » (stimulus objet). D'autre part, l'auteur analyse « *la fréquence* » et « *les contenus* » des interventions (stimuli instruments). Il apparaît donc pour l'auteur que parmi les gestes professionnels, les interventions du maître, via la médiation notamment, jouent un rôle tout particulier.

Le choix de la « tâche » (contenu, forme) et le choix du niveau de difficulté de la tâche ont une incidence non négligeable sur les apprentissages des élèves. De plus, les performances des élèves sont liées aux interventions du maître (type, nombre, fréquence). Enfin, le temps consacré à une tâche est fonction de ladite tâche, les maîtres ne pouvant attendre que les élèves les plus faibles apprennent, sous peine que les autres (moyens et forts) s'ennuient. Nous n'utiliserons pas l'indicateur DPA dans le cadre de notre recherche. Toutefois, nous nous intéresserons à la tâche proposée par l'enseignant. Ayant opté pour des séances intégrant en partie de la résolution de problèmes, nous nous efforcerons de définir le type de problèmes ainsi que les difficultés potentielles en fonction de la situation proposée. Afin d'établir quelques repères, nous consacrerons le chapitre suivant à la résolution de problèmes au cycle III.

Pour Maurice et Murillo (2008, p. 76), l'enseignant débutant est capable d'affronter les différentes contraintes (classe hétérogène, manque de temps...) dès son entrée dans le métier :

« Face à elles il développe des habiletés cognitives, des savoir faire professionnels qui échappent aux institutions de formation, s'apparentent à des schèmes professionnels efficaces (choix d'un niveau de difficulté de tâche par exemple). Ces savoir faire sont très opérationnels dans l'action, mais pas toujours accessibles dans les moments de réflexion sur l'action. » (Maurice & Murillo, 2008, p. 76)

Nous chercherons évidemment à évaluer le niveau d'acquisition de ces savoir-faire chez les maîtres « novices ».

VI- L'ORGANISATION ET LA GESTION PEDAGOGIQUES

Parmi les plus caractéristiques de l'organisation et de la gestion pédagogiques, deux variables ont particulièrement attiré notre attention, l'approche pédagogique privilégiée par les enseignants ainsi que la valorisation et/ou l'explicitation des démarches, stratégies ou techniques d'apprentissage.

Les maîtres utilisent une pédagogie plutôt « *traditionnelle* », ce constat a été mis en exergue pour les deux études (1994 et 1996) : « *les périodes d'enseignement-apprentissage dominantes sont du type « enseignement collectif frontal dans une discipline bien identifiée »* »

(88%) » (Altet & al., 1994, p. 1). L'analyse multidimensionnelle des pratiques pédagogiques réalisée en 1996 a révélé une prédominance de l'axe « *pratiques différenciatrices* » - « *pratiques frontales* ». (Altet & al., 1996, p. 61). Cet axe « *est principalement constitué par le pourcentage de périodes où des sous-groupes réalisent des tâches différentes* ». Les activités sont identiques pour tous les élèves « *quel que soit le niveau de compétence* », la différenciation pédagogique consiste à aider les élèves les plus faibles, ces aides sont le plus souvent données « *collectivement* » aux élèves faibles. Les élèves les plus forts ne font pas l'objet d'une attention particulière et « *il n'y a pas de réelle prise en compte des capacités de chacun* » (Altet & al., 1996, pp. 92-93). Il existe de plus une corrélation entre « *les classes où les élèves sont plus participatifs, qui sont celles où l'on différencie l'enseignement, et celles où le maître monopolise la parole, où les élèves écoutent, se contentent d'exécuter* » (Altet & al., 1996, p. 62).

Pour ce qui est des « *techniques d'apprentissage* », les chercheurs ont noté des différences entre le discours des maîtres et les observations en classe. Ainsi, les enseignants (71%) sont-ils conscients de l'utilité « *de donner à tous les élèves des techniques d'apprentissage alors que les observateurs remarquent qu'ils ne sont que 53% à expliquer comment « apprendre à apprendre »* » (Altet & al., 1996, p. 85). De même, ils disent « *qu'il est tout à fait utile de faire expliquer verbalement à l'enfant sa démarche, que ce soit pour les élèves forts (100%), ou pour les élèves faibles (80%)* » (Altet & al., 1996, p. 87). Pour autant, cette explicitation des démarches utilisées est réalisée le plus souvent en grand groupe et porte essentiellement sur les démarches erronées. Le temps réservé à la verbalisation des démarches et stratégies d'apprentissage n'est semble-t-il pas suffisant (Altet & al., 1996, p. 89). De plus, « *une stratégie efficace trouvée individuellement n'est reprise en collectif que dans 65% des cas* » (Altet & al., 1994, p. 26).

S'agissant de l'enseignement des mathématiques (enseignement que nous souhaitons observer), ces résultats nous semblent particulièrement intéressants. Les maîtres sont donc convaincus de l'utilité de différencier, d'explicitier ou de faire verbaliser des démarches ou des stratégies. Mais dans les faits, ils limitent leur exploitation. Est-ce par manque de temps ? Est-ce pour garder un certain *contrôle* sur le groupe classe ? Existe-t-il, s'agissant de ces variables, des différences entre les pratiques des maîtres « novices » et celles de maîtres expérimentés ?

Conclusion du chapitre I

Les résultats de ces différents travaux vont orienter fortement notre recueil de données. L'objectif que nous poursuivons n'est pas « d'éprouver » ces résultats mais d'identifier les pratiques singulières des maîtres stagiaires. Nous souhaitons montrer, nous le rappelons, que la variabilité « inter-novices » et inter-maîtres (novices / expérimentés) est en partie due au degré de maîtrise des compétences liées à trois dimensions, *la gestion du temps*, les *interactions maître-élèves* et ce qui relève de la *tâche*. Il se peut d'ailleurs que la maîtrise approximative des compétences liées à une seule dimension suffise à mettre le professeur stagiaire en difficulté.

Pour ce faire, nous nous efforcerons de prendre en compte, de façon simultanée, quelques unes des variables attachées aux pratiques enseignantes.

S'agissant de la gestion temporelle, nous mesurerons le temps de travail sur une séance, le temps accordé pour « chercher » (résolution de problèmes), le temps d'engagement des élèves dans la tâche et le rythme donné à la séance.

En matière d'interactions maître-élève(s), nous identifierons les initiateurs et les destinataires, la forme et le contenu des interactions ainsi que les conditions de passation des consignes.

Enfin, pour ce qui est de la tâche, il nous importe d'analyser le choix de la tâche et son niveau de difficulté ainsi que la situation d'enseignement-apprentissage.

Nous nous efforcerons de croiser ces variables au sein de chaque dimension mais aussi entre elles afin de dégager, éventuellement, les organisateurs de pratiques des maîtres « novices ».

S'agissant de la dimension « tâche », nous avons choisi, afin de comparer les pratiques d'enseignement, de nous centrer sur un champ disciplinaire, soit les mathématiques, et plus particulièrement sur la résolution de problèmes. Nous expliciterons les motifs de ce choix dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II

LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES AU CYCLE III

Nous avons choisi d'observer des classes de cycle III (CE2-CM1-CM2), un cycle que nous connaissons bien pour y avoir porté un intérêt particulier en tant qu'enseignante puis CPC. Nous imposerons aux enseignants de notre échantillon, une seule contrainte, celle de prévoir une séance de mathématiques intégrant, au moins en partie, « de la résolution de problèmes ». Nous expliquerons dans ce chapitre les raisons de ce choix.

L'analyse des pratiques d'enseignement, via la dimension liée à la « tâche », nous amène à prendre en compte, en plus de la gestion pédagogique, la gestion didactique des contenus.

Le choix de la tâche (problème d'application, situation-problème, problème complexe) et de son niveau de difficulté influencent fortement :

- l'approche pédagogique qui sera privilégiée et partant, le type d'interactions ainsi que le temps qui y sera alloué – la gestion de classe en dépend – ou encore, l'enrôlement des élèves et la persévérance de leur engagement ;
- la démarche didactique qui y sera associée (entraînement, approche socio-constructiviste...).

Une séance étant composée de différentes étapes (par exemple, la recherche de la solution ou la mise en commun), le rôle du maître comme celui des élèves peut évoluer en fonction de ces étapes. Nos futures analyses se fonderont donc sur la tâche proposée aux élèves. A partir de la tâche, nous mesurerons le temps accordé à chaque étape soit, par exemple « les durées de recherche » (Maurice & Allègre, 2002). De façon complémentaire, nous analyserons le type d'interactions privilégié dont celles qui relèvent de la médiation entre l'élève et le savoir, médiation qui permet de « *soutenir et dynamiser l'activité des élèves face à la tâche* » (Clanet & Maurice, 2009, p. 155).

Nous analyserons donc l'activité de l'enseignant et inférerons celle des élèves. Pour ce faire, nous prendrons en considération quelques uns des éléments clés de la didactique des mathématiques (approche socio-constructiviste, concept de dévolution...). Plus précisément, nous mettrons, dans ce chapitre, en exergue quelques repères didactiques spécifiques à la

résolution de problèmes, sur lesquels nous nous appuyerons pour analyser les séances observées et interpréter les résultats.

En conséquence, dans le premier paragraphe, nous expliciterons les raisons de notre choix, dans le deuxième, nous définirons quelques notions et concepts clés attachés à la didactique des mathématiques. Dans le troisième paragraphe enfin, nous exposerons les repères didactiques sur lesquels nous nous appuyerons lors de l'analyse de nos données.

I- LES RAISONS DE NOTRE CHOIX

La résolution de problèmes représente, à notre sens, un intérêt particulier pour plusieurs raisons. Premièrement, « *la résolution de problèmes joue un rôle essentiel dans l'activité mathématique* » dans la mesure où elle permet aux élèves de mettre du sens dans leurs apprentissages (Feyfant, 2015, p. 1). Elle est ainsi selon Vergnaud (1986, p. 26) « *la source et le critère du savoir opératoire* ». Elle exige généralement une réflexion de la part de l'élève et ne se limite donc pas à la simple application d'une technique ou d'une procédure.

Deuxièmement, la résolution de problèmes, dans les programmes de 2008, ne correspond pas à un domaine disciplinaire à part entière, « *elle est présente dans tous les domaines et s'exerce à tous les stades des apprentissages* »¹², ce qui laissera aux enseignants le choix du domaine disciplinaire concerné pour la mettre en œuvre : nombres et calcul, géométrie, ou organisation et gestion des données. De plus, il est attendu des maîtres qu'ils proposent régulièrement aux élèves des situations de résolution de problèmes. Selon Durpaire et al., (2006, cités par Feyfant, 2015, p. 14), « *en France, 90 % des enseignants déclarent y consacrer des temps spécifiques, de l'ordre d'une à deux séances par semaine (pour un peu plus d'un tiers des enseignants)* ».

Troisièmement, ce choix, au regard des trois dimensions clés que nous privilégions (la gestion du temps, les interactions maître-élève(s) et la tâche) nous semble pertinent. Nous étudierons :

- le temps consacré aux étapes de la résolution de problèmes, et plus particulièrement le « *temps accordé pour chercher* » (Maurice & Allègre, 2002) ;

¹² *Les programmes 2008*, p. 38.

- les interactions lors de la présentation du ou des énoncés, de la passation des consignes, de la mise en commun ou de la correction, celles liés à la médiation, etc.

De plus, les variables liées à la dimension « tâche » peuvent refléter les savoirs professionnels et/ou les difficultés potentielles des maîtres « novices » :

- le choix du ou des problèmes ;
- la façon dont les problèmes sont abordés en classe : outils et supports utilisés, organisation pédagogique (modalités de regroupement...)... ;
- les procédures de recherche valorisées par l'enseignant, etc. ;
- l'intérêt que portent les élèves à la situation proposée.

Pour ce faire, nous avons besoin de quelques repères didactiques.

II- LA DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

Pour Vergnaud (1999, p. 48),

« la didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'élève et le savoir... De l'épistémologie des disciplines aux avancées de la psychologie cognitive, c'est l'ensemble du processus construisant le rapport au savoir qui est analysé ».

Aussi, pour l'auteur, « *la didactique ne s'oppose pas à la pédagogie* », les apports des différentes sciences (psychologie cognitive, épistémologie) étant complémentaires. De plus, les savoirs s'acquièrent « *en situation* », autrement dit, l'enseignant ne peut se limiter « à livrer » la connaissance aux élèves, il crée les conditions de son acquisition. Pour Vergnaud (2008, p. 186), « *l'analyse de l'activité est donc à la base de la didactique professionnelle concernant les enseignants, comme elle est à la base de la didactique des disciplines concernant les élèves* ».

II-1- Concepts et notions

La didactique des mathématiques possède selon Vergnaud (1986, p. 21) « *une identité propre* » qu'il étaye en développant les quatre points suivants.

■ La « *conception interactive de la formation des connaissances* » en constitue le premier (Vergnaud, 1986, p. 22). Pour l'auteur, l'élève apprend quand il est confronté à un « *problème* » qu'il définit comme « *toute situation dans laquelle il faut découvrir des relations, développer des activités d'exploration, d'hypothèse et de vérification, pour produire une solution* ». Il ne suffit pas de proposer aux élèves des définitions et/ou de leur signifier qu'ils ont commis une erreur. Le maître propose des situations qui leur permettront de « *déconstruire pour reconstruire* » (Vergnaud, 1999, p. 51). Autrement dit, il propose aux élèves une situation qui les obligera à reconsidérer une procédure qu'ils jugeaient correcte avant d'y être confrontés. C'est, selon Vergnaud (1986, p. 26) « *le seul moyen d'amener les élèves à analyser les choses avec plus de profondeur et à réviser ou élargir leurs conceptions* ».

■ Le deuxième point développé par Vergnaud (1986, p. 28) est « *une approche développementale* ». Selon l'auteur, « *la lenteur du développement des connaissances est dangereusement mésestimée par les enseignants, les parents et les programmes* ». Il préconise donc de revenir d'une année sur l'autre sur les notions et concepts mathématiques déjà abordés, en complexifiant les situations afin d'appréhender petit à petit les différents aspects du concept, voire de recourir à un nouveau concept si les élèves y sont prêts.

■ Les « *concepts de théorème-en-acte et de champ conceptuel* » constituent le troisième point (Vergnaud, 1986, pp. 29-33). L'auteur donne un exemple de théorème-en-acte : « *si on compte une collection A puis une collection B on obtient le même résultat que si on compte la collection B puis la collection A* ». Au fur et à mesure de ses apprentissages, les élèves découvrent différents théorèmes qui d'ailleurs ne sont pas toujours « *exprimés sous une forme mathématique, ni même parfois sous une autre forme* ». Non formalisés mais opératoires, ces théorèmes-en-acte permettent à l'enseignant de faire le point sur les connaissances de l'élève. S'agissant du champ conceptuel, Vergnaud le définit « *comme un ensemble de situations, dont la maîtrise requiert une variété de concepts, de procédures et de représentations symboliques en étroite connexion* ». L'enseignant analyse non seulement les situations et les procédures utilisées par les élèves mais aussi ce qu'ils en disent. A travers la verbalisation des procédures, l'enseignant vérifie que « *la représentation symbolique* » que s'en fait l'élève est juste. Dans le cas contraire « *elle peut aussi donner lieu à de graves erreurs d'interprétations* ».

■ Le quatrième point enfin concerne « *la représentation et les rapports entre signifiés et signifiants* ». Selon Vergnaud (1986, p. 37), les élèves ont parfois du mal « *à représenter symboliquement* » un problème pour plusieurs raisons : cela ne leur est pas enseigné, ce qui

leur est enseigné ne permet pas de symboliser tous les problèmes proposés ou encore « *certaines systèmes symboliques véhiculent des significations qui sont éloignées des significations mathématiques standard* ».

Par conséquent, afin de comprendre le « *cheminement* » des élèves, « *il faut analyser dans le détail les conduites des élèves en situation, leurs formulations, leurs procédures, les écarts entre les exigences du maître et les démarches des élèves* » (Vergnaud, 1986, p. 39).

Charnay et Mante (1995, pp. 6-8), s'inspirant des travaux de Vergnaud, se réfèrent à une « *analyse systémique* », le système étant constitué des trois pôles du « *triangle didactique* » (élève, savoir et enseignant) :

■ « *L'interaction élève/savoir : la notion de conception* » : les élèves possèdent comme tout un chacun des « *représentations ou conceptions* », qui vont évoluer en situation d'apprentissage. Aussi, cette notion permet-elle de « *comprendre les productions des élèves et en particulier leurs erreurs et difficultés* ».

■ « *L'interaction élève/enseignant : la notion de contrat didactique* » : le contrat didactique détermine, le plus souvent implicitement, ce que chacun aura « *à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre* » (Brousseau, 1986, cité par Charnay & Mante, 1995, p. 7). Nous y reviendrons plus longuement ultérieurement.

■ « *Le pôle savoir : les notions de transposition didactique et de champ conceptuel* » : les auteurs s'appuient ici sur la définition du *champ conceptuel* donné par Vergnaud (nous l'avons vu plus tôt). S'agissant de la *transposition didactique*, elle consiste en une adaptation des notions mathématiques, soit du « *savoir savant* », en « *savoir enseigné* » (Chevallard, cité par Charnay & Mante, 1995, p. 8).

■ « *Le pôle élève : l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage* » : les didacticiens « *privilégient le modèle socio-constructiviste, qui s'appuie sur des travaux en psychologie génétique (J. Piaget), en épistémologie (G. Bachelard) et en psychologie sociale (Doise, Mugny, Perret-Clermont)* ». La situation-problème (que nous définirons plus tard) est représentative de cette approche.

Revenons sur la notion de « *contrat didactique* » attachée à un concept incontournable s'agissant de la didactique des mathématiques, le « *concept de dévolution* ». Ainsi, selon Vergnaud (2008, p. 185), la principale fonction didactique dans l'activité d'un enseignant est « *ce que Guy Brousseau appelle la dévolution du problème* ». Brousseau (1990, p. 325) la définit ainsi :

« La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. »

Par « milieu a-didactique », Brousseau (1990, pp. 324-325) entend qu'il est « dénué d'intentions et de présupposés didactiques ». L'enseignant n'a donc pas pour projet de donner la bonne réponse à l'élève, il attend de lui qu'il la trouve. Pour ce faire, l'élève « accepte la responsabilité de chercher à résoudre des problèmes ou des exercices dont il ignore la réponse ». Aussi, l'auteur souligne le paradoxe de la dévolution :

« Le maître veut que l'élève ne tienne la réponse que de lui-même mais en même temps il veut, il a le devoir social de vouloir, que l'élève donne la bonne réponse. Il doit donc communiquer ce savoir sans avoir à le dévoiler, ce qui est incompatible avec une relation contractuelle. »

Le maître propose une activité à l'élève qui va lui permettre d'apprendre. L'élève, confiant, s'engage dans la tâche et persévère devant l'obstacle. Le « contrat didactique » a donc pour forme une « relation didactique » (Brousseau, 1990, p. 322). Pour Marchive (2005, pp. 190-191), l'enseignant fait alors preuve d'« autorité didactique » puisque la situation implique « des conduites de soumission » de la part de l'élève. Cette autorité peut soit générer « des difficultés » chez l'élève, soit au contraire créer « les conditions de réelles situations d'apprentissage ».

Les règles du contrat didactique étant implicites, l'élève peut, en fonction de son expérience scolaire, se dire qu'elles revêtent les formes suivantes :

*« Tout problème que l'enseignant donne à une solution.
Pour résoudre un problème, il faut utiliser toutes les données de l'énoncé.
Pour résoudre un problème, il faut faire des opérations.
Pour résoudre un problème, il faut utiliser les dernières notions étudiées... »* (Charnay & Mante, 1995, p. 66)

Ces règles peuvent alors être source de difficultés, voire l'amener à proposer une solution à des problèmes insolubles.

II-2- Des gestes didactiques particuliers dans des contextes particuliers

Nous avons retenu des travaux sur l'effet-maître que les maîtres les plus efficaces sont également équitables. Pour autant, il reste à définir les pratiques d'enseignement qui réduisent l'écart entre les performances des élèves. Talbot (2008a, p. 99) a montré que les enseignants du premier degré, « loin de délaisser leurs élèves faibles, leur consacrent au contraire une

grande partie de leurs activités didactiques et pédagogiques individualisées » quand les enseignants du second degré sont davantage centrés sur les élèves en réussite.

Toutefois, Merri et al. (2005, p. 137) ont montré que face à « *des classes d'élèves en grande difficulté* », les enseignants du secondaire accommodaient leurs gestes didactiques. Ils se fixent pour objectif l'acquisition par les élèves « *d'une technique de résolution d'une classe de problèmes* » et non la résolution d'un problème à proprement parler. Si les auteurs (*idem*, 2005, p. 142) estiment que ces gestes sont « *dommageables* », ils s'interrogent néanmoins sur leur nécessité « *en tant qu'ils assurent, à un moment donné, la réussite immédiate de l'action* »

S'agissant de l'enseignement primaire, Butlen et al. (2002, p. 45) ont réalisé une étude sur des professeurs des écoles nommés en Réseaux d'éducation prioritaire (REP). À ce niveau d'enseignement, les maîtres ont tendance, tout comme les enseignants du second degré, à « *un aplanissement des difficultés, une simplification des tâches, une prédominance d'activités algorithmisées, un étayage très important, et l'attribution presque systématique d'évaluations positives* ». Les élèves sont donc en situation de réussite (à court terme) mais ne construisent pas forcément de nouvelles connaissances. Si ce ressassement met les élèves en situation de réussite, ils ont avec le temps « *de plus en plus de mal à donner un sens* » aux activités proposées par le maître. Majoritairement, les maîtres travaillant en REP privilégient donc « *une logique de réussite plutôt que d'apprentissage* ». Bautier et Goigoux (2004, p. 97) ont également identifié ces pratiques, cette fois, dans le domaine de l'étude de la langue, qui souffrent d'un « *sur-ajustement aux difficultés et aux caractéristiques des élèves* ». D'autres pratiques « *pêcheraient par sous-ajustement didactique et pédagogique* », autrement dit, il s'agit de pratiques qui ne permettent pas aux élèves en difficulté d'apprendre ; l'écart entre ce qu'ils savent faire et ce qui est attendu d'eux étant trop élevé.

Butlen et al. (2002, pp. 144-45) ont également relevé chez les enseignants exerçant en REP, une « *contradiction entre logique de socialisation des élèves et logique des apprentissages* ». Ainsi, ces enseignants privilégient-ils majoritairement le respect des règles de vie en classe. Ce respect est pour eux, un préalable à l'apprentissage. Chaque manquement à une règle fait donc l'objet d'une intervention de la part du maître. Les élèves qui l'ont compris ont tendance « *à jouer la montre* » et à « *provoquer des conflits essentiellement dans le but de contraindre le maître à stopper les activités d'apprentissage* ». Ce qui va dans le sens d'une étude menée par Masselot et Robert (2007, pp. 23-25), qui ont identifié « *une routine* » chez un professeur des écoles enseignant dans une école de milieu défavorisé, cette routine se traduisant par « *une organisation invariante de l'enrôlement des élèves dans l'activité et du contrôle de cet*

enrôlement ». Si certains débutants sont focalisés, voire « *obnubilés* » par la gestion du groupe classe, « *d'autres oublièrent que c'est aux élèves qu'il leur fallait enseigner des mathématiques, voire manifestèrent une sorte de méconnaissance des mathématiques pour les élèves.* ».

Il se peut que nous observions certains de ces gestes didactiques, l'éducation prioritaire occupant une place importante sur l'académie de La Réunion (Cf. Chapitre IX).

III- LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Nous verrons dans ce paragraphe que la place et le rôle de la résolution de problèmes au sein des programmes d'enseignement a beaucoup évolué. Après avoir défini ce qu'est un problème ainsi que les différentes catégories de problèmes, nous décrirons quelques repères pour une analyse didactique, sachant que la résolution de problèmes constitue l'« *une des principales difficultés de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire* » (ERMEL¹³, 2001, p. 44).

III-1- Place de la résolution de problèmes dans les textes officiels

Historiquement la place réservée à la résolution de problèmes a évolué au fil des programmes scolaires. Nous allons en récapituler les grandes étapes à partir de la Loi Guizot jusqu'à aujourd'hui.

■ De 1833 (Loi Guizot) aux programmes de 1882 et 1923, le calcul occupe une place prépondérante comme celle réservée à la lecture ou l'écriture. Les énoncés de problèmes sont à cette époque « *résolument ancrés sur la vie quotidienne* » (Priolet & Régnier, 2012, p. 70).

■ À partir des programmes et instructions de 1945, « *l'activité de résolution de problèmes se situe en fin d'apprentissage d'une notion, en vue de contrôler les acquisitions* ». Autrement dit, les problèmes proposés incitent les élèves à utiliser des notions mathématiques déjà étudiées. L'étude et la répétition de « *problèmes-types* » sont ici prédominantes

¹³ L'équipe ERMEL (Equipe de didactique des mathématiques sous la direction de Jacques Colomb), rattachée à l'INRP, a élaboré une série d'ouvrages pour chacun des niveaux de l'école primaire (maternelle – CM2).

(ERMEL, 2001, p. 45). A cette époque, la didactique des mathématiques va voir le jour « principalement sous l'influence des travaux de Brousseau à Bordeaux et de Glaeser à Strasbourg » et va engendrer de véritables changements (Priolet & Régnier, 2012, pp. 73-75).

■ Aussi, à partir de 1970, l'approche des mathématiques est-elle marquée par « le courant des mathématiques modernes ». Il s'agit de « donner une formation mathématique véritable » à l'élève dont l'activité « devient première » (Priolet & Régnier, 2012, p. 76). On privilégie alors « l'étude des structures mathématiques » (ERMEL, 2001, p. 45).

■ Dans les programmes de 1978 et 1980, la résolution de problèmes prend une place primordiale et « l'expression de situation-problème » apparaît (Priolet & Régnier, 2012, p. 78). Nous y reviendrons ultérieurement. Les « démarches » de l'élève sont ici privilégiées, la « réponse » est seconde (ERMEL, 2001, p. 45). Les programmes de 1980 sont dans la continuité des programmes précédents : « l'expression problème de recherche » est utilisée, l'accent est mis sur « l'appropriation de méthodes » et sur « la maîtrise du langage mathématique ».

■ Dans les programmes de 1985 et le texte sur les cycles à l'école primaire (1991), les problèmes permettent « la construction ou l'utilisation des outils mathématiques » ou sont « l'occasion d'une véritable recherche ».

■ Les programmes de 1995 sont notamment influencés par les travaux de « Charnay (1988, 1992) qui, se plaçant dans une théorie du fonctionnement cognitif, insiste sur la construction du sens par l'élève et sur « le choix d'une stratégie d'apprentissage » par l'enseignant » (Priolet & Régnier, 2012, p. 79).

■ Dans les programmes de 2002, « l'essentiel du programme réside dans l'orientation pragmatique d'un enseignement des mathématiques centré sur la résolution de problèmes ». Un nouveau domaine disciplinaire est introduit : l'« exploitation de données numériques ».

■ Dans Le socle commun de connaissances et de compétences (2006), l'acquisition d'une culture mathématique est clairement énoncée : « en mathématiques, en s'appuyant sur la maîtrise du calcul et des éléments de géométrie, l'élève apprend à mobiliser des raisonnements qui permettent de résoudre des problèmes ». Enfin, dans les programmes de 2008, la résolution de problèmes ne représente plus un domaine à part entière, elle apparaît de façon transversale dans tous les domaines disciplinaires relevant des mathématiques.

Extrait des programmes 2008

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Nombres et calcul	Problèmes Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations.	Problèmes Résoudre des problèmes engageant une démarche à une ou plusieurs étapes.	Problèmes Résoudre des problèmes de plus en plus complexes.
Géométrie	Problèmes de reproduction, de construction - Reproduire des figures (sur papier uni, quadrillé ou pointé), à partir d'un modèle. - Construire un carré ou un rectangle de dimensions données.	Problèmes de reproduction, de construction - Compléter une figure par symétrie axiale. - Tracer une figure simple à partir d'un programme de construction ou en suivant des consignes.	Problèmes de reproduction, de construction - Tracer une figure (sur papier uni, quadrillé ou pointé), à partir d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée (avec des indications relatives aux propriétés et aux dimensions).
Grandeurs et mesure	Problèmes Résoudre des problèmes dont la résolution implique les grandeurs ci-dessus.	Problèmes Résoudre des problèmes dont la résolution implique éventuellement des conversions.	Problèmes - Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions. - Résoudre des problèmes dont la résolution implique simultanément des unités différentes de mesure.
Organisation et gestion des données	Savoir organiser les données d'un problème en vue de sa résolution.		Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité et notamment des problèmes relatifs aux pourcentages, aux échelles, aux vitesses moyennes ou aux conversions d'unité, en utilisant des procédures variées (dont la "règle de trois").

Les textes officiels donnent aux maîtres des indications quant à la place qui devrait être réservée à la résolution de problèmes ainsi que les notions mathématiques qu'elle permet de travailler. Pour autant, qu'entend-on par problème à l'école primaire ?

III-2- Ce qu'est un problème à l'école primaire

L'équipe ERMEL s'appuie sur la définition de Brun (1990, p. 2) :

« Dans une perspective psychologique, [...] un problème est généralement défini comme une situation initiale, avec un but à atteindre, demandant à un sujet d'élaborer une suite d'actions ou d'opérations pour atteindre ce but. Il n'y a problème que dans un rapport sujet / situation, où la solution n'est pas disponible d'emblée, mais possible à construire. C'est dire aussi qu'un problème pour un sujet donné peut ne pas être un problème pour un autre sujet, en fonction de leur niveau de développement intellectuel par exemple. »

Cette définition de « l'activité « résolution de problèmes » », selon Charnay et l'équipe ERMEL (2001, p. 47), « insiste sur la nécessité d'élaborer des procédures ». Résoudre un

problème ne consiste donc pas seulement à traiter les informations disponibles, cette activité requerrant de la part de l'élève une réflexion personnelle :

« Il lui faut élaborer une ou plusieurs procédures de résolution (par exemple, faire des essais, formuler des hypothèses, chercher et résoudre des sous-problèmes), comparer ses résultats au but à atteindre, et donc contrôler ainsi ses procédures. Il doit donc mener en même temps des tâches de résolution et des tâches de contrôle. » (ERMEL, 2001, p. 47)

Brun (1990, p. 4) évoque deux types de problèmes arithmétiques. Pour l'auteur, il est nécessaire de distinguer : *« le calcul numérique proprement dit et le calcul relationnel, c'est-à-dire les opérations de pensées nécessaires pour effectuer les mises en relations pertinentes et utiliser les procédures adéquates »*. Le premier type de problèmes arithmétiques a été mis à l'écart dans les années 60 car *« qualifiés de traditionnels [...] pour la plupart d'entre eux, ils consistaient en des problèmes d'application mécanique d'une règle ou d'une opération qui venaient d'être enseignées »* (Brun, 1990, p. 2). Notons que l'on peut retrouver encore aujourd'hui ce type de problèmes dans les manuels scolaires. Les énoncés de ces *« problèmes stéréotypés »* sont formulés de telle manière que l'élève trouve un résultat rapidement sans mobiliser de procédure de recherche, du reste *« cela conduit certains élèves à produire un résultat irréaliste, sans aucun recul »* (Feyfant, 2015, p. 6). S'agissant du deuxième type de problèmes, plus rare, *« la structure relationnelle du problème apparaît bien comme le facteur principal qui détermine sa résolution »* (Brun, 1990, p. 7).

Charnay et Mante (1995, pp. 46-47) distingue selon l'objectif pédagogique poursuivi, trois catégories de problèmes (cycle III) :

■ Un problème pour apprendre à chercher

Dans cette catégorie de problèmes, on trouve d'une part *« les problèmes ouverts »* et d'autre part *« les problèmes complexes »* (ERMEL, 2001, p. 49).

Le *« problème ouvert »* est défini de la manière suivante par l'équipe de l'IREM de Lyon :

« Un problème ouvert est un problème qui possède les caractéristiques suivantes :

- *l'énoncé est court,*
- *l'énoncé n'induit ni la méthode, ni la solution (pas de questions intermédiaires, ni de questions du type « montrer que »). En aucun cas, cette solution ne doit se réduire à l'utilisation ou l'application immédiate des derniers résultats présentés en cours,*
- *le problème se trouve dans un domaine conceptuel avec lequel les élèves ont assez de familiarité. Ainsi, peuvent-ils prendre facilement « possession » de la situation et s'engager dans des essais, des conjectures, des projets de résolution, des contre-exemples. »* (Charnay, 1992, p. 77)

L'énoncé ne comportant pas de difficultés, les élèves sont capables de le comprendre et de se

le représenter. Pour autant, face à ce type de problèmes, ils développent « *un comportement de recherche et des capacités d'ordre méthodologiques : faire et gérer des essais, faire des hypothèses, imaginer des solutions, éprouver leur validité, argumenter...* » (Charnay, 1992, p. 79). Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour résoudre le problème, l'enseignant peut donc les mettre toutes en valeur lors de la mise en commun.

Dans les « **problèmes complexes** », les étapes de la résolution « *ne sont pas précisées par des questions intermédiaires* », l'élève possède les connaissances utiles à la résolution de chaque étape « *mais la planification de l'ensemble de la résolution [suppose] un réel travail pour eux* » (ERMEL, 2001, p. 49).

■ Un problème pour apprendre

Il peut s'agir ici d'une « **situation-problème** ». Les élèves ne possèdent pas toutes les connaissances nécessaires à la résolution de la situation-problème, l'objectif étant d'« *engager les élèves dans la construction de nouvelles connaissances* » (Charnay, 1992, p. 78). La résolution « *est donc une activité de production et non de reproduction : concevoir une stratégie au lieu d'en appliquer une ; chercher et non exécuter ; créer, analyser, synthétiser et justifier* » (Feyfant, 2015, p. 3). Les élèves imaginent donc « *des procédures originales, personnelles* » pour le résoudre (Charnay & Mante, 1995, p. 47).

■ Un problème d'application ou de réinvestissement d'une notion connue

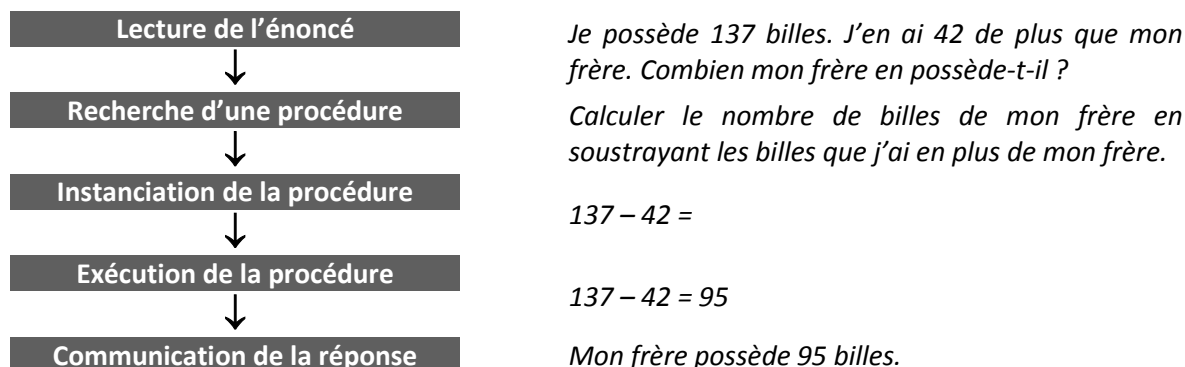
Le « *problème d'application directe n'est pas un problème* » dans la mesure où il n'engage pas l'élève à élaborer des procédures de recherche (Charnay & Mante, 1995, p. 43). L'enseignant ne travaille donc pas ici « *d'objectif spécifique relatif à la résolution de problèmes* » mais évalue les connaissances de l'élève (ERMEL, 2001, p. 49).

Charnay et Mante (1995, pp. 44-46) propose également une classification des problèmes à partir des formes d'énoncés ou à partir des notions mathématiques. Nous verrons les différentes formes d'énoncés un peu plus tard. Les notions mathématiques étudiées sont, par exemple, le type de nombres, les opérations utilisées, les mesures ou les objets géométriques, elles peuvent être étudiées « *en terme de « champ conceptuel* ». Ici, l'enseignant propose aux élèves « *un espace de problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion* » (par exemple le champ conceptuel des structures multiplicatives : multiplication, division proportionnalité).

L'analyse que nous souhaitons mener au niveau de la tâche ne peut se limiter à l'identification du type de problèmes, nous prendrons également appui sur quelques repères didactiques.

III-3- Repères pour une analyse didactique

Charnay et Mante (1995, pp. 63-66) détaillent les repères pour une analyse didactique, à travers la schématisation suivante des étapes de la résolution d'un problème :



Lecture de l'énoncé

L'élève se construit une représentation de la situation « *en fonction d'une anticipation* » sur le sens du texte. Cette anticipation s'élabore selon « *les premiers mots rencontrés dans l'énoncé, les consignes données et les expériences scolaires et sociales du lecteur* » (Charnay & Mante, 1995, p. 65). L'énoncé peut avoir différentes formes : texte écrit, texte accompagné d'un tableau ou d'un diagramme, texte associé à une image, un document réel (extrait de tarifs...) ; il peut aussi être donné à l'oral « *pour partie ou entièrement* » (Charnay & Mante, 1995, p. 44). La « *formulation des énoncés* » représente un facteur essentiel pour Brun (1990, p. 7) :

« Même s'il est difficile de dissocier cette formulation des structures relationnelles mêmes, certaines formes d'énoncés semblent rendre la structure d'un problème plus claire que d'autres, et donc plus facile à se représenter pour le sujet. »

Les difficultés à ce stade peuvent être multiples. Elles sont, par exemple, dues à « *la prégnance de certaines règles du contrat didactique* » (*Il faut que j'effectue une soustraction car nous travaillons cette technique opératoire.*), à « *la prégnance de mots inducteurs* » (dans l'énoncé présenté par exemple, le mot « plus » peut amener l'élève à réaliser une addition), à « *la surcharge de la mémoire de travail* » (les données sont trop importantes en nombre), au contexte qui ne lui est pas « *familier* », (il a donc du mal à se représenter le problème). L'élève peut également ne pas avoir stocké dans sa mémoire à long terme « *des problèmes de référence* » (Charnay & Mante, 1995, pp. 68-69).

Recherche d'une procédure

Une procédure est définie comme « *toute suite (ordonnée) d'opérations définie pour un dispositif et une tâche donnés, dont l'exécution a pour objectif de faire passer d'un état initial à un état final ou but* ».

Certains élèves rencontrent des « *blocages psychologiques* » qui peuvent, à ce stade, les freiner (Charnay & Mante, 1995, p. 69).

■ Instanciation de la procédure

L'instanciation « *consiste à appliquer la procédure aux données du problème* ». Cette étape semble évidente, elle ne l'est pourtant pas.

■ Exécution de la procédure

L'exécution « *consiste à effectuer cette procédure* ».

La non-maîtrise d'une technique opératoire peut évidemment constituer une difficulté. Si l'enseignant évalue la capacité de l'élève à résoudre le problème, des aides peuvent être apportées (calculatrice, table de Pythagore...).

■ Communication de la réponse

Elle « *sera fonction du destinataire : les autres élèves, l'enseignant, une autre classe...* ». Avant de communiquer sa réponse, l'élève peut contrôler « *la représentation du problème, la procédure et le résultat* » au lieu d'attendre la validation du maître (Charnay & Mante, 1995, p. 70)

Parmi les étapes d'une séance portant sur la résolution de problèmes, la « ***mise en commun*** » représente une phase clé. Elle dépend évidemment de la place accordée à la résolution de problèmes (tout ou partie) durant la séance, de la catégorie de problèmes proposée, etc. Selon l'équipe ERMEL (2001, pp. 26-29), elle est une étape essentielle dans la mesure où « *c'est sans doute là qu'apparaît le plus nettement toute la dimension de médiation qui caractérise la tâche de l'enseignant* ». Les modalités varient donc selon que la situation est une situation de recherche ou une situation visant « *la stabilisation d'une notion ou d'une procédure experte* ». Dans la première, l'enseignant valorise les procédures employées, « *sans mépris des productions erronées ou valorisation excessive de procédures « géniales » mais marginales que les autres élèves peuvent difficilement s'approprier* », et ce du moment qu'elles sont en accord avec « *le contrat* » et « *les contraintes* » de la situation de recherche. Dans la seconde situation, la mise en commun « *est le moment même de l'institutionnalisation de ce savoir* ». Un panel de situations intermédiaires sont possibles, mais pour chacune d'elle, quelques procédures utilisées sont mises en avant, celles par exemple qui semblent « *plus économique* » ou « *astucieuse* ».

La mise en commun n'est ni « *une présentation exhaustive et fastidieuse des productions* », ni « *une correction* » menée par le maître. Le maître ne doit pas non plus s'interdire d'intervenir sous prétexte d' « *interférer avec la recherche des enfants* ».

Pour les élèves, ce moment leur permet de verbaliser leur procédure, de la justifier, voire d'argumenter, ce qui est tout à fait envisageable avec les élèves du cycle III ; « *mettre en commun, c'est rendre d'abord public, soumettre au regard, à la critique des autres* ». L'enseignant, quant à lui favorise les échanges entre élèves, le débat.

La verbalisation des procédures ou « *l'explicitation verbale d'une connaissance, d'une procédure ou d'un savoir-faire contribue à la dépersonnaliser et donc à identifier, à travers elle, le savoir comme tel* ». L'enseignant participe à ce passage de la connaissance au savoir, savoir qui « *résulte d'un processus d'objectivation, d'une construction théorique nécessitant un cadre formel et un langage approprié, qui permet le détachement de l'expérience personnelle et aussi l'émergence de nouvelles questions* » en utilisant le lexique adéquat (le terme juste) au moment opportun, voire la « *mise en signe* » (écriture mathématique, « *nécessaires pour stabiliser d'une notion* » (ERMEL, 2001, p. 17).

Ayant opté pour laisser le choix de la tâche aux enseignants, nous devrions recueillir des matériaux hétérogènes en termes de types de problèmes (problèmes « ouverts », complexes, situations-problèmes ou encore problèmes d'application) et/ou en termes de situations d'enseignement-apprentissage. La mise en œuvre des étapes de la séance consacrée entièrement (ou pas) à de la résolution de problèmes devrait être également variée. Tous les enseignants ne s'inscriront pas dans une organisation didactique explicite. Aussi, nous importait-il de clarifier quelques points didactiques. Ces constats renforcent notre souhait de consacrer un chapitre à la didactique des mathématiques à titre de repère.

Conclusion du chapitre II

Nous ne mesurerons pas les progrès des élèves et observerons, de façon indirecte seulement, l'activité des élèves. Toutefois, celle-ci est largement déterminée par les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Ainsi, le choix du type de problème et le choix de l'énoncé devraient nous permettre de mesurer le niveau de difficulté de la tâche au regard du niveau de la classe (CE2 ou CM2). Nous tenterons donc d'inférer les savoirs visés (et/ou

compétences des élèves) et de dégager les difficultés potentielles pour les élèves (ou plus exactement pour certains d'entre eux).

L'organisation pédagogique (le type de regroupement prévue lors de l'activité de recherche par exemple), le type d'interactions maître-élèves privilégié durant les différentes phases de la résolution de problèmes (dont la mise en commun) et le temps accordé à chacune de ces phases (dont le temps accordé à la recherche) devraient révéler les savoirs professionnels des enseignants et leurs difficultés (potentielles chez les « novices »). Retrouverons-nous les gestes professionnels particuliers décrits dans les contextes d'enseignement des maîtres de notre échantillon ? Les « novices », vont-ils par exemple privilégier la gestion de la discipline ? Si oui, cela aura-t-il une influence sur la mise en œuvre effective ?

Les choix didactiques devraient également nous permettre d'inférer l'approche didactique privilégiée (socio-constructiviste ou non).

Nous nous appuierons sur une analyse didactique des séances observées, en nous adossant aux repères didactiques décrits dans ce chapitre, pour interpréter les liens entre la gestion du temps et les interactions maître-élèves.

Nous nous intéresserons enfin à l'écart entre le prévu (conception) et le réalisé (mise en œuvre effective) dans une perspective ergonomique.

Le degré de maîtrise des compétences attachées aux trois dimensions organisatrices retenues est variable d'un maître à l'autre. Ayant adopté une approche comparative – maîtres « novices » *versus* maîtres « expérimentés » – , nous portons un intérêt particulier au développement professionnel des enseignants (chapitre suivant), étant attendu que ce niveau de maîtrise soit moins élevé chez les maîtres en devenir.

CHAPITRE III

LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Notre étude porte en majeure partie sur les pratiques d'enseignement des maîtres « novices ». Au regard de cette population spécifiquement étudiée, le concept de développement professionnel nous est apparu incontournable, et ce pour deux raisons principales. La première est que nous postulons que les pratiques d'enseignement/ apprentissage évoluent avec l'expérience. C'est pourquoi, nous confronterons les pratiques des maîtres « novices » à celles d'enseignants expérimentés (Cf. Partie III). La deuxième raison est que nous souhaitons étudier le processus de professionnalisation des stagiaires et tout particulièrement l'acquisition des compétences liées aux dimensions que nous privilégions, soit la *gestion du temps* et les *interactions maître-élèves* (décrites dans le chapitre I). Nous rappelons notre hypothèse de travail selon laquelle le développement professionnel, réalisé en début de carrière, est variable selon les « novices » et que cette variabilité est interdépendante du degré de maîtrise des compétences attachées à ces deux dimensions.

Le terme de développement professionnel renvoie à un concept large qui englobe différentes notions. Il est en outre « *polysémique* », car employé différemment selon l'axe de recherche privilégié par les chercheurs (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134). Ce concept est envisagé selon deux perspectives distinctes, ces dernières présentent *a priori* un intérêt pour notre recherche :

- Dans une perspective « *développementale* », la carrière de l'enseignant s'opère selon différents stades. Au sein des stades qui nous préoccupent plus particulièrement, soit ceux de la formation initiale et de l'entrée dans le métier, étudiants/stagiaires et débutants évolueraient diversement à bien des égards (nous y reviendrons).
- Dans une perspective « *professionnalisante* », le processus de professionnalisation se réaliserait au fur et à mesure des expériences vécues sur « le terrain », au sein de l'école de formation, ou encore en échangeant avec ses pairs et ses collègues titulaires... L'acquisition des compétences professionnelles et la construction identitaire seraient particulièrement notables en tout début de carrière.

Après avoir défini le concept de développement professionnel (paragraphe I), nous nous attacherons à décrire chacune des deux perspectives (paragraphe II et III) ainsi que les théories et concepts afférents.

I- UN CONCEPT POLYSÉMIQUE

Les définitions attribuées au développement professionnel diffèrent selon la perspective choisie ; dans une « *perspective développementale* », le développement professionnel est compris comme une « *évolution professionnelle tout au long de la carrière* » ; dans une « *perspective professionnalisante* », davantage comme « *un processus de professionnalisation* » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134). De plus, certains chercheurs envisagent le développement professionnel en tant que *concept*, quand d'autres le décrivent plutôt comme un *moyen*, la formation continue par exemple.

Ainsi, avec « *une vision axée sur la professionnalisation* », le développement professionnel peut-il être envisagé de différentes manières selon le sens qu'on lui donne (Uwamariya & Mukamurera, 2005, pp. 134-135) :

- le développement peut être en lien avec les apports de la « *formation continue* » qui vise un « *perfectionnement* ». Chaque année, les professeurs des écoles bénéficient, à titre d'exemple, de « *dix-huit heures consacrées à l'animation pédagogique et à des actions de formation continue* »¹⁴ ;
- il est « *associé à la recherche, à la réflexion (Lieberman et Miller, 1990 ; Wells, 1993)* ». L'enseignant continue à apprendre par lui-même, grâce aux apports de la recherche et/ou en analysant de manière réflexive sa pratique ;
- ou encore « *à toute expérience d'apprentissage naturel (Day, 1999)* ». L'enseignant tente de nouvelles approches, de nouveaux supports, de nouveaux outils, innove, improvise et réitère les expériences qu'il juge efficaces.

L'une des premières définitions données en France, au concept de développement professionnel, a été proposée par Demailly, Chaix et Barbier (1994, p. 7) : « *toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires*

¹⁴ B.O. n°8 du 21 février 2013

mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Le terme « *transformations* » laisse à supposer que l'évolution des enseignants fait l'objet en réalité de multiples évolutions tant au niveau professionnel qu'au niveau personnel. Notons également que les notions de compétences professionnelles et d'identité professionnelle sont déjà très présentes. Nous reviendrons sur ces deux notions plus longuement ultérieurement (Chapitre IV et Chapitre VII).

Par conséquent, le développement professionnel se réalise tout au long de la carrière, l'enseignant apprenant son métier, entre autres, au fil d'explorations nouvelles, voire de manière fortuite, au hasard des situations rencontrées.

Les chercheurs qui ont choisi la perspective développementale ne se limitent pas à étudier le développement professionnel comme une succession de phases, le passage d'une phase à une autre dépendant des processus d'apprentissage réalisés. Le développement de la carrière est également décrit comme « *un processus* » et non simplement comme « *une série d'évènements* » (Huberman, 1989, p. 6). Ce processus touche notamment aux représentations de l'enseignant, à ses compétences professionnelles (acquisition et consolidation) ou encore à son développement personnel (identité professionnelle). En outre, Vonk (1988, p. 50) définit le développement professionnel « *comme résultant de processus d'apprentissage qui visent à l'acquisition d'un ensemble solidaire de connaissances, de capacités de discernement, d'attitudes et de performances nécessaires à tout enseignant dans l'exercice quotidien adéquat de sa profession dans un environnement scolaire donné* ». Dans une approche développementale enfin, le développement professionnel dépend du contexte, autrement dit des situations professionnelles rencontrées et « *des interactions avec autrui* », mais il « *peut également être déclenché dans des conditions professionnalisantes* » (Jorro & Pana-Martin, 2012, p. 117).

La frontière entre ces deux perspectives (développementale et professionnalisante) semble perméable, les deux approches visant une meilleure compréhension de la construction professionnelle des enseignants. Par conséquent, le passage d'un stade à un autre dépend du processus de professionnalisation en cours, et le processus s'opère différemment selon le stade dans lequel l'enseignant évolue.

Si le discours des chercheurs est focalisé sur les enseignants, « *les démarches de développement professionnel* » ont évidemment pour but final de « *soutenir l'apprentissage des élèves* » (Brodeur & al., 2005, p. 7).

II- DANS UNE PERSPECTIVE DÉVELOPPEMENTALE

Dans une perspective développementale, le développement professionnel est défini comme un processus d'évolution qui se réalise tout au long de la carrière. Le développement de la carrière d'un enseignant est donc envisagé « *comme une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes de la part de l'enseignant (Glatthorn, 1995)* » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134).

II-1- Une évolution professionnelle réalisée à différents stades

Le déroulement d'une carrière est constitué de différents stades « *qui se succèdent et qui ont chacun leurs particularités* » (Lefevre & al. 2009, p. 278). Les stades s'enchaînent, par conséquent, sur un mode progressif. Si l'évolution professionnelle est continue, sans pour autant être linéaire, les stades décrits par les chercheurs (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Vonk, 1988) ne sont pas identiques : le nombre de stades diffère, ainsi que la durée estimée pour chacun d'eux. De plus, le passage d'un stade à un autre ne s'effectue pas nécessairement au même moment pour tous les enseignants, les stades correspondant à de grandes « *tendances* » (Huberman, 1989, p. 8). Enfin, au sein d'un même stade, l'évolution de la carrière des enseignants peut prendre une orientation différente : « *Diversification – Activisme* » ou « *Remise en question* » (Huberman, 1989).

La prise en compte du contexte est ici nécessaire : « *les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants (Raymond, Butt et Townsend, 1992, p. 143)* » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134). C'est pourquoi, nous ne négligerons pas la description du contexte de formation (chapitre VI) et de professionnalisation des contractuels, en poste

durant l'année 2013-2014, dans l'académie de La Réunion (Partie III, chapitre II, paragraphe II).

Cette perspective présente l'avantage de donner des repères de l'évolution professionnelle. Elle s'appuie sur la division piagétienne du développement psychologique de l'enfant, en plusieurs périodes, chacune elle-même divisée en stades, le stade précédent conditionnant le suivant (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 136 ; Lefevre & al., 2009, p. 278). Le passage d'un stade à un autre est donc soumis au franchissement d'un palier dans la carrière de l'enseignant. Cependant, la perspective développementale présente également des limites car « *elle tient peu compte de l'évolution singulière et particulière des acteurs* » (Lefevre & al., 2009, p. 278), le développement professionnel étant attaché au développement personnel et continu de l'enseignant.

Par conséquent, si l'évolution des enseignants correspond à différents stades, elle n'est pas identique pour tous. La variabilité inter-mâtres serait donc sans doute plus grande que ce que laissent imaginer les stades communs d'évolution. Ainsi, l'on peut imaginer que certains enseignants franchissent les premiers paliers plus rapidement que d'autres.

La perspective développementale revêt pour nous un intérêt particulier dans le sens où nous nous concentrons sur le ou les premiers stades de développement, stades particulièrement étudiés tant il semble que l'évolution de la carrière d'un enseignant dépende, de façon décisive, de ses premières expériences professionnelles.

II-2- Les stades du développement professionnel des enseignants

Les chercheurs qui ont déterminé les différents *stades* (ou différentes *phases*) du développement professionnel des enseignants identifient de cinq à sept phases. Le nombre de stades ainsi que leur durée diffèrent, les premiers et les derniers stades ne coïncident pas toujours. Afin de les comparer, nous nous appuyerons essentiellement sur trois recherches :

- « *les phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant* », au nombre de sept, décrites par Vonk (1988) ;
- « *le cycle de vie de la carrière enseignante* », composé de cinq phases selon Huberman (1989) ;

- et « *les phases du processus de socialisation professionnelle* », également au nombre de cinq, selon Nault (1999).

En prenant appui sur ces différents travaux, nous ferons état de six stades et développerons plus particulièrement celui attaché à notre recherche, soit le stade de *la formation initiale* ainsi que celui qui suit relatif aux *débuts dans la carrière* afin d’y rechercher de possibles similitudes avec le précédent. Le tableau suivant récapitule les stades que nous avons définis en fonction des différentes phases décrites par les auteurs cités ci-dessus.

		<i>Le cycle de vie des enseignants</i> (Huberman, 1989, p. 8)	<i>L'évolution professionnelle des enseignants</i> (Vonk, 1988, pp. 50-51)	<i>Le processus de la socialisation professionnelle</i> (Nault, 1999, p. 142)
1	Avant la formation initiale		Phase pré-professionnelle : période d'études et de formation initiale	Socialisation informelle
2	La formation initiale			Socialisation formelle
3	Les débuts dans la carrière	1-3 ans : Entrée, tâtonnement	1 an : Phase « <i>seuil</i> »	Insertion professionnelle
4	Stabilisation et consolidation des acquis	4-6 : Stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique	2-7 : Phase d'« <i>acquisition</i> » du métier	Socialisation personnalisée
		7-25 : Diversification, « <i>activisme</i> » / Remise en question	Première phase professionnelle	
5	Tournant dans la carrière de l'enseignant	25-35 : Sérénité, distance affective / Conservatisme	Phase de réorientation personnelle et professionnelle	Socialisation de rayonnement
			Deuxième phase professionnelle	
5	La fin de carrière	35-40 : Désengagement (serein ou amer)	Phase d'arrêt progressif	

II-2-1- Avant la formation initiale

Pour Nault (1999, p. 143), ce premier stade correspond à la « *motivation qui précède l'admission dans un programme de formation* ». Cette motivation qui trouve sa source dans des « *motifs intrinsèques ou extrinsèques comme par exemple le désir d'imiter un enseignant idéalisé* » constitue selon l'auteure « *une première forme de socialisation informelle* », le postulant se construisant « *une image inconsciente* » de ce qu'il voudrait être. Pour Nault (1999, p. 142), cette phase coïncide avec la « *formation inconsciente* » autrement dit aux « *antécédents biographiques* » dont « *le rêve et les expériences* ». L'auteure (1999, p. 143) décrit parallèlement la construction de ce qu'elle appelle « *le moi professionnel* »

personnalisé », réalisée tout au long de la carrière d'une enseignante. Ainsi, elle fait état d'un « *moi idéalisé* » pour cette première phase qui peut aboutir à un premier « *choc de la réalité* », lorsque le postulant prend conscience « *des savoirs requis pour exercer la profession* ».

Vonk (1988, p. 50), quant à lui, ne distingue pas cette phase de la suivante (la formation initiale), la phase « *pré-professionnelle* » incluant la « *période d'études et de formation initiale* ».

II-2-2- La formation initiale

Ce stade, pour Nault (1999), représente un stade singulier, la formation se centrant « *sur des savoirs professionnels et sur des applications pratiques en milieu de stage* ». Nault (1999, p. 143) a choisi de le nommer « *phase de socialisation formelle* » car selon l'auteure, « *les forces qui construisent le moi professionnel sont davantage extérieures au candidat* ». Pour autant, le moi professionnel n'est pas forcément dépendant des « *dogmes professionnels transmis pendant la formation initiale* » par les différents formateurs (institution de formation et terrain). Ainsi, « *plusieurs candidats se conforment aux normes sans pour autant y adhérer* » conscients de « *l'utopie de certains savoirs théoriques ou d'expérience* ».

Dans un article intitulé Survivre à la première phase de la carrière, Huberman (1991) montre « *les carences* » de la formation initiale. Pour l'auteur (1987, p. 16), quand bien même elle serait de qualité, la formation initiale ne prépare pas efficacement les enseignants débutants aux « *réalités de la gestion de la classe* » tant la prise de classe sous-tend « *un saut qualitatif important* ». En d'autres mots, le « *novice* » n'a ni l'occasion d'adapter les « *routines* » à des situations de classe de plus en plus complexes, ni l'opportunité d'expérimenter les apports livrés pèle mèle par l'institution de formation. Il est, selon Huberman (1991, p. 16) « *un acteur qui choisit, dévie, transforme, rejette, déforme ces apports en fonction de ses schèmes d'accueil, schèmes plutôt non différenciés au départ, puis progressivement plus complexes, organisés, articulés au fur et à mesure de l'aller-retour entre l'institution de formation et le terrain* ». Les stades 1 et 2 sont en conséquence absents du développement professionnel selon Huberman (1987, p. 14). Pour ce dernier, le stade suivant est le premier, le développement professionnel commençant au moment où l'enseignant fait ses premières armes dans une classe.

Si les conditions d'une professionnalisation ne sont pas remplies durant la formation initiale pour Huberman (1991), elle débute bel et bien pour Nault (1999) durant ce stade, quelle que soit la position du futur enseignant : en accord ou bien au contraire en opposition avec ce qu'il découvre sur le « terrain » ou ce qu'il apprend en formation. L'année de stage représente de notre point de vue une année charnière entre formation académique (première année de master) et exercice professionnelle (première année de titularisation). Les stagiaires se construisent une première identité professionnelle et acquièrent des compétences. Nous tenterons de connaître le point de vue des stagiaires sur la source de leurs (éventuelles) difficultés, considèrent-ils que ces premières difficultés font partie intégrante de leur apprentissage : sont-elles dues à un manque de formation (ESPE) ou à un manque d'expérience professionnelle ?

II-2-3- Les débuts dans la carrière enseignante

La phase qui suit la formation initiale est plus ou moins longue selon les auteurs. Ainsi, Vonk (1988, p. 50) singularise la première année de prise de fonction qu'il nomme « *phase seuil* ». L'auteur la décrit également comme « *la période de survie* » durant laquelle l'enseignant débutant « *cherche à se faire accepter de ses élèves, de ses collègues et de son chef d'établissement* ».

Selon Vonk (1988, p. 55), l'évolution du débutant en classe, durant cette phase, se caractérise en six points :

- « *une rationalisation du travail* » qui se traduit par une planification du travail jour après jour ;
- « *une certaine indépendance et une vaste liberté d'action* » si les résultats des élèves et la gestion de classe sont satisfaisants aux yeux du débutant ;
- « *une attitude plus professionnelle* », une implication personnelle plus mesurée devant les problèmes des élèves ;
- une adaptation « *au matériel existant, aux manuels en usage* », ce qui a pour conséquence « *des cours plus traditionnels* » ; de plus, sous la « *pression de l'environnement* » et parce qu'ils ont peur des répercussions possibles sur la gestion de classe, les enseignants débutants auraient du mal à innover ;
- une gestion de la discipline qui évolue modestement : « *ils ont simplement appris à réagir plus vite et à mieux anticiper les situations difficiles* » ;
- la majorité dit souhaiter « *quitter la profession au bout de huit à dix ans d'exercice* ».

Pour Nault (1999, pp. 146-149), cette phase qu'elle appelle « *phase d'insertion professionnelle* » est plus longue ; elle est constituée de trois étapes distinctes qui se suivent : « *l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis* ». La première étape est « *une étape d'euphorie anticipatrice (Merton et coll., 1957)* », sans doute particulièrement présente au Québec, tant la signature du premier contrat y est aléatoire. Les débutants commencent en effet, par des remplacements et peuvent être appelés en cours d'année scolaire. Succède ensuite l'étape plus concrète du « *choc de la réalité ou de première rencontre* », l'enseignant a alors l'entière responsabilité « *des actes professionnels qu'il pose* » sans l'accompagnement des tuteurs.

L'auteure liste les émotions par lesquelles passe l'enseignant débutant sur le plan personnel : « *anxiété, insécurité, isolement, épuisement, frustration, besoin d'être reconnu, doute de soi...* ». De plus, elle décrit « *les mécanismes d'adaptation* » que mettent en œuvre les débutants selon leur personnalité :

- le « *conformisme aveugle* » : les débutants tentent de reproduire ce qu'ils ont appris à l'université ou sur le terrain ou encore d'imiter un collègue ;
- le « *conformisme réfléchi* » : les débutants se conforment « *aux us et coutumes d'une école tout en étant conscient des limites des structures professionnelles existantes* » ;
- le « *conformisme dynamique* » : ce mécanisme est adopté par des débutants « *plus audacieux, plus autonomes, plus confiants professionnellement* ». Ils imposent au milieu « *des solutions originales à leurs problèmes* », conscients de ne pas se conformer aux habitudes prises par les enseignants plus expérimentés.

La construction du moi professionnel dépend donc des mécanismes d'adaptation choisis. Elle est inhibée ou au contraire renforcée selon l'attitude adoptée. Elle est donc en partie dépendante de la personnalité de l'enseignant débutant.

La dernière étape, est appelée « *consolidation des acquis* ». Cette consolidation se forme chez le débutant « *au fur et à mesure de ses succès* ». De l'avis de Nault, c'est durant ce stade que « *se construit un sentiment de confiance et de compétence considéré comme le pivot du développement d'un moi professionnel personnalisé* ». Certains débutants adopteront alors une attitude par imitation, d'autres une attitude réflexive.

Pour Huberman (1989, p. 8), « *l'entrée dans la carrière* » se réalise durant les trois premières années d'enseignement et constitue donc la première phase du « *cycle de vie des enseignants* ». Il est alors question de « *survie* », le débutant étant confronté au « *choc du*

réel », à la réalité d'une classe, mais aussi de « *découverte* », le débutant ayant dans le même temps l'opportunité d'expérimenter et « *d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme* » (Huberman, 1989, p. 7). Ce mélange de « *fierté* » et de doutes marque donc les débuts de l'enseignant (Huberman, 1989, p. 7). Selon l'auteur (1991, p. 16), le développement professionnel du débutant est freiné par les conditions de sa prise de fonction qu'il qualifie « *des plus surréels* », le débutant étant mis « *dans la même situation de complexité et de difficulté que l'enseignant expérimenté* ». De plus, l'auteur (1991, p. 15) estime que « *les conditions d'accueil exécrables au sein des établissements* », rendent la première phase difficile, survivre à cette phase deviendrait alors « *une sorte de rite de passage obligé* ».

Ces constats rejoignent en partie nos propres constats en tant que conseillère pédagogique de circonscription, l'accueil au sein de l'équipe (très variable d'une école à une autre) joue *a priori* un rôle déterminant sur les débuts dans le métier du stagiaire ou du débutant. Certaines équipes estiment en effet que le « nouveau » doit faire ses preuves (*rite de passage*), d'autres l'accompagnent de très près afin qu'il trouve rapidement ses repères. Selon nous, dans le premier cas, les doutes prennent le pas sur le plaisir d'enseigner ; dans le second cas, les doutes sont dépassés et l'investissement des jeunes enseignants est décuplé.

Il est un point commun souligné par ces trois chercheurs, ce stade est décrit comme une période de *survie* tant le *choc de la réalité* est brutal. Des études plus récentes portant sur les préoccupations des stagiaires et des enseignants débutants mettent également en exergue ce sentiment de survie (Chapitre VII, paragraphe I).

II-2-4- Stabilisation et consolidation des acquis

Les débuts dans la carrière étant plus ou moins longs, ce stade débute au mieux après une année d'expérience professionnelle et perdure quelques années.

Ainsi, Vonk (1988, p. 50) décline-t-il ce stade en deux phases intermédiaires : une « *phase d'acquisition, qui se situe en moyenne entre la deuxième et la septième année de métier* », suivie d'une phase qu'il nomme « *la première phase professionnelle* ». L'enseignant, se reconnaissant alors comme un enseignant à part entière, atteindrait là un palier décisif dans son processus de professionnalisation.

Huberman (1989, p. 7) décrit quant à lui « *une phase de stabilisation* » (4 à 6 ans) » plus tardive car elle suit trois années de « *tâtonnement* » (stade des débuts dans la carrière). L'enseignant a dépassé ses doutes, il a pris de l'assurance, il se sent enseignant au même titre que ses collègues, ce qui lui procure « *un confort psychologique* ».

Pour Nault (1999, p. 150), la phase de « *socialisation personnalisée* » a lieu une fois que « *l'octroi de la permanence est confirmé officiellement* ». Quand au Québec, l'entrée dans cette phase est aléatoire, en France, la titularisation des contractuels inscrits en deuxième année de master est prévue après une année de stage (plein temps). Durant cette année, les professeurs des écoles stagiaires sont accompagnés et suivis. Dans tous les cas, cette phase d'indépendance permet à l'enseignant débutant de s'émanciper, « *il devient libre maintenant d'explorer des approches nouvelles plus conformes à ses aptitudes, à ses intérêts, voire même à ses croyances* ». Plus confiant, il est donc en mesure de choisir la posture et les pratiques qui lui semblent pertinentes.

II-2-5- Tournant dans la carrière de l'enseignant

L'enseignant entame durant ce stade un *tournant* dans sa carrière. En se formant de lui-même et/ou via la formation continue, en approfondissant ses connaissances, deux possibilités s'offrent à lui : il fait évoluer ses pratiques, en expérimente de nouvelles et gagne en efficacité ou il donne un autre sens à sa carrière, ce qui peut parfois l'amener à changer de poste (conseiller pédagogique, chargé de cours...). Ainsi, Vonk (1988, p. 51) distingue-t-il deux phases : une « *phase de réorientation personnelle et professionnelle parfois mentionnée en tant que « crise » de milieu de carrière* ». S'il la dépasse, s'en suit alors « *une deuxième phase professionnelle* ». Huberman (1989, p. 7) décrit également deux phases intermédiaires, une phase d'« *expérimentation ou de diversification* » durant laquelle l'enseignant cherche une nouvelle façon d'enseigner, suivie d'une phase de « *remise en question* » légère ou totale, quant à son avenir professionnel.

Si ces chercheurs envisagent ce stade comme une phase critique, Nault (1999, p. 151) préfère décrire une phase de « *socialisation de rayonnement* » durant laquelle, l'enseignant devient un « *expert* » de l'enseignement, cette phase perdure jusqu'à la fin de sa carrière.

II-2-6- La fin de carrière

Pour Vonk (1988, p. 51) et Huberman (1989, p. 7), ce stade a plutôt une connotation négative, pour Vonk, il correspond à une « *phase d'arrêt progressif avant la retraite* » ou à une phase de « *conservatisme et plaintes* » et pour Huberman, à une phase de « *désengagement* », qui peut être soit « *serein* », soit « *amer* ». Lors de cette phase, l'enseignant ferait ce qu'il sait « *déjà* » faire, l'heure de l'innovation étant passée.

Dans leur revue de littérature, Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 138) font référence aux trois auteurs cités ci-dessus (Huberman, Nault et Vonk) mais également aux trois « *phases de la socialisation en enseignement* » décrites par Zeichner et Gore (1990) et aux deux « *niveaux de développement professionnel des enseignants* », dépeint par Barone et al. (1996). Si Zeichner et Gore (1990) identifient, tout comme Nault (1999) une phase avant la formation initiale et une phase durant la formation initiale, la troisième phase, celle d' « *acquisition et de consolidation des compétences* », perdure jusqu'à la fin de la carrière de l'enseignant (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 138). Pour Barone et al. (1996), le premier niveau de développement professionnel débute après la formation initiale, tout comme pour Huberman (1989). La première année d'enseignement est à distinguer des années suivantes, l'enseignant étant alors un « *novice, non flexible, incapable d'avoir une vision large sur les faits éducatifs* ». Puis le *novice* devient « *un débutant avancé* » (deuxième et troisième années), car « *il devient responsable de ses actions* » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 138). Lors du deuxième niveau de développement, Barone et al. (1996) décrivent un « *enseignant compétent* » qui va à l'essentiel, et qui devient peu à peu un « *enseignant efficace* ».

Si les chercheurs se sont attachés à décrire des stades correspondant à une évolution commune des enseignants, les stades et les repères ne sont pas identiques. Cette absence de consensus peut s'expliquer de plusieurs manières (pays d'enquête, nature des corpus, paradigme de recherche, ...). Parallèlement, ces différences constatées entre les analyses de ces différents chercheurs nous laissent à penser que l'évolution professionnelle des enseignants n'est pas si homogène qu'il n'y paraît. Certains, dont Huberman (1989), insistent d'ailleurs sur différentes évolutions de carrière possibles.

II-3- Différentes évolutions de carrière possibles

Les débuts dans la carrière enseignante – nous l'avons déjà évoqué – ont une importance non négligeable sur la suite de la carrière. Ainsi, selon Huberman (1989, p. 13), une prédiction d'un « *dénouement de carrière heureux ou malheureux* » est possible en fonction de la façon dont les débuts sont vécus par l'enseignant. Ainsi, les orientations prises par l'enseignant vont-elles conditionner, de façon anticipatrice, la fin de sa carrière, marquée par « *un désengagement amer* » ou « *serein* » (Huberman, 1989, p. 5). La qualité de ce désengagement

serait prédictible. Ainsi, l'enseignant serait plus serein dans le cas où les débuts dans le métier sont « faciles » et dans le cas où la préoccupation première de l'enseignant est « résolument pédagogique », et non « institutionnelle ». Pour autant, si des « débuts faciles » débouchent sur une « focalisation positive » en fin de carrière, des « débuts difficiles » n'aboutissent pas forcément sur « une focalisation négative » (Huberman, 1989, p. 13).

Pour Huberman (1989, p. 8), les deux premières phases (stades 3 et 4) sont communes alors que les phases suivantes sont dépendantes « de branchements multiples en mi-carrière ». Huberman (1989, p. 8) distingue par conséquent – nous l'avons évoqué précédemment – différents parcours possibles au sein de la troisième phase (7 à 25 ans d'ancienneté professionnelle) « Diversification, activisme OU Remise en question » et de la quatrième phase (25 à 35 ans) « Sérénité, Distance affective OU Conservatisme » (stade 5).

Si le processus de développement d'une carrière enseignante (« cycle de vie ») selon Huberman (1989, p. 6) peut sembler « linéaire » pour certains enseignants ; pour d'autres « il y a des plateaux, des régressions, des culs de sac, des déclics, des discontinuités ». Huberman (1989, p. 11) décrit en conséquence « quatre scénarios-type » :

- la « carrière harmonieuse » : les débuts sont faciles, la stabilisation confortable, la troisième phase est caractérisée par un « approfondissement » et une « diversification » et/ou une « prise de responsabilités » ;
- l'« harmonie acquise » : les difficultés du début sont surmontées lors de la phase de stabilisation, l'enseignant n'aura de cesse d'approfondir ses connaissances et de diversifier ses pratiques ;
- la « remise en question » : malgré des débuts faciles et une phase de stabilisation aisée, l'enseignant se remet en question « devant le sentiment de routine ou de lassitude » ;
- la « carrière difficile » : les débuts sont difficiles, seuls quelques obstacles sont levés pendant la phase de stabilisation, s'ensuit donc une remise en question.

Ces scénarios confirment une variabilité inter-maîtres et vont dans le sens de ce que nous avons constaté en tant que tutrice. Nous avons en effet distingué trois types de néo-titulaires, ceux qui entrent dans le métier avec de sérieux atouts (peu nombreux), ceux qui rencontrent des difficultés majeures (rares) et ceux qui dépassaient à court ou moyen termes leurs premières difficultés (la majorité d'entre eux) (Cf. Partie I).

Vonk (1988, p. 48), quant à lui, met en avant « *les facteurs de l'environnement et les facteurs personnels* » qui selon lui déterminent le « *processus d'apprentissage* » qui s'opère durant toute la carrière de l'enseignant. L'évolution professionnelle est donc soumise, selon l'auteur (1988, p. 47) à :

- « *sa manière de mettre en œuvre compétences professionnelles, connaissances et comportement* ;
- *ses attitudes, ses attentes, sa satisfaction et ses préoccupations professionnelles* ;
- *ses perspectives de carrière* ».

Les enseignants évoluent indéniablement, pour autant « *il est peu probable que tous traversent les mêmes étapes de développement, comme il est douteux que toutes les carrières d'enseignants s'achèvent en apothéose* » (Crahay & al., 2010, p. 97).

Aussi, nous retiendrons principalement de cette perspective développementale que le stade de la formation initiale (stade 2) et le stade des débuts dans le métier (stade 3) sont des stades singuliers du développement professionnel des enseignants et que l'évolution professionnelle des « novices » et des « débutants » est dépendante des premières expériences dans une classe, du contexte d'enseignement et de la personnalité de l'enseignant en devenir.

Pour ce paragraphe, nous nous sommes appuyée sur les recherches menées dans les années 80 et 90, par Nault (1999) au Québec, par Huberman (1989) en Suisse et par Vonk (1988) aux Pays-Bas. Bien que ces travaux soient « datés », nous pensons qu'ils sont susceptibles d'éclairer notre travail actuel de recherche. Une période de *survie* a été décrite par ces trois auteurs au moment de l'entrée des enseignants dans le métier. Les débuts y étaient difficiles pour les jeunes titulaires, tout comme en France, où Louvet (1988, p. 37), décrit dans ses travaux, une « *situation difficile de recrutement et de nomination des instituteurs débutants* ».

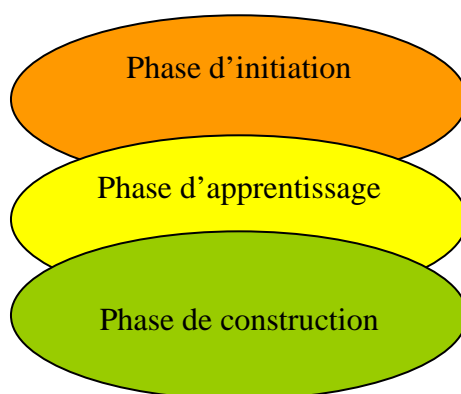
Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement au stade 2. Or, des recherches plus récentes (Daguzon, 2010 ; Daguzon & Goigoux, 2012 ; Goigoux & al., 2010 ; Jorro & Pana-Martin, 2012 ; Périer, 2010....), réalisées également dans l'hexagone, nous laissent à penser que les étudiants durant leur année de stagiarisation vivent en partie ce que vivent les enseignants débutants durant les débuts dans la carrière (stade 3). Ainsi, Daguzon et Goigoux (2012, p. 29) ont-ils également observé des « *stratégies de survie* » durant l'année de stage (PE2). Quant à Périer (2010, p. 63), il décrit cette année de stage comme représentant « *le point névralgique qui condense et accentue* » les processus de

professionnalisation « *sous la forme d'une confrontation vive entre le métier imaginé et la réalité vécue* ». Selon cet auteur, les débuts en classe « *impliquent de profonds remaniements dans la représentation de soi, des autres et une reformulation plus ou moins acceptée de son rôle* ». Aussi, n'est-il pas exclu que les transformations soient déjà, à ce stade, multiples et profondes chez les « novices ».

En outre, la formation initiale des maîtres a évolué depuis 2013. En conséquence les stages en responsabilité durant la formation initiale sont plus longs (un tiers du temps de service durant l'année 2013-2014, un demi-service depuis la rentrée 2014). Si l'accompagnement et le suivi sont encore, à ce stade de la formation, conséquents, il n'en reste pas moins que les contractuels vivraient des transformations similaires aux enseignants débutants.

Nous distinguons en conséquence au sein des stades 2 et 3, trois phases :

- la phase d'initiation au métier réalisée durant la première année de master ;
- la phase d'apprentissage du métier opérée durant la deuxième année de master ;
- et la phase de construction qui correspond à la première année de titularisation.



La frontière entre ces phases n'est, à l'évidence, pas la même pour tous les enseignants débutants. Ainsi, lors de la phase d'initiation, certains étudiants prennent leurs repères rapidement et osent prendre la classe en main, sous le regard vigilant du maître d'accueil temporaire. De même, durant l'année de stagiarisation (phase d'apprentissage), certains étudiants, bien qu'accompagnés, se montrent autonomes et sont déjà en phase de construction (nous le verrons, lors de l'analyse de nos propres données).

III- DANS UNE PERSPECTIVE PROFESSIONNALISANTE

La professionnalisation des enseignants est ici privilégiée et par voie de conséquence la construction et le développement des **compétences professionnelles**. La plupart des questions de recherche que nous nous posons sont liées à l'acquisition des compétences par les maîtres « novices » que l'on peut résumer sous la forme de quelques questions : quelles sont les compétences professionnelles que les enseignants stagiaires maîtrisent le mieux ? Quelles sont les compétences qui requièrent un long apprentissage ? Quel est le degré de maîtrise des compétences liées à nos deux dimensions (gestion du temps et interactions maître-élèves) ?

Les enseignants construisent et maîtrisent les savoirs et compétences professionnelles « *dans le but d'augmenter [leur] efficacité au travail* » (Lefevre & al., 2009, p. 279), au fur et à mesure des situations d'enseignement rencontrées mais pas seulement. L'acquisition des savoirs professionnels se réalise dans le cadre de leur formation (initiale et continue), en menant une réflexion sur leurs pratiques, en effectuant des recherches personnelles, en échangeant avec des pairs, etc...

Les recherches portant sur le processus de professionnalisation sont variées. Selon la théorie de référence, elles se concentrent sur un ou plusieurs aspects de la professionnalisation. Pour notre part, nous nous intéressons au processus engagé par le maître « novice » et de fait aux théories qui se centrent sur « *le sujet et son activité* », soit les théories *cognitives*, les théories *socio-cognitives* et les théories de *l'action située* (Lefevre & al., 2009, pp. 282-285).

III-1- Les théories centrées sur « le sujet et son activité »

Les théories cognitives

Ces théories « *interprètent l'apprentissage professionnel du sujet* » en tentant d'identifier et de décrire ses « *ressources personnelles* » dont les compétences professionnelles (Lefevre & al., 2009, p. 282). Selon Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 141), « *la vision de l'apprentissage est ici constructiviste dans la mesure où les expériences pratiques personnelles sont à la base du développement des savoirs* ». L'enseignant est de ce fait, le principal acteur de ses apprentissages. Il apprend, construit ses savoirs, au fur et à mesure des

situations d'enseignement réalisées, des problèmes rencontrés, il adapte ses pratiques, voire les modifie. Le développement professionnel, dans une perspective professionnalisante, est donc « *un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre* ». Les interactions avec la réalité de la classe vont permettre à l'enseignant une structuration de ses apprentissages. L'activité professionnelle a « *une dimension constructive* » car elle est source d'apprentissage, elle « *permet à l'acteur d'apprendre en faisant* » (Lefevre & al., 2009, pp. 278-279). Selon Paquay (2004, p. 269), une approche cognitiviste prend en compte le contexte de la classe lorsque « *l'activité des enseignants est conçue comme une réflexion en action fondée dans la situation immédiatement vécue qu'il s'agit d'interpréter pour lui donner un sens et résoudre les problèmes qui lui sont inhérents* ».

Il semble, en effet, que pour les enseignants, un développement de « *leurs compétences réflexives sur et dans l'action* (Schön, 1994) » soit indispensable (Lefevre & al., 2009, p. 283 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 142). La réflexion *dans* l'action nécessite une mise à distance de l'action qui permet de la percevoir dans sa globalité, de décrypter le problème et d'y remédier dans l'instant quand la réflexion *sur* l'action se réalise dans un deuxième temps. Pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté, l'enseignant prend de la distance, réfléchit seul ou avec d'autres, expérimente, et trouve des réponses de plus en plus appropriées. Il va ainsi acquérir les connaissances et les compétences qui lui faisaient défaut. Cette attitude face à un problème réclame de la part de l'enseignant un « *intérêt personnel* » ainsi que « *son engagement* » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 142).

La didactique professionnelle et l'ergonomie cognitive relèvent de la théorie cognitive, la didactique professionnelle se référant « *au constructivisme piagétien fait l'hypothèse que les professionnels acquièrent des compétences par une confrontation plus ou moins longue à une diversité de situations (familières et nouvelles)* » et l'ergonomie cognitive étudiant « *la manière dont les professionnels construisent des compétences particulières par la mobilisation d'instruments au sein de leurs pratiques* » (Lefevre & al., 2009, p. 282).

Les travaux relevant de la didactique professionnelle et de l'ergonomie cognitive portent sur la construction des compétences par les professionnels (Lefevre & al., 2009, p. 282). Nous nous y attarderons dans le chapitre suivant (chapitre IV).

■ Les théories socio-cognitives

Pour Lefeuvre et *al.* (2009, p. 284), elles s'attachent davantage au développement professionnel et personnel des sujets « *à partir des médiations sociales et culturelles (Marcel, 2005)* ». Les auteurs font également référence aux travaux de Bandura (2001) :

« Les individus, par leur capacité symbolique, peuvent apprendre de nouveaux « patrons » de comportements et leurs conséquences par la démonstration physique, la représentation imagée ou bien par la description verbale. Dans le cadre professionnel, on peut ainsi faire l'hypothèse que les acteurs peuvent se développer, construire de nouvelles connaissances, par ce processus de modélisation des comportements d'autrui ».

Ainsi, dans le cadre d'un stage, l'étudiant observe un enseignant expérimenté, identifie des savoir-faire et/ou des savoir-être, tente de les imiter, de se les approprier. Dès lors, l'impact des tuteurs sur les étudiants durant un stage d'observation ou de pratique accompagnée ne serait pas négligeable.

■ Les théories de la cognition située

Elles prennent en compte « *le rôle important des éléments du contexte professionnel (les acteurs, les objets, les dispositifs, etc.)* », ces éléments vont influencer les représentations du sujet, ses savoirs, son identité professionnelle... (Lefeuvre & *al.*, 2009, p. 285). Si dans l'approche cognitiviste, l'activité d'enseignement est « *en lien étroit avec son contexte* », les études « *ne proposent aucune analyse du contexte d'action* » (Paquay, 2004, p. 269). L'activité en situation « *est surtout déterminée par la situation elle-même telle qu'elle est perçue* » (Paquay, 2004, p. 269). Et si dans l'approche sociocognitiviste, « *le contexte entoure la pratique et la détermine de l'extérieur* », l'individu reste « *l'objet d'analyse* ». L'approche situationniste se concentre davantage sur « *le système social* » soit les cognitions « *à la fois distribuées entre les individus et leur environnement* » (Vause, 2009, p. 7).

Paquay (2004, pp. 270-272) définit les caractéristiques de l'action située comme suit :

- « *L'activité est un tout...* » (« *aspects cognitifs, affectifs, opératifs* »)
- « *...en contexte, toujours située...* » (« *l'activité est « guidée » par le contexte perçu* »)
- « *...réalisée par des acteurs qui réagissent aux situations...* » (« *les élèves* »)
- « *...et y donnent sens...* » (« *ils s'engagent dans le changement si ces nouveautés sont perçues comme ayant sens pour eux* »)
- « *...souvent en interaction...* » (« *des démarches de co-construction de sens* »)
- « *...se déroulant dans le temps* » (« *un cours d'action ininterrompu* »).

Ici, l'activité de l'enseignant est étudiée en rapport avec la situation telle qu'il la perçoit, ainsi que la réaction des élèves en lien avec le sens qu'ils donnent à cette situation. En plus des observations réalisées en classe, les chercheurs s'appuient donc sur des entretiens (entretiens d'explicitation, d'autoconfrontation différée et d'autoconfrontation croisée).

Notre priorité étant de décrire la construction des savoirs et des compétences professionnelles chez les maîtres « novices », la « *conception constructiviste* » attachée aux théories cognitives nous permettra d'atteindre cet objectif. Néanmoins, nous pensons que les actions de formation menées à l'ESPE, « *en faisant évoluer, à des degrés divers, les pratiques des sujets, contribuent à ce développement professionnel* » (Clanet, 2010, p. 82). Nous n'ignorons pas non plus le contexte d'action (théorie de la cognition située) étant donné que l'éclairage de l'enseignant sur l'activité menée et son contexte revêt également pour nous un intérêt majeur. Aussi, en plus des observations vidéoscopées, nous avons mené des entretiens post-séances ainsi que des entretiens d'auto-confrontation (Cf. Partie III).

Le développement professionnel dans une perspective professionnalisante repose sur le concept de professionnalisation que nous nous proposons d'explicitier.

III-2- Le concept de professionnalisation

Le terme de professionnalisation est polysémique et renvoie à différentes notions. En conséquence, Bourdoncle (2000, p. 117) distingue les « *formes* » de professionnalisation, chacune « *privilégiant tel ou tel aspect* » et les « *dispositifs* », autrement dit les « *moyens* » de se professionnaliser. Il en est de même pour Lefevre et al. (2009, p. 279) qui distinguent les travaux « *qui ont pour finalité de décrire les savoirs professionnels construits* » de ceux qui ont « *pour finalité de concevoir des dispositifs de recherche ou de formation continue* ».

Afin de clarifier le concept de professionnalisation, Bourdoncle (2000, pp. 118-129) propose « *une approche par objet* », la forme du processus de professionnalisation choisie étant attachée à un dispositif particulier. Il différencie donc :

- « *la professionnalisation de l'activité* » ; s'agissant des professeurs, le dispositif premier est l'« *universitarisation de sa formation professionnelle* », aujourd'hui « *solidement articulée à la pratique professionnelle et aux stages* » ;

- « *la professionnalisation du groupe exerçant l'activité* » qui permet à l'ensemble des membres du groupe de gagner « *en prestige social, revenus et autonomie* » ; et qui est régulée par l'employeur mais aussi par des membres du groupe via les syndicats d'enseignants par exemple ;
- « *la professionnalisation des savoirs* », et plus particulièrement des « *savoirs pour enseigner* » ; ces savoirs gagnent ici à être « *relier fortement aux compétences* » ;
- « *la professionnalisation des personnes exerçant l'activité* », ici l'auteur fait plus particulièrement référence aux enseignants stagiaires qui vivent lors de leur formation « *un double processus d'acquisition* » : acquisition des savoirs professionnels et construction d'une identité professionnelle ;
- et « *la professionnalisation de la formation* » qui se réalise via « *un contrôle important sur les entrants* » qui vise une « *adéquation quantitative* » et « *qualitative* ».

Beckers (2007) distingue « *la professionnalisation du métier d'enseignant* » et « *la professionnalisation des enseignants eux-mêmes* ». Nous sommes tentée de retrouver, de façon « amalgamée », dans cette distinction les différentes formes de professionnalisation décrites par Bourdoncle (2000). Ainsi la professionnalisation de *l'activité*, du *groupe exerçant l'activité* et de *la formation* toucherait à la professionnalisation *du métier d'enseignant* et la professionnalisation des *savoirs* et des *personnes exerçant l'activité*, à la professionnalisation *des enseignants*.

Pour ce qui est de la *professionnalisation des enseignants*, ces derniers construisent « *des professionnalités en acte [...] dans le cadre de la marge de manœuvre qui est la leur, qu'ils s'approprient et chérissent* » (Tardif & al., cités par Beckers, 2007, p. 14) et elle est « *cette « capacité de construire sa propre pratique, ses propres méthodes, dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux* » (Perrenoud, cité par Bekers, 2007, p. 14).

Nous reviendrons longuement sur la professionnalisation du *métier d'enseignant* dans le chapitre dédié aux enseignants expérimentés (Chapitre V, paragraphe 1). La professionnalisation des *enseignants* est intimement rattachée à notre objet de recherche, néanmoins la professionnalisation du métier a sans doute influencé celle des acteurs.

Conclusion du chapitre III

Nous nous concentrerons, dans le cadre de notre recherche, sur le développement professionnel dans une perspective professionnalisante. Nous nous limiterons **au développement professionnel des étudiants inscrits en deuxième année de master** et nous nous concentrerons donc sur la construction et la maîtrise des compétences professionnelles, en nous référant aux compétences attendues par l'institution. Nous nous intéresserons également à la question de l'identité professionnelle des stagiaires car certains travaux de recherche (Marquié-Dubié, 2010 ; Perez-Roux, 2010, 2012 ; Sembel & *al.*, 2010) ont montré que l'évolution professionnelle des enseignants est dépendante, ne serait-ce qu'en partie, de la façon dont ils se reconnaissent et sont reconnus en tant qu'enseignants (Chapitre VII).

Les travaux du groupe de recherche « *Professionnalisation des enseignants* », rattaché au laboratoire CIVIIC¹⁵, nous intéressent particulièrement au vu de leurs objets de recherche. Ce groupe étudie « *les processus de professionnalisation et de développement professionnel* » des enseignants « novices » et débutants. Il distingue la professionnalisation du développement professionnel comme suit. Pour ce groupe de chercheurs, la professionnalisation répond à la demande institutionnelle, soit à « *l'injonction faite aux individus en formation, d'engager un processus de construction-transformation de leurs activités au service d'une efficacité et d'une lisibilité plus grandes du travail* », quand le développement professionnel est attaché à l'individu et par voie de conséquence à son identité professionnelle. La construction professionnelle advient donc des apprentissages ainsi réalisés et repose « *sur une transaction sujet-environnement (entre « développement professionnel » et « professionnalisation »), transaction qui serait « de nature identitaire »* (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010a, p. 215).

Le développement professionnel correspond davantage à « *ce qui relève de la dynamique de « transformation » d'un individu au fil des situations de travail et de formation qu'il rencontre* » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010a, p. 213). Le développement professionnel sous-entend donc un changement, une amélioration, une évolution qui se réalisent dans le contexte professionnel de l'enseignant ainsi que dans un contexte de formation. Si cette définition est appropriée à tous les enseignants, elle est particulièrement pertinente s'agissant

¹⁵ Laboratoire CIVIIC (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences) – Université de Rouen

des enseignants « novices » et débutants, pour qui les deux contextes sont singulièrement présents. Elle est de plus, nous semble-t-il, particulièrement adaptée au stade de développement qui nous préoccupe.

Aussi mobiliserons-nous le concept de développement professionnel tel qu'il est explicité par Wittorski et Briquet-Duhazé (2010a, p. 215), soit comme relevant d'un « *mouvement conjoint de développement des compétences et des savoirs, de développement de stratégies et dynamiques identitaires accompagnant la construction-transformation d'une professionnalité* ».

Dans ce chapitre, nous avons plusieurs fois évoqué la notion de *compétences professionnelles*. Cette notion est donc attachée au processus de professionnalisation, nous lui consacrerons un chapitre (chapitre IV), tant elle est complexe. En outre, l'acquisition des compétences par les maîtres « novices » et la maîtrise de ces compétences par les maîtres expérimentés sont au cœur de notre recherche.

CHAPITRE IV

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT

La compétence professionnelle est une notion clé de notre recherche, dans la mesure où nous proposons d'étudier les pratiques d'enseignement, à travers le degré de maîtrise des compétences attachées aux trois dimensions sélectionnées (Tâche, Temps, Interactions).

Une compétence ne se réduit pas, pour Bourdoncle (2000, p. 124), à la mobilisation d'une connaissance, mais « *plus à l'action avec sa finalité et son efficacité* ». Elle ne s'acquiert donc pas sans « *projets* », définis par Charlier (1996, p. 103) comme des « *sens, buts, objectifs* » et il est vraisemblable que la finalité première de l'enseignant demeure « *l'apprentissage de ses élèves* » (Clanet, 2007b, p. 135).

Sonntag (2007, p. 107) décrit le « *professionnel compétent* » comme « *l'homme d'action qui non seulement est instruit, mais qui sait décider et agir efficacement* ». Mais, selon l'auteur, la notion de compétence est davantage rattachée à l'enseignant professionnel (*l'homme d'action*) qu'à l'enseignant « *savant* ». Il ne s'agit pas d'identifier « *les savoirs requis pour enseigner* » mais de s'interroger sur les compétences nécessaires à acquérir. L'analyse des pratiques enseignantes s'opère donc, de fait, « *dans la trame générale de « l'agir professionnel »* ». Pour Bru (2007, p. 213), « *l'enseignant compétent serait celui dont l'enseignement produirait un effet non seulement significatif mais aussi positif sur les apprentissages* ». Il parvient donc « *à faire réussir ses élèves dans leurs apprentissages* », tous progressent et acquièrent eux aussi les compétences attendues (définies dans *Les programmes*).

La littérature scientifique fait appel à des notions connexes pour définir les compétences dont les savoirs (théoriques et pratiques), les schèmes ou encore les routines..., notions que nous développerons dans les prochains paragraphes. Nous nous intéresserons également à l'Ergonomie qui, s'agissant des compétences professionnelles, propose des notions et des concepts dont les chercheurs en Sciences de l'éducation se sont inspirés. Nous évoquerons enfin les référentiels de compétences qui occupent depuis une dizaine d'années une place prépondérante dans la formation initiale des maîtres.

I- NOTIONS

Nous poursuivrons dans ce paragraphe la définition de la notion de *compétence* ainsi que celles des notions afférentes.

I-1- La notion de compétence

Le terme « compétence » est fréquemment utilisé par les enseignants « novices » et expérimentés pour parler de leurs élèves et d'eux-mêmes. Pour autant, la notion de « compétence » a « *un caractère polysémique, général et transversal* » (Talbot, 2007, p. 36), elle conserve donc « *un flou certain* » (Altet, 2007, p. 50).

Une compétence est définie ainsi par Le petit Larousse¹⁶ : « *Capacité reconnue en telle ou telle matière et qui donne le droit d'en juger* ». Autrement dit, la compétence est ici attachée à la notion de *capacité* (savoir faire) et l'individu compétent bénéficie d'une certaine autorité dans le domaine de compétences reconnu comme étant le sien. Cette définition est générique. Qu'en est-il des compétences dites professionnelles ? Parmi les définitions, il en est une souvent « *empruntée à Montmollin : « ensemble stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (1986, p. 122)* » (Leplat, 2000, p. 55). En d'autres termes, éprouvés et maîtrisés, les savoirs, savoir-faire... permettent de répondre à différentes situations. Jugées efficaces, les compétences deviennent alors stables.

Les compétences professionnelles sont multiples au regard de la complexité du métier d'enseignant. Altet (1996, p. 33) entend par compétences professionnelles « *l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante (...)* ». Cette définition met en exergue l'enseignant lui-même, ce qu'il est, en plus de ce dont il est capable. Il en est de même pour Sonntag (2007, pp. 114-117) pour qui le savoir-faire est nécessaire mais pas suffisant. Selon lui, la focalisation « *sur la dimension instrumentale de l'activité* » est telle que « *la notion de savoir-être est parfois remplacée par celle de savoir-faire comportementale ou d'habileté relationnelle* ». Pourtant,

¹⁶ Le petit Larousse 1999, 1998, Paris : Larousse – Bordas, p. 241.

la légitimité d'un savoir-faire, « *dans les métiers à forte composante relationnelle* » repose sur « *le lien de confiance et de reconnaissance qui se joue dans la relation à l'autre* ». Autrement dit, la relation pédagogique se fonde sur une relation de confiance.

Aussi, les compétences professionnelles s'acquièrent-elles en même temps qu'une identité professionnelle et participent, de fait, au développement professionnel de l'enseignant. Nous tenterons donc de décrire les savoir-être des enseignants en devenir.

Quelques années plus tard, Altet (2007, p. 51) insistera sur l'importance de la situation en citant Gilbert et Parlier :

« Les compétences sont des ensembles de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situation donnée » (Gilbert et Parlier, 1992). Elles sont le résultat d'un processus d'apprentissage à partir de l'activité de l'enseignant en situation réelle de travail. »

A l'instar d'Altet, plusieurs auteurs partagent l'idée selon laquelle la compétence est attachée à une situation donnée. Ainsi, Bourdoncle (2000, p. 124) définit une compétence « *comme la capacité d'accomplir une tâche déterminée dans une situation donnée* ». Il en est de même pour Leplat (2000, p. 58), pour qui les compétences sont reliées au contexte de l'activité (*activité située*) ou pour Piot (2009, p. 261) qui définit la compétence « *comme un savoir-agir contextualisé et opérationnel* ». Par conséquent, « *l'efficacité n'apparaît plus comme une caractéristique attachée à l'enseignant, mais comme le résultat de la rencontre entre un individu et une situation* » (Bressoux, 2007, p. 124).

Lors de nos observations, nous ne pourrions conclure, de façon absolue, qu'une compétence n'est pas acquise sous prétexte que l'enseignant observé n'y a pas eu recours dans le contexte précis d'une situation d'enseignement-apprentissage particulière. Nos analyses ne sont donc en mesure que de s'appuyer sur des hypothèses interprétatives liées aux traces relevées lors de cette séance.

Pour Talbot (2007, pp. 36-37), la notion de compétence « *s'articule autour de cinq points étroitement liés, imbriqués* », en partie exprimés dans les définitions données précédemment.

- « *La compétence est délimitée* » : l'auteur rappelle que la notion de compétence se référerait d'abord aux compétences des élèves, puis elle s'est étendue à celles construites par l'enseignant. Ici la compétence est donc « *délimitée* » à l'enseignant.
- « *La compétence s'accomplit dans l'action* », soit en classe mais pas seulement, les actions relevant également de la phase « *préactive (la préparation de la classe,*

l'organisation du plan didactique et pédagogique) » ainsi que la phase « postactive (régulation des mises en place des situations d'apprentissage et évaluations sommatives pour l'essentiel) ».

- « *La compétence mobilise différentes ressources cognitives, affectives et conatives* » : c'est d'abord « *quelque chose que l'on sait faire* ». Cette connaissance « *est fort variée* », consciente ou non, elle se fonde sur des « *ressources guidant la décision et l'action (Perrenoud, 1999)* », elle est également « *de l'ordre du sujet, de l'ordre du privé en quelque sorte* ». Ainsi, si les savoirs sont partagés, la connaissance est spécifique à chaque individu car assujettie à son expérience, et partant aux situations qu'il a rencontrées.
- « *La compétence permet d'être efficace* » : l'efficacité est « *définie par des pratiques observables, extérieures et impersonnelles* », ces pratiques sont accessibles et peuvent être partagées, ou au contraire elle est « *due à une potentialité invisible, intérieure, personnelle de l'individu (de l'ordre de la connaissance)* », elles appartiennent donc à l'individu et ne sont pas transférables.
- « *La compétence est contextualisée, contextualisante et se contextualise* » : la compétence se manifeste dans une situation donnée, dans un lieu donné, à un moment donné. Elle permet de ce fait de répondre à un problème précis.

Nous nous appuyerons sur cette définition longue mais complète qui laisse entendre que le processus de professionnalisation résulte de l'acquisition de compétences professionnelles en situation et que ce processus est propre à chaque individu.

Enfin, Charlier (1996, p. 103) définit les compétences professionnelles comme « *l'articulation de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action, un répertoire de conduites et de routines disponibles* ». Nous nous proposons de définir ces différentes notions.

I-2- Le savoir enseignant

Pour Raymond (cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 144), le savoir enseignant « *correspond aux savoirs que l'enseignant construit, s'approprie et transforme dans et par sa pratique ou lors de son expérience vécue* » et pour Beillerot (cité par Altet, 1996, p. 33), le savoir est « *ce qui, pour un sujet, est acquis, construit, élaboré par l'étude ou l'expérience* ».

Pour ces deux auteurs, l'expérience participe donc à la construction du savoir enseignant. Mais à l'évidence, l'expérience du sujet a nécessairement une touche singulière. Le savoir enseignant n'est, par exemple, pas le même selon le lieu d'exercice du sujet (maternelle / élémentaire, en éducation prioritaire ou non, etc.), ou encore selon le niveau d'expérience (novices *versus* expérimentés). Les savoirs de l'enseignant étant « *de nature plurielle* », leur intégration par l'enseignant se réalise sans doute « *de façon personnelle* » (Perrenoud & al., 1996, p. 242).

En outre, le savoir enseignant, selon Bourdoncle (1993, p. 97), est le fruit d'« *un agir réflexif, s'appuyant beaucoup sur le savoir en action* ». C'est ce qui distingue un technicien d'un professionnel. Cette réflexion « *est un exercice de l'intelligence, rigoureux à sa manière et de toute façon nécessaire pour permettre la mise en oeuvre des savoirs scientifiques et techniques* ». Si les activités enseignantes ont perdu l'« *aura* » que leur conférait l'« *autorité scientifique* », elles ont gagné en autonomie sans pour autant perdre en efficacité. Pour Clanet (2010, p. 81), cette réflexion « *qui ne saurait être toutefois totalement aboutie* » est indispensable puisque « *enseigner relève davantage de la stratégie que de la routine* ».

Néanmoins, Tardif et Gauthier (1996, p. 217), invoquent le manque de consensus s'agissant des définitions données au savoir « *car personne ne sait scientifiquement ou de manière certaine ce qu'est le savoir* ». Les auteurs estiment que cela est dû à « *deux excès de la recherche* », le premier est de considérer l'enseignant comme « *un savant* », le deuxième est de croire que « *tout est savoir* », y compris « *les habitudes, les émotions, l'intuition, les manières de faire (le fameux savoir-faire), les manières d'être (le non moins fameux savoir-être), les opinions, la personnalité des gens, les idéologies, le sens commun, toutes les règles et les normes, n'importe laquelle représentation quotidienne* ». Par conséquent, les auteurs (1996, p. 220-222) estiment que les savoirs devraient être soumis à des « *exigences de rationalité* » et que « *l'argumentation est donc le « lieu » du savoir* ». Aussi, le savoir ne se limite-t-il pas à ce qui se joue dans l'action d'un acteur, il inclue les raisons de son action. Avoir accès à ces raisons requiert une investigation de la part du chercheur, « *la meilleure méthode* » consiste donc à « *l'interroger (ou [...] s'interroger) sur le pourquoi, c'est-à-dire sur les causes, les raisons, les motifs de son discours ou de son action* ».

Pour autant, l'enseignant n'est pas toujours conscient des savoirs mis en œuvre ; quand bien même il le serait, « *est-il possible pour un enseignant de décrire son fonctionnement véritable ?* » A cette question, Perrenoud et al. (1996, pp. 243-245) répondent que la rationalité des savoirs est « *restreinte et relative* ». Les schèmes sont efficaces, parce qu'ils

sont justement inconscients, parce qu'ils n'exigent pas « *un détour par les savoirs et la réflexion* ».

Le savoir enseignant est, de plus, « *pluridimensionnel* ». L'enseignant a besoin d'agir en fonction de ses propres valeurs, tout en répondant à la demande institutionnelle, il prend en compte les besoins multiples des élèves... Aussi, les ressources sur lesquelles il prend appui sont également plurielles et issues de différents domaines (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 147). Ainsi, des chercheurs (Altet, 1996, p. 35 ; Altet, 2009, p. 21 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 148) distinguent deux types de savoirs, les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, en soulignant qu'ils sont indissociables. Ils s'accordent donc sur l'appropriation d'un savoir théorique par l'enseignant et sur la transformation de ce savoir « *par* » la pratique. Selon Altet (2009, p. 22), les savoirs théoriques issus de la formation, mis à l'épreuve de la réalité du terrain, font l'objet d'adaptations, d'ajustements de la part de l'enseignant. Savoirs théoriques et pratiques « *se nourrissent* » mutuellement et vont provoquer une « *transformation* » et une « *intégration* » pour aboutir à la construction du savoir enseignant qu'Uwamariya & Mukamurera (2005, p. 148) nomment un « *savoir agir stratégique* ».

Les chercheurs n'attribuent pas tous le même sens au savoir enseignant, les orientations théoriques étant « *divergentes* » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 144). Pour notre part, nous nous appuyerons sur les distinctions réalisées par Marguerite Altet (1996 et 2009). L'auteure (2009, p. 21) distingue les savoirs « *produits par les chercheurs* » et les savoirs « *construits par les enseignants eux-mêmes à partir de leur pratique* », autrement dit, elle distingue savoirs théoriques et savoirs issus de la pratique.

I-2-1- Les savoirs théoriques

Pour ce qui est des savoirs issus de la recherche, elle différencie « *les savoirs à enseigner* » relatifs aux contenus d'enseignement, aux savoirs disciplinaires et à leur didactique, des « *savoirs pour enseigner* » qui touchent également à la didactique des différentes disciplines mais aussi à la pédagogie, notamment à la « *gestion interactive* » et aux « *savoirs de la culture enseignante* » (Altet, 1996, p. 35). En plus d'une professionnalisation par la réflexion, « *l'activité de recherche* » est engagée par un individu qui, en situation de manque ou d'échec, va se questionner et rechercher des réponses « *par des investigations théoriques et*

des essais pratiques ». La recherche peut aussi permettre à l'enseignant de s'adapter à « *une situation professionnelle nouvelle* » ou encore « *d'enrichir l'expérience antérieure* » (Altet, 2009, pp. 27-28).

I-2-2- Les savoirs pratiques

Concernant les savoirs construits par les enseignants eux-mêmes, issus de leurs expériences vécues, Altet (2009, p. 21) distingue « *les savoirs sur enseigner* » que l'auteure définit comme des savoirs « *procéduraux* » et « *formalisés* », autrement dit des savoirs explicites qui peuvent être partagés entre pairs et « *les savoirs de la pratique* », soit des « *savoirs d'expérience* » pas toujours conscientisés, « *issus de l'action et fortement contextualisés* ». Selon l'auteure (1996, p. 35), c'est à ce niveau que l'on peut « *distinguer le novice de l'expert* » car ces savoirs pratiques incarnent « *l'enseignant-professionnel* »¹⁷. Nous nous attendons donc à observer des différences significatives entre maîtres chevronnés et maîtres en formation.

Cette segmentation et juxtaposition des savoirs professionnels ne peut « *rendre compte des principes organisateurs de la pratique (Bru, 2002) ni de la complexité de l'activité professionnelle* » mais l'analyse des « *interrelations entre des savoirs théoriques, pratiques et techniques* » peut nous aider à expliciter l'activité professionnelle de l'enseignant (Maubant & Roger, 2012, p. 7).

Afin de décrire les compétences professionnelles, les chercheurs ont également recours aux notions de schèmes, de routines, d'habitus...

I-3- Schèmes, routines, habitus

La notion de *schème* est d'abord une notion piagétienne. Les « *schèmes d'action* » correspondent à « *ce qui, dans une action, est [...] transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. (Piaget, 1973, pp. 23-24)* »

¹⁷ Nous reviendrons sur la notion d'enseignant professionnel dans le chapitre V, paragraphe III.

(Perrenoud, 1996a, p. 182). Les schèmes d'action permettent donc de répondre à des situations analogues (répétition) ou différentes (transposition). Reprise par Vergnaud (1999, p. 52) pour une analyse de l'activité, la notion de schème est déclinée en « quatre catégories d'éléments ». A titre d'exemple, nous illustrerons chacune d'elles en nous appuyant sur une recherche réalisée par Goigoux (2007, p. 55), portant sur une enseignante du primaire travaillant sur l'identification et la localisation d'un phonème :

- « le but, qui se décline en sous-buts et en anticipations au fur et à mesure que l'activité se déroule, ou doit se dérouler »
 - « l'institutrice voulait aider chaque élève interrogé à trouver la réponse exacte au problème posé (localiser le phonème) et permettre à tous d'intérioriser les procédures utilisables pour réaliser ce type de tâche » ;
- « les règles d'action, de prise d'information et de contrôle qui engendrent le décours temporel de l'activité au fur et à mesure »
 - « Ces règles étaient des règles d'action (la segmentation de la tâche en sous-tâches, la monstration des procédures adéquates, l'accentuation phonémique et la distorsion prosodique, l'alternance entre l'activité de la maîtresse et celle de l'élève, etc.), des règles de prise d'information (que cherche à faire l'élève, comment procède-t-il, qu'est-ce qui pose problème pour lui ?), et de contrôle (ai-je bien guidé ses procédures ? Peut-il les remobiliser sans aide ? Les autres élèves ont-ils pu les repérer ?) » ;
- « les invariants opératoires : c'est-à-dire les concepts-en-acte qui permettent de prélever l'information et de sélectionner celle qui est pertinente; et les théorèmes-en-acte, ou propositions tenues pour vraies dans l'activité, sur lesquels repose en dernier ressort l'organisation de l'action, de la prise d'information, de l'anticipation et du contrôle » ;
 - « [...] la maîtresse choisissait de traiter publiquement la difficulté rencontrée par un élève singulier. »
 - « L'institutrice s'appuyait donc sur une proposition qu'elle tient pour vraie (un théorème-en-acte) et que l'on pourrait énoncer de la manière suivante : d'une part, il est possible et pertinent de décomposer la tâche de localisation de phonèmes en opérations élémentaires ; d'autre part, la démonstration des procédures utilisables peut profiter à tous, surtout si elle est accompagnée de verbalisations et qu'elle est soutenue par une représentation graphique ».
- « les possibilités d'inférence, qui sont justement la clef des adaptations en situation, et sans lesquelles les schèmes ne seraient que des stéréotypes, incapables de s'adapter au nouveau ».
- « [...] imputer l'échec initial de l'élève à l'absence de décomposition de la tâche. »

Le schème « pour Vergnaud « c'est ce qui permet à l'action d'être opératoire » » (Altet, 1996, p. 35), c'est « l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée » (Vergnaud, cité par Perrenoud, 1996a, p. 182).

Il est des situations pour lesquelles l'enseignant a recours aux routines dont il dispose. Dans

certaines situations, les schèmes disponibles s'avèrent inefficaces, le sujet est donc amené « soit à changer de schème, soit à modifier ce schème ». L'expérience est alors déterminante puisque c'est « la confrontation à des situations à la fois comparables et toujours différentes » qui détermine la construction de nouveaux schèmes de pensée et d'action (Faingold, 1996, p. 144). Pour Goigoux (2007, p. 55), « le concept de schème nous est utile pour rendre compte à la fois des routines professionnelles et de l'inventivité des enseignants mis face à des situations certes répétitives mais toujours singulières ».

Pour Perrenoud (1996a, pp. 182-190), « notre **habitus** est fait de l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action ». Pour l'auteur, « empruntée à Thomas d'Aquin par Bourdieu (1972, 1980), la notion d'habitus généralise la notion de schème ». Il y a « apprentissage » lorsque « l'adaptation est plus forte » ou lorsque qu'une nouvelle situation se répète, de nouveaux schèmes enrichissent alors l'habitus. Il ajoute que « l'habitus se forme » dès les premières expériences d'enseignement, durant les stages par exemple. L'auteur décrit quatre mécanismes de l'action pédagogique « sous le contrôle de l'habitus » :

- « les **routines** » plus ou moins conscientes ne réclament pas de la part de l'enseignant une « mobilisation explicite de savoirs et de règles » ;
- cette mobilisation consciente ou non se réalise « au moment opportun », soit au moment où elle est le plus utile aux apprenants, ni trop tôt, ni trop tard ;
- « la microrégulation de l'action rationnelle », le prévu diffère du réalisé car « une partie de l'action est sous le contrôle de schèmes de perception, de pensée, de décision qui échappent à l'anticipation et même à la conscience claire » ; de plus, « l'enseignant est dépendant de tout ce qu'il est, de tout ce qu'il aime ou déteste », en d'autres termes, son action pédagogique dépend de son humeur, de la façon dont il perçoit la situation de classe, les élèves, etc. ;
- « la gestion de l'urgence et l'improvisation réglée » : l'enseignant peut lorsque la situation l'exige prendre des décisions hâtives, qui ne sont pas le fait du hasard mais de l'habitus.

Pour Charlier (1996, p. 105), les schèmes de perception « rendent les situations compréhensibles », les schèmes de décision et d'évaluation « guident l'action ». Les routines sont des « conduites plus ou moins automatisées » que l'enseignant mobilise via des schèmes d'action. Pour Crahay (1989, p. 88), l'enseignant recourt « pour l'essentiel à des routines comportementales » parce qu'il évolue dans une classe « où les événements se succèdent à un rythme effréné » rendant impossible une réflexion « à toutes les étapes de son action ».

En d'autres termes, le schème de pensée, souvent inconscient, est mobilisé par l'enseignant pour agir alors que ce dernier est engagé dans une activité en cours. Selon Carbonneau et Héту (1996, pp. 88-89), le novice, qui n'a pas intégré ces schèmes d'action, « *doit prendre le temps d'analyser* » la situation pour agir. Le « *point aveugle* » correspond à la mobilisation des schèmes d'action pour l'enseignant expert. Quand il se situe dans l'analyse pour le novice, « *analyse dont résulte une représentation tronquée de la situation* », cette représentation devient alors « *objet d'interprétation* » à travers la grille des schèmes d'action. Ce « *deuxième temps cognitif* » est nécessaire au novice pour agir. Altet (1996, p. 36) utilise, quant à elle, « *le concept de savoirs intermédiaires* » afin de théoriser *in fine* les pratiques, ces savoirs appelés également « *savoirs-outils* » favorisent le développement du « *savoir-analyser, véritable métacompétence qui permet de construire les compétences professionnelles* ».

Encore une fois, nous nous attacherons à identifier cette distinction entre enseignants débutants et enseignants expérimentés, à travers nos données empiriques.

I-4- Comment les compétences professionnelles se construisent-elles ?

A cette question, Perrenoud et *al.* (1996, pp. 248) répondent que « *les expériences de vie* » peuvent y concourir, certains futurs enseignants développant quelques compétences avant même de savoir qu'ils le deviendront. Cela peut avoir au demeurant une incidence sur leur « *orientation professionnelle* » mais également sur leur « *socialisation professionnelle, en début de carrière* », les novices « *légitimant ce qui est acceptable* » de leur point de vue ou rejetant ce qui ne l'est pas.

La construction est pour les auteurs (1996, pp. 249-250), « *un processus encore obscur* », néanmoins « *les travaux dans ce domaine mettent l'accent sur quelques aspects* » :

- « *les compétences se construisent à partir d'une pratique, d'une expérience* » ; lorsque l'enseignant se trouve face à une situation « *complexe* » ou « *posant problème* », les pratiques « *se déconstruisent et se reconstruisent* », et ce sous certaines conditions ;
- cette confrontation à une situation difficile a été « *anticipée* », l'enseignant est alors prêt à tenter une autre pratique ;
- « *la construction suppose en même temps une certaine réflexivité, une capacité de régulation* », l'enseignant analyse l'effet de son action à partir des « *feed-back* » ;

- enfin, cette construction est « *un processus long* », c'est la rencontre répétée avec des situations complexes ou nouvelles qui appellent à un changement de pratiques.

Les compétences ne se transmettent pas, car elles ne relèvent pas « *d'une simple application de savoirs et de savoir-faire mais bien d'un processus de construction en situation* ». Elles sont « *construites « dans » et « par » l'activité en situation professionnelle, contextualisées* » (Altet, 2010, p. 22). Une compétence se révèle donc dans une situation spécifique.

L'expérience, voire l'expérimentation est donc essentielle, on pourrait même croire que plus la pratique est longue, autrement dit plus l'enseignant cumule de l'expérience, plus il acquière de compétences. Pour autant, pour l'auteure, « *c'est par des compétences d'analyse que le débutant parvient à construire et faire évoluer ses compétences en réussissant à penser son action* ». Altet (2007, p. 51) met donc en avant « *deux logiques complémentaires de construction des compétences et de la professionnalité* » s'agissant du stagiaire en formation en alternance : « *la logique de l'action* » via les stages et « *la logique de la réflexion sur l'action et pour l'action* » à travers différents dispositifs de formation, dont « *l'analyse de pratiques* » (dispositif décrit dans le chapitre VI , paragraphe II-4-1). C'est donc par la pratique que les enseignants en devenir « *retraduisent, adaptent les savoirs acquis en formation pour les ajuster à la réalité du métier* » (Altet, 2007, p. 54). Cette personnalisation des savoirs par l'expérience leur permet de mettre du sens sur ce qu'ils apprennent, de s'approprier des savoirs théoriques en les transposant concrètement dans l'action. On se demande alors si l'enseignant débutant peut accélérer le processus d'acquisition des compétences en analysant sa pratique. A cette interrogation, Bressoux (2007, p. 125) répond que la formation initiale le permet effectivement en « *favorisant certaines compétences, même si l'expérience permet de les affiner et/ou d'en acquérir d'autres* ».

Il se peut que nous observions donc des différences entre les maîtres « novices », les premières expériences n'étant pas forcément identiques, et l'analyse de leurs pratiques ne se situant pas toujours au même niveau.

Des chercheurs en Sciences de l'éducation prennent (en partie) appui sur les concepts et notions relevant de l'Ergonomie pour identifier les compétences des enseignants « novices » et expérimentés (Goigoux, 2007 ; Maurice, 1996 (Cf. Chapitre I, paragraphe V) ; Piot, 2014...). Nous nous proposons donc de définir ces concepts.

II- LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS UNE PERSPECTIVE ERGONOMIQUE

Nous nous appuyerons ici essentiellement sur les travaux de J. Leplat (2000).

II-1- L'ergonomie selon J. Leplat (2000)

L'ergonomie « *conjugue différents types de savoirs qui se distinguent par leur nature, leur articulation avec d'autres champs disciplinaires* » (Gadbois & Leplat, 2004, p. 20). Les connaissances sont centrées sur des « *milieux de travail* » très variés (industrie, services, transport...). Les interventions ont « *une visée de connaissance* », avec ou sans « *finalité d'aménagement* » (Gadbois & Leplat, 2004, p. 14). D'après ces auteurs, les concepts et notions attachés au champ de l'Ergonomie seraient probants, quel que soit le milieu de travail étudié.

II-1-1- Activité et tâche

En ergonomie, l'analyse du travail est « *synonyme d'analyse de l'activité* » et la tâche « *est le produit d'une activité en même temps qu'une source de l'activité* » (Leplat, 2000, p. 6-7). **La tâche** est donc ici définie « *par le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint* » alors que **l'activité**, « *c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche* (Leplat, 1992, p. 24) » (cité par Beckers, 2007, p. 35). L'activité est donc étudiée en fonction de la tâche, « *conditions externes* », mais aussi à partir de l'agent, « *conditions internes* ».

« *Les conséquences de l'activité agissent rétroactivement sur elle en fonction notamment de leur adéquation aux objectifs poursuivis par l'agent, d'une part, et fixés par la tâche, d'autre part. Ces deux types de boucles de régulation (interne et externe) donnent un caractère dynamique à toute activité* » (Leplat, 2000, p. 11).

Les conditions externes regroupent les « *conditions physiques* », soit l'« *environnement de travail (bruit, éclairage, vibrations, etc.)* » ; les « *conditions techniques* », soit l'utilisation d'« *outils* » ou, d'« *instruments* » et surtout les « *contraintes techniques* » liées à cette utilisation ; les « *conditions organisationnelles* » dépendantes de l'institution ; et « *les conditions socio-économiques* », soit « *les conditions propres à la société globale [...] plus ou moins modulées par l'institution* ».

Les conditions internes « sont directement en jeu pour l'exécution de la tâche : traits physiques (taille, acuité visuelle, auditive, âge, etc.), compétences, ressources (avec leur aspect négatif, charge de travail, fatigue, etc.), personnalité, confiance dans le système, etc. ». Elles incluent également « les caractéristiques relatives aux propres fins poursuivies par l'agent » (Leplat, 2000, p. 12).

Leplat (2000, p. 13) définit l'activité comme « la réponse de l'individu à l'ensemble de ces conditions ».

II-1-2- Tâches prescrite, redéfinie, effective

Leplat (2000, pp. 17-18) différencie **la tâche prescrite, la tâche redéfinie et la tâche effective**. La tâche prescrite est « fixée par celui qui en demande l'exécution, l'organisateur du travail ou le concepteur ». A partir de la tâche prescrite, l'agent se donne une tâche, « tâche dite redéfinie ». La tâche effective correspond quant à elle, à l'activité de l'agent : « c'est celle dont l'activité serait l'exacte réalisation ». Elle est donc souvent différente de la tâche prescrite.

La tâche prescrite requiert « une activité d'exécution – c'est-à-dire de mise en œuvre d'une procédure » ou bien « une activité d'élaboration de la procédure » lorsque la description de la tâche est implicite ou incomplète. Les représentations attachées « aux caractéristiques du sujet » et « au contexte de travail » auront aussi une incidence sur la tâche effective. Cette dernière « ne peut qu'être inférée de cette activité » (Leplat, 1992, cité par Beckers, 2007, p. 36). Pour Leplat (1997, cité par Pastré & al., 2006, p. 147), « il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite », et ce quelle que soit l'activité, une activité « d'exécution » et/ou une activité « de conception ». Cet écart est dû à « la dimension cognitive présente dans toute activité de travail », que l'auteur nomme « la structure cognitive de la tâche ». Pour Perrenoud (2000, pp. 12-13), l'ergonomie a montré que « la compétence consiste précisément à rester efficace alors même que les conditions, les échéances, les moyens, les forces et les modalités du travail réel ne sont pas et ne peuvent pas être celles de la prescription ». Autrement dit, la compétence professionnelle, « c'est la capacité concrète d'agir en dépit de cet écart ».

Leplat (2000, p. 18) distingue « la tâche effective pour l'analyste [...] de la représentation que se fait l'agent de sa propre activité d'exécution qu'on pourrait dire tâche effective pour l'agent ». Activité, tâche et agent sont interdépendants, « ces trois éléments forment un

système et sont le support de nombreuses interactions ». Aussi, dans le cas où la tâche et l'agent sont analysés séparément, « *il ne faut pas oublier l'importance de leur couplage* » (Leplat, 2000, p. 53). L'analyse de l'activité, à partir de l'agent, peut donc porter sur les compétences professionnelles, les métaconnaissances, l'âge, etc., soit sur ses caractéristiques personnelles. Elle peut également se situer au niveau « *des propres fin de l'activité* » de l'agent, « *améliorer son image de lui-même et sa compétence, élever son statut social, ménager sa santé, assurer sa sécurité, etc.* » (Leplat, 2000, p. 68). Nous verrons que les caractéristiques personnelles des enseignants (notamment celles des « novices ») ne peuvent être négligées tant elles permettent d'expliquer (au moins pour partie) leur activité (Cf. Chapitre VII).

II-1-3- Les compétences

Leplat (2000, p. 58) distingue deux grands types de compétences : les compétences « *facilement explicites* » par l'agent qui les possède, ce dernier étant capable de les décrire et de les expliquer, et celles que l'agent ne peut expliciter, compétences qualifiées par l'auteur de « *tacites, implicites, incorporées* ». Ces dernières sont tellement intégrées par l'agent que celui-ci les connaît, sans être capable de les « *verbaliser* » directement. Toutefois, elles peuvent être verbalisées par l'agent « *avec des méthodes d'analyse appropriées* ». Les compétences explicites peuvent ne plus l'être avec l'expérience de l'agent, qui finit par les mobiliser inconsciemment. Une fois incorporées, les compétences permettent à l'agent de « *développer des compétences de plus haut niveau* ». Les « *schèmes d'action et les représentations fonctionnelles* » font partie de ces compétences incorporées (Lefeuvre & al., 2009, p. 282)¹⁸.

Selon Leplat (2000, pp. 55-56),

- « *les compétences sont **finalisées*** », dans le sens où pour accomplir une tâche précise ou « *une classe de tâches* », l'agent possède des connaissances que l'auteur qualifie d'« *opératives ou fonctionnelles* » ;
- « *les compétences sont **appries*** », on « *devient* » compétent « *par un apprentissage formel ou non et par l'expérience* », et les processus d'acquisition ne sont, de fait, pas uniformes ;

¹⁸ Nous dédierons un chapitre aux représentations (Cf. Chapitre VIII).

- « les compétences sont **organisées** en unités coordonnées pour la réalisation d'un objectif » ;
- « la notion de compétence est **abstraite et hypothétique** », les compétences ne sont donc pas observables, seules « les manifestations » des compétences le sont.

Par conséquent, pour celui qui observe et analyse, ces compétences ne sont pas directement accessibles, et ne peuvent être qu'induites. La compétence, selon Piot (2009, p. 261), « ne se déclare pas mais s'infère de la performance ». Autrement dit, pour Bru (2007, p. 215), les compétences ne sont pas « directement observables par le chercheur ». Elles ne sont donc visibles, évaluables qu'à travers ce qu'elles laissent à voir. Les observations sont ainsi souvent complétées d'entretiens qui permettent d'inférer l'activité. C'est pourquoi nous tenterons d'identifier, à partir d'observations filmées et d'entretiens, des traces de l'acquisition de compétences.

Gadbois et Leplat (2004, p. 12) proposent « une classification des compétences en trois catégories :

1. Les compétences reposant sur des connaissances extériorisées directement exploitables, ou sur des documents orientés vers la pratique (par exemple, notice d'utilisation, procédure écrite d'exécution de contrôle).
2. Les compétences reposant sur l'intériorisation des connaissances précédentes. Il n'est plus besoin de consulter les documents précédents qui ont été mémorisés et rendus ainsi immédiatement disponibles.
3. Les compétences qui reposent sur des acquisitions pratiques non préalablement explicitées. Ce sont des connaissances liées à l'action, qui adhèrent à cette action et qui s'expriment par elle. »

La deuxième et la troisième catégories désignent « les compétences incorporées » (qui ne sont pas sans rappeler la notion d'habitus) définies ainsi par Gadbois et Leplat (2004, p. 12) de la façon suivante :

« Elles sont caractérisables par les propriétés suivantes : elles sont facilement accessibles, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, très liées au contexte, difficilement dissociables. »

Ces compétences résultent soit « de l'intériorisation de compétences initialement explicitées » (deuxième catégorie), soit « de compétences acquises par l'exécution des actions » (troisième catégorie). Cette « connaissance-en-action » correspond pour Schön (1983, cité par Gadbois & Leplat, 2004, p. 12) à une « expérience » qu'il considère comme le « mode de connaissance pratique ordinaire ». Les compétences des deuxième et troisième catégories sont difficilement « verbalisables ». « Intériorisées » par le sujet, elles ne sont plus explicitables

« *par le langage* » mais « *par l'action* », sauf en « *cas d'incident* », incident l'obligeant à « *trouver les éléments d'analyse* » nécessaires à la résolution du problème.

Pour autant, ces « *routines intellectuelles* » ont « *un rôle ambigu* » selon Gadbois et Leplat (2004, pp. 12-13), dans la mesure où elles permettent au sujet « *un fonctionnement économique* » l'autorisant à se centrer sur d'autres éléments de la situation mais elles sont aussi « *un facteur de sclérose susceptible de figer l'activité et de lui faire perdre progressivement son caractère adaptatif* ».

Notons que les compétences expliquent les activités de l'opérateur en ergonomie, mais que ces activités peuvent être erronées et les compétences inefficaces.

Qu'en est-il des compétences professionnelles dans le milieu de travail des enseignants ?

II-2- Ergonomie et activité enseignante

Clanet (2007b, p. 137) a appliqué au travail enseignant les trois catégories de compétences décrites par Gadbois et Leplat (2004, p. 12). La première « *est très peu présente dans le champ de l'enseignement* » à quelques exceptions près, les livres du maître par exemple. La deuxième catégorie de compétences ne pouvant s'appuyer sur la première, les compétences font donc l'objet d'une « *appropriation de la part des sujets et toute appropriation passe par un travail d'adoption-adaptation* ». S'agissant enfin de la troisième catégorie, « *les compétences renvoient à des savoirs en acte, à des schèmes* ». L'accès aux schèmes de l'enseignant est difficile, si les entretiens d'explicitation représentent une possibilité d'accéder à ces schèmes, Clanet (2007b, p. 138) a choisi, quant à lui, « *de constater ce qu'il en était de leur activité en contexte* ».

S'agissant de l'enseignant, les compétences professionnelles ne se limitent pas à des « *connaissances professionnelles* » pour Gadbois et Leplat (2004, p. 11) :

« ses compétences sont liées aux connaissances qu'il possède de sa discipline, à sa manière de les organiser, à ses schémas d'enseignement. Mais son activité quotidienne d'enseignant dépend aussi des finalités qu'il donne à son travail, du milieu dans lequel il l'exerce, de ses collègues, des installations scolaires, etc. La manière d'affronter ces conditions variables n'est pas précisément enseignée ».

Afin d'analyser la tâche redéfinie par l'enseignant, les chercheurs analysent en premier lieu la tâche prescrite. Pour Périsset Bagnoud (2004, p. 249), « *l'activité des enseignants est le fruit de la négociation et de l'appropriation par chacun des prescriptions officielles confrontées*

aux conceptions personnelles dans un environnement social donné ». Autrement dit, les enseignants ont une lecture personnelle des prescriptions, influencée par leurs représentations individuelles et les représentations collectives partagées par la communauté des enseignants (Cf. Le genre professionnel (Clot, 1999) défini dans le chapitre VII, paragraphe II-2). Aussi, pour l'auteur, « *deux niveaux sont donc en interaction constante dans l'action : la prescription et la décision* ».

Les prescriptions sont multiples dans le milieu enseignant : « *celle d'obligation de résultats* » ou les instructions officielles dont « *le socle commun des compétences et des connaissances* » (Amigues & al., 2008, p. 28), « *les programmes d'enseignement [...], les lois et règlements de la fonction publique d'état, l'évaluation du travail enseignant réalisée par les inspecteurs de l'éducation nationale, l'évaluation des acquisitions des élèves, etc.* » (Goigoux, 2007, p. 57). En outre, Goigoux (*idem*) distingue « *la prescription primaire* » de « *la prescription secondaire* » émanant des écoles de formation professionnelle. Saujat et al. (2007, p. 184) ajoutent que le travail réel de l'enseignant consiste « *non seulement à faire avec les prescriptions mais aussi à faire ce que les prescriptions « ne disent pas* » (Davezies, 1993) ». Toutefois, Amigues et al. (2008, p. 29) présupposent ces prescriptions « *comme consubstantielle de l'activité professorale et non pas comme une norme externe à laquelle le professeur conforme son exécution* ». Par conséquent, pour Amigues (2005, pp. 109-114), les professeurs « *construisent une organisation effective du travail à partir des prescriptions qui leur sont faites* ». Ces prescriptions sont redéfinies par « *les collectifs d'enseignants* ». En outre, « *plus la prescription est floue, plus est importante cette activité de redéfinition pour soi et pour les autres de « ce qu'il y a à faire », mais aussi de « comment le faire* » ». Ainsi, par exemple, s'agissant des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, les « *contraintes temporelles* » attachées à ces dispositifs (aide individualisée) « *font que les professeurs de mathématiques s'efforcent d'adapter leur intervention à la réussite immédiate des élèves plutôt qu'à l'avancée du savoir* ». Cette redéfinition de la tâche n'est pas sans poser problème aux enseignants, tant les dispositifs d'aide individualisée « *ne s'inscrivent pas dans le prolongement des gestes professionnels des enseignants* », gestes qu'ils ont acquis en enseignant face à un groupe classe.

Pour Saujat et al. (2007, p. 184), « *l'action (la tâche) fait généralement l'objet d'une prescription alors que l'activité est imprescriptible, elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce* ». Aussi, l'activité est-elle plus étendue que l'action, l'action ne traduisant qu'en partie l'activité du sujet. Cependant, les

chercheurs partent de l'analyse de l'action (*tâche effective*) afin d'inférer l'activité « *c'est-à-dire les « calculs mentaux » auxquels se livre (ou est censé se livrer) un professeur particulier pour réaliser sa tâche* » (Amigues, 2005, p. 106).

Pour sa part, Goigoux (2007, p. 56) articule psychologie ergonomique et didactique du français et infère « *la tâche redéfinie* » à partir d'une « *double analyse de l'action effective réalisée en classe et de la parole de l'enseignant* ». Il s'agit donc pour celui qui analyse l'activité des enseignants de « *s'intéresser à la manière dont ceux-ci interprètent les prescriptions en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent* ». Ainsi, dans son modèle d'analyse (2007, p. 59), le *travail prescrit* correspond aux caractéristiques de l'École, de l'enseignant et des élèves. La tâche est redéfinie (activité de l'enseignant) via le *genre professionnel* (« *intercalaire entre le travail prescrit et le travail réel* »). Le *travail réel* est donc une « *activité orientée* » vers « *les autres acteurs* », vers « *soi* », vers « *les élèves* », autrement dit, cette activité a des effets sur l'École, sur l'enseignant et sur les élèves. Quant à Piot (2014, pp. 30-34), ses recherches articulent « *le cadre de la psychologie historico-culturelle de Vygotsky* » avec « *certaines travaux du courant de l'ergonomie cognitive* ». Cette articulation permet « *de prendre en compte deux dimensions distinctes et complémentaires de ce travail : la dimension visible et la dimension invisible, qui relève principalement de l'activité cognitive de l'enseignant* ». La dimension visible est donc analysée à partir d'enregistrement vidéo-numérique quand la dimension invisible (« *intentions, interprétations d'information, prises de décision* ») est révélée via des entretiens.

Selon Saujat et al. (2007, p. 190-191), le « *pouvoir faire* » est essentiel tant au niveau de l'activité qu'au niveau du développement des compétences, il est source de bien-être, voire de « *plaisir au travail* ». Les enseignants négocient perpétuellement avec une recherche d'efficacité située à deux niveaux, « *une efficacité du travail réalisé auprès de ses élèves* » et une satisfaction de ce travail qui permet une « *réalisation de soi (c'est-à-dire de sa compétence, de sa santé mentale et de son identité)* ». Aussi, lorsque l'enseignant débutant a le sentiment d'être incompetent, il parvient à dépasser ses difficultés et à « *retourner les obstacles rencontrés en occasions de développement* » ou, au contraire, il s'enlise, ce qui conduit à une « *immobilisation* », source de « *souffrance* », cette incapacité à « *agir* », à « *pouvoir-faire* » est alors vécue « *comme une atteinte à l'intégrité de soi* ». L'enseignant

débutant enseigne tout en apprenant à enseigner, en cela, l'étude des processus en cours pourrait nous permettre d'appréhender l'activité enseignante :

« Ce que les débutants ont en commun, c'est d'avoir à organiser l'apprentissage des élèves qui leur sont confiés, tout en gérant leur propre apprentissage du métier dans lequel ils ont choisi d'entrer, au point quelquefois d'être davantage centrés sur cet apprentissage du métier que sur celui de leurs élèves (Ria, 2004 ; Saujat (à paraître). Mais c'est ici que l'analyse de leur activité peut aider à éclairer en retour l'activité enseignante en général et le rôle organisateur qu'y joue cette double préoccupation. »
(Saujat et al, 2007, p. 191)

Nous reviendrons plus longuement sur les préoccupations des stagiaires dont celle de se construire une identité professionnelle (Cf. Chapitre VII, Paragraphe I).

Si la notion de compétence professionnelle est complexe, l'institution tente néanmoins de lister celles de l'enseignant via un référentiel de compétences. Ce dernier est devenu l'une des prescriptions majeures auxquelles les futurs enseignants en formation professionnelle sont confrontés.

III- LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

La construction des compétences professionnelles représente « *une dimension axiale du développement professionnel* » et le processus de développement professionnel s'inscrit « *dans un rapport au temps institutionnel* » pour Stumpf et Sonntag, 2009 (pp. 180-182). Les auteurs décrivent « *les outils au service du développement professionnel* » que sont les différents stages et l'alternance. Le référentiel de compétences constitue également un outil de professionnalisation car il définit les compétences à construire et maîtriser tout au long de la carrière de l'enseignant, soit dès la formation initiale.

III-1- Les textes officiels

L'Arrêté du 19-12-2006 (JO du 28-12-2006) « *traduit un infléchissement notable de la conception du métier* », une nouvelle dynamique de professionnalisation est alors imposée s'appuyant sur « *des registres n'appartenant pas à la culture professionnelle traditionnelle* »

des enseignants en France » (Buhot & Cosnefroy, 2011, p. 18). Les compétences sont alors listées dans le cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres (devenus ESPE depuis) mais elles s'imposent à tous (stagiaires et maîtres expérimentés). Les résultats de la recherche menée par Buhot et Cosnefroy (2011, p. 26) montrent que « *les stagiaires adhèrent largement* » à cette offre de professionnalisation, reconnaissant « *une conception élargie du métier* ». Même constat pour Rayou et Van Zanten (2004, p. 258), les nouveaux professeurs, selon eux, sont « *prêts à s'adapter aux élèves, à s'ajuster aux situations et à évoluer en fonction des contextes d'enseignement, ils sont en effet acquis à l'idée d'une « flexibilité » professionnelle* ». Les auteurs ne sont pas persuadés que cette posture soit « *un trait durable* » des « novices », il se peut que leur évolution professionnelle renoue avec une voie plus *classique* après quelques années d'expérience. Néanmoins, cette posture initiale encourage les novices à être « *innovants* » et les aide à « *juger les élèves de façon plus équitable* », réduisant par voie de conséquence « *le décalage entre la formation initiale et l'activité réelle* ». Au nombre de dix, les compétences professionnelles des maîtres étaient alors déclinées en connaissances, capacités et attitudes. Ce texte fut abrogé et remplacé par un nouveau texte (Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010). Dès lors, l'acquisition des dix compétences en question concerne également les professeurs du second degré, les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation. Il est attendu que la maîtrise des dix compétences soit évaluée au plus tard au moment de la titularisation (article 2).

Le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 (Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013) se distingue dans sa forme des référentiels de 2006 et 2010. Les compétences professionnelles attendues sont déclinées selon les acteurs, elles sont soit communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, soit communes à tous les professeurs, soit spécifiques aux professeurs documentalistes ou aux conseillers principaux d'éducation. Ce référentiel « *se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments* ». Au regard de cette définition, le référentiel de compétences en France serait, comme au Québec, plutôt « *de type socio-constructiviste* », une compétence étant « *définie comme se construisant dans une relation entre un sujet et une situation*

professionnelle » (Lessard, 2009, p. 138).

Nous retrouvons parmi les dix-neuf compétences afférentes aux professeurs, les dix compétences du référentiel précédent, parfois sous des intitulés différents. Chacune d'entre elles est déclinée en « *items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers* ».

Plusieurs objectifs sont donc (B.O. du jeudi 26 mars 2015) poursuivis à travers ce référentiel :

➤ affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent se référer à la culture commune de leur profession. Tout comme au Québec, cette « *volonté d'unifier le corps enseignant autour d'une même professionnalité* » est audacieux tant « *les niveaux d'enseignement et les disciplines* » divisent encore les formateurs et les praticiens (Lessard, 2009, p. 136) ;

➤ reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;

➤ identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci « *s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue* ». L'acquisition de ces compétences est ainsi à envisager sur le long terme, il n'est donc pas attendu que les novices les maîtrisent à l'issue de leur année de stage. Toutefois, l'évaluation du stage en responsabilité se fonde sur ce référentiel et l'acquisition des compétences est attendue « *à un niveau suffisant au titre de l'année de stage* ». Notons que ce niveau d'acquisition n'est pas explicitement précisé.

Les professeurs du premier degré ont donc à acquérir les 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation :

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

- Faire partager les valeurs de la République
- Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
- Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
- Maîtriser la langue française à des fins de communication
- Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier
- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

- Coopérer au sein d'une équipe
- Contribuer à l'action de la communauté éducative
- Coopérer avec les parents d'élèves

- Coopérer avec les partenaires de l'école
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Ils doivent également acquérir les cinq compétences communes à tous les professeurs :

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Si le référentiel de compétences concerne tous les enseignants (stagiaires et expérimentés), nous nous demandons en quoi il conditionne la formation des futurs enseignants.

III-2- Les référentiels de compétences, quel impact sur la professionnalisation ?

Les référentiels de compétences « *se réduisent souvent à énoncer des actions-performances* » selon Saujat et al. (2007, p. 195). Il s'agit, de l'avis de Bourdoncle (2000, p. 124) d'éviter quelques effets pervers : « *une centration excessive sur le comprendre plutôt que sur le faire, une décontextualisation trop forte, alors que l'action est toujours située et enfin une décomposition excessive qui risque de faire perdre à l'action son sens et sa finalité* ».

Lessard (2009, p. 136) distingue dans le référentiel de compétences « *le travail réel* » et le « *travail prescrit ou idéal* » qui indique « *une évolution possible et souhaitée* ». Le référentiel a pour ambition d'« *impulser un mouvement de l'un vers l'autre* ». Les stagiaires « *peuvent adhérer par conviction ou/et par intérêt* » à cette professionnalité « *idéale* » et « *exigeante* » (Buhot & Cosnefroy, 2011, p. 26). Les formateurs oeuvrant en formation initiale ou en formation continue, ont ici un rôle à jouer. Accompagner ce mouvement suppose que les formateurs adoptent le référentiel et la philosophie qui y est attachée.

Selon Lessard (2009, p. 129), le référentiel de compétences, émanant de l'Éducation Nationale, influence considérablement les programmes de formation en IUFM ainsi que « *les rapports sociaux entre les formateurs de terrain et les formateurs universitaires* ». Pour l'auteur (2009, p. 135), un référentiel de compétences « *peut être un puissant levier de la professionnalisation de la formation, à condition qu'il soit partagé par l'ensemble des acteurs (les formateurs universitaires, les formateurs de terrain, et les instances politiques et administratives) [...]* ». Il ouvre un « *dialogue entre chercheurs, formateurs, étudiants, dont*

le rôle n'est pas de masquer les questions ouvertes, mais de les cerner progressivement et de dessiner les choix possibles à un moment donné de l'histoire en référence à certaines conceptions du métier (Paquay) » (Perrenoud & al., 1996, p. 247).

S'agissant de l'évaluation des compétences s'appuyant sur un référentiel de compétences, André (2013, p. 7) émet des doutes. Les intitulés des compétences sont parfois très larges, ils sont donc à compléter selon l'auteur « *par d'autres énoncés permettant de poser, autant que faire se peut, quelques repères pour l'évaluation* ». De plus, le recours à un référentiel de compétences ne permet pas de prendre en compte « *l'intersubjectivité de la relation, se fondant sur la confiance et la reconnaissance (Sonntag, 2007)* », « *le genre littéraire qui est celui des référentiels* » ne s'y prêtant pas.

Si le référentiel de compétences est un outil perfectible, il n'en reste pas moins que les stagiaires, les tuteurs et les formateurs l'utilisent au quotidien, les uns s'auto-évaluent, les autres évaluent. Ainsi, à La Réunion, le référentiel est un outil utilisé par les formateurs du terrain et de l'ESPE pour évaluer les stagiaires et valider par là même leur stage en responsabilité.

Conclusion du chapitre IV

Si les compétences s'acquièrent par l'expérience, elles se construisent dès la formation initiale, via les stages en responsabilité, les compétences se construisant *dans et pour* l'action. L'expérience vécue ne pouvant être la même pour tous (contexte d'exercice), les compétences acquises ainsi que leur degré de maîtrise ne peuvent l'être non plus. Or, les savoirs ont un impact sur l'action de l'enseignant. De plus, selon ses caractéristiques personnelles, ses représentations et son projet, le « novice » redéfinit la tâche prescrite (prescription primaire et secondaire (Goigoux, 2007, p. 57)). Les compétences ne se construisent donc pas dans le même temps pour tous :

« Les compétences sont des schèmes d'activité (Leplat, 1997) ou d'action (Samurçay et Vergnaud, 2000), des formes opératoires d'actions qui sont particularisés, repensés, réorganisés, transformés en fonction des situations concrètes vécues variant sans cesse selon chaque sujet soumis à une biographie, une formation, une expérience particulière... » (Talbot, 2007, p. 40)

Les enseignants stagiaires, par rapport aux maîtres plus expérimentés, n'ont pas encore

intégré les schèmes d'action nécessaires à un enseignement efficace. Pour autant, le processus d'acquisition des compétences, propre à chacun, est sans doute amorcé. Nous nous attendons donc à repérer un niveau de maîtrise des compétences différent au sein de notre échantillon d'enseignants « novices », l'acquisition des compétences étant dépendante des situations rencontrées ou encore de l'analyse réflexive dont elles ont fait l'objet.

Le référentiel de compétences représente une prescription particulièrement présente pour les stagiaires en formation professionnelle. Au sein de notre premier recueil de données, nous nous efforcerons d'appréhender la question des compétences professionnelles et de leur acquisition. Nous avons, en effet, choisi de confronter les représentations professionnelles des stagiaires PE, à celles des maîtres d'accueil temporaire qui les accompagnent, représentations attachées au degré de maîtrise des compétences attendues.

Avec notre deuxième recueil de données, nous tenterons de mesurer l'écart entre la tâche prescrite, via la fiche de préparation de l'enseignant et la tâche effective, via les observations. La tâche redéfinie sera analysée, quant à elle, via les entretiens (post-séance et d'explicitation).

Afin de comparer le niveau de maîtrise des compétences entre maîtres expérimentés et maîtres en formation, nous nous intéresserons en premier lieu aux compétences attendues chez les maîtres expérimentés (prochain chapitre).

CHAPITRE V

LES ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS

Nous opposons les enseignants « novices » aux enseignants expérimentés pour plusieurs raisons. En premier lieu, les stades de développement professionnel s'opposent dans la mesure où les stagiaires en formation initiale entament leur processus de professionnalisation quand les seconds ont, à un degré variable, « stabilisé » ce processus. Si ce dernier perdure tout au long de la carrière d'un enseignant, l'enseignant expérimenté s'appuie sur des schèmes d'action ou des routines intégrés, qu'il mobilise afin de gérer de façon simultanée les tâches complexes du métier. Dans la littérature scientifique, l'enseignant expérimenté est donc généralement et globalement considéré comme plus compétent que le « novice » ou le débutant.

En second lieu, le statut de l'un et de l'autre diffère, le « novice » enseigne tout en apprenant quand le second est reconnu comme un enseignant par l'institution. Aussi, le débutant se construit-il une première identité professionnelle quand l'enseignant expérimenté se reconnaît comme tel et est reconnu comme tel.

On peut résumer les contrastes entre ces deux catégories sous la forme des questions suivantes. En quoi l'enseignant expérimenté se différencie-t-il du stagiaire ? L'expérience est-elle synonyme de compétences ? Ou bien encore, est-ce que l'on apprend à enseigner avec l'expérience ? A partir des résultats de travaux de recherche portant sur le sujet, nous tenterons de répondre à ces questions.

Nous cherchons à reconnaître parmi les pratiques enseignantes liées à nos deux dimensions, les organisateurs de pratiques (Clanet, 2007) typiques des maîtres « novices ». Nous souhaitons également mesurer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles atteint par les novices au regard de celui atteint par les expérimentés. En effet, nous ne pouvons démontrer que les pratiques enseignantes des enseignants débutants sont dépendantes de leur manque d'expérience sans nous préoccuper de celles des enseignants expérimentés. Nous recourons donc à une approche comparative (« novices » / expérimentés), le niveau d'expérience constituant de ce fait un axe majeur de notre recherche.

Dans ce chapitre, nous nous attacherons d'abord à comprendre la professionnalisation du métier d'enseignant étant donné qu'elle est corrélée à la professionnalisation des acteurs. Puis,

avant de décrire *l'enseignant professionnel*, nous tenterons de distinguer l'enseignant expérimenté de l'enseignant expert. Nous porterons enfin un intérêt particulier au rôle des tuteurs lors des stages réalisées dans le cadre de la formation initiale et plus particulièrement à celui des maîtres d'accueil temporaire durant l'année de transition (2013-2014) dans l'académie de La Réunion, ces derniers représentant un échantillon de nos recueils de données.

I- LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Ces dernières années, le métier d'enseignant a évolué et s'est complexifié. La revalorisation du métier s'accompagne d'un accroissement des responsabilités des enseignants et de « *modifications dans la manière dont ces travailleurs exercent effectivement leur métier au quotidien* » (Beckers, 2007, p. 11). La professionnalisation du métier d'enseignant a eu des conséquences sur la professionnalisation des acteurs, mais aussi sur la professionnalisation de la formation (Cf. Chapitre VI).

I-1- La professionnalisation du métier d'enseignant

L'Education nationale, en France, attend donc plus des enseignants et liste les compétences que ces derniers doivent acquérir dans les référentiels de compétences¹⁹. Dans cette logique, « *liée au professionnalisme* », l'enjeu est de préserver comme au Québec « *les intérêts, les valeurs et le statut d'une profession au sein de la société* » (Gouvernement du Québec, 2001, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 140).

En France, la « *reconnaissance d'une spécificité de la professionnalité enseignante* » date selon Altet (1996, p. 28) de la Loi d'orientation de 1989. Outre les compétences disciplinaires, l'acquisition de compétences liées à l'acte d'enseigner est considérée comme étant indispensable aux professionnels de l'enseignement. Cette loi prévoit notamment la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) avec pour conséquence

¹⁹ Nous avons décrit ces référentiels dans le chapitre précédent.

directe la création du statut de Professeur des écoles (Cf. Chapitre VI, paragraphe I-1). Le recteur Bancel, dans son rapport remis le 10 octobre 1989 au ministre de l'Éducation Nationale (Lionel Jospin), préconise une professionnalisation accrue des concours menant aux carrières de l'enseignement, ainsi qu'une pré-professionnalisation plus affirmée des formations universitaires qui y préparent. Pour Bourdoncle (2000, pp. 124-125), le rapport Bancel a « *fortement influencé l'orientation des IUFM* » en les inscrivant dans une « *logique des compétences* ». Dès lors, la professionnalisation des stagiaires est envisagée en trois étapes : « *la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires et la formation continue [qui] devront être conçus comme un tout cohérent (Bancel, 1989)* ».

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 (Loi Fillon²⁰) prévoit ensuite le rattachement des IUFM aux universités. Les instituts ont trois ans pour être intégrés dans l'une des universités auxquelles ils étaient rattachés. S'en suivra la réforme de la Masterisation, qui sera adoptée en conseil des ministres le 2 juillet 2010 (Cf. Chapitre VI, paragraphe I-1).

Selon Beckers (2007, p. 17), « *l'universitarisation de la formation de tous les enseignants* » a pour objectif une professionnalisation qui vise « *une amélioration du statut des enseignants et un ancrage des pratiques sur des savoirs de référence scientifiquement validés* ». Pour l'auteure, il s'agit de passer d'un modèle d'entraînement à un modèle d'appropriation de « *savoirs savants* ». Toutefois, pour Beckers (2007, p. 22), l'universitarisation « *a éloigné la formation des enseignants de la pratique* ». Les stages en alternance et la présence accrue des formateurs de terrain auraient dû favoriser un rapprochement de la théorie et de la pratique. Mais l'auteure pointe l'effet inverse, les étudiants, confrontés aux réalités du terrain, sont plutôt en demande de « *savoirs procéduraux* », et ce « *au détriment d'un approfondissement des savoirs théoriques en sciences de l'éducation [...]* ». Nous reviendrons dans le détail sur ce point dans le chapitre suivant (Chapitre VI, paragraphe II).

I-2- Du métier à la profession d'enseignant

Lessard (2000, p. 93) distingue deux sens attribués au mot profession :

« *Au sens du Dictionnaire Robert, une profession est « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence » (1968, 1399). Elle est alors synonyme de*

²⁰ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005

métier, fonction, état. Une profession peut aussi être entendue comme référant à « un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent » (1968, 1399). »

Selon l'auteur, nous nous attacherions davantage au premier sens en France, au deuxième « dans les pays anglo-saxons et dans la sociologie fonctionnaliste des professions ».

Dans la littérature scientifique, la distance d'un métier à une profession, « comme type idéal » relèverait du « degré d'autonomie du travailleur ». L'autonomie dans « la manière de réaliser les tâches prescrites », n'est cependant jamais totalement « absente » quel que soit le métier, ni « totale » quelle que soit la profession (Perrenoud, 2010, pp. 121-122). La question de la professionnalisation d'un métier ne peut se poser qu'à partir de « multiples dimensions ». Parmi les treize dimensions présentées par Perrenoud (2010, pp. 124-126), il en est deux qui selon lui, seraient « dominantes » : « la nature du prescrit et le degré d'autonomie au travail » et « la référence à un état de l'art et des savoirs ». Concernant la première dimension, l'enseignant, en fonction de ce qui est attendu de lui, de son contexte d'enseignement et de sa personnalité, adapte ses pratiques avec une large autonomie. S'agissant de la deuxième dimension, il est espéré que « les professionnels se réfèrent à des savoirs fondés à la fois sur la recherche scientifique et sur ce qui est défini comme « l'état de l'art » dans leur discipline ». Pour autant, les savoirs des sciences de l'éducation « jouent un rôle mineur dans la régulation des pratiques » des enseignants. Ce qui fait dire à l'auteur que l'enseignement ne serait qu'une « semi-profession » :

« Faute de référence à un état de l'art et/ou de la science qui garantirait un contrôle par les pairs comme « gardiens des savoirs communs pour enseigner », l'enseignement pourrait bien rester une semi-profession. Et rien n'assure que l'universitarisation fasse la différence. »

Lessard (2000, p. 94), quant à lui, juge qu'une activité est professionnelle « si elle est considérée comme essentielle à la société, si elle est exercée selon un idéal de service, par des individus dotés d'une formation spécialisée, longue, exigeante et – depuis le vingtième siècle - en liaison avec l'université, mobilisant un ensemble de savoirs complexes, sinon scientifiques, du moins toujours abstraits, systématisés et codifiés (Friedson, 1986) ». De par la complexité du métier, l'enseignant ne peut se limiter à appliquer des règles, à conduire son enseignement sans l'adapter au contexte scolaire qui est le sien ainsi qu'à ses élèves ; il se doit au contraire de faire évoluer ses pratiques, voire d'innover. Le métier d'enseignant ayant beaucoup évolué ces dernières années, l'auteur estime que « la plupart des enseignants ont un comportement typiquement professionnel, qu'ils sont, en ce sens, des « professionnels » ».

Si l'auteur (2000, p. 97) identifie, en outre, des « *progrès sur la voie de la professionnalisation* », il constate également « *des reculs et des retraits* », soit une « *déprofessionnalisation* ». Ainsi, par exemple, l'enseignant est-il devenu l'« *applicateur de programmes d'enseignement conçus, de manière fort détaillée, par d'autres* ». Pour autant, Lessard (2000, p. 99) n'adhère pas à « *la thèse de la prolétarisation* », le métier exigeant, entre autres, « *une certaine forme de « réflexivité » dans l'action* ».

En plus de la thèse de la prolétarisation (l'enseignant - ouvrier), d'autres thèses (l'enseignant - artisan et l'enseignant - artiste) ont été développées dans la littérature scientifique. Bourdoncle (1993, p. 99-102) décrit ces différentes « *conceptions alternatives* » relatives à l'enseignant.

Au début des années 80, l'enseignant est décrit comme un *ouvrier* dans la littérature anglo-saxonne, il doit répondre à une demande institutionnelle de plus en plus accrue et exigeante, voire « *contrôlée* » : « *On est amené à en faire plus, ou plus exactement à liquider tout ce que l'on doit faire, plutôt qu'à faire mieux* » (Apple, 1982, cité par Bourdoncle, 1993, p. 100). Les contenus d'enseignement ne sont plus le fruit d'une réflexion des enseignants, ils sont devenus « *le produit d'une « noosphère », sphère des gens qui pensent les pratiques pédagogiques et prétendent les rationaliser* » (Perrenoud, 1995, pp. 10-11) » (cité par Lessard, 2000, p. 97). Ces différentes contraintes auraient eu pour effet de prolétariser le métier. Selon Bourdoncle (1993, p. 100), si les faits étaient « *bien réels* », il n'en restait pas moins qu'« *en faire des signes évidents de la prolétarisation des enseignants était plus contestable* ».

L'enseignant est décrit comme un *artisan* lorsque « *l'acquisition du métier se fait en grande partie par compagnonnage, moyen le mieux adapté pour tout ce qui peut se transmettre par imitation* ». Ici, le savoir est « *expérientiel* », appris en enseignant, mais ce savoir selon Bourdoncle (1993, p. 100) n'est ni explicite, ni contextualisé. De plus, le « *caractère reproducteur* » de l'observation - imitation limite la nécessaire adaptation de la pratique en fonction des élèves ou du contexte d'enseignement.

L'enseignant est enfin décrit comme un *artiste* et l'enseignement comme un *art*. Ici, ce sont « *les facteurs de personnalité, de sensibilité et de créativité* » qui généreraient « *d'excellents apprentissages* ». L'enseignant, plus qu'il n'enseigne, communique avec « *passion* » et captive ainsi son auditoire.

Bourdoncle (1993, p. 100) en conclut que « *l'activité enseignante est donc par nature composite* ». Tour à tour ouvrier, artisan et artiste « *selon le moment, les élèves et lui-même* »,

l'enseignant chercherait à trouver un équilibre.

Quant aux stagiaires, ils ne remettent pas en cause le modèle du *professionnel*, mais adhèrent davantage au modèle de l'artisan. Une fois titularisés, « *les qualités de la personne* » prennent le pas sur « *les compétences techniques de la maîtrise disciplinaire* » (Buhot & Cosnefroy, 2011, p. 31).

Paquay & Wagner (1996, pp. 155-163), quant à eux, font état de « *six types de paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement* » : un « *maître instruit* », un « *technicien* », un « *praticien-artisan* », un « *praticien réflexif* », un « *acteur social* » et une « *personne* ». L'enseignant artiste n'apparaît pas ici explicitement ; en revanche, le maître *instruit*, celui qui enseigne « ce qu'il sait » via un modèle transmissif, fut longtemps la figure archétypique du maître. On le retrouve parfois encore dans les représentations initiales des futurs enseignants notamment ceux qui se destinent à enseigner dans le second degré (Cf. Chapitre VIII, paragraphe III). Les trois derniers paradigmes sont plus récents, dont « *l'acteur social engagé dans des projets collectifs* ». Le *praticien réflexif* est privilégié en formation, mais selon les auteurs, « *il ne faudrait pas oublier qu'un excès de réflexion paralyse l'action* ». Aussi, il conviendrait de ne négliger aucune de ces conceptions du métier, qui sont de l'avis des auteurs « *complémentaires* », chacune d'entre elles répondant à des objectifs différents. Aussi, « *la personne enseignante* » ne doit pas être oubliée, et « *viser la constitution d'une identité professionnelle ancrée sur le plaisir d'enseigner* » devrait être également une priorité en formation initiale.

L'enseignant est donc défini via de multiples caractéristiques, qu'il mobilise alternativement selon la situation d'enseignement/apprentissage. Aussi, la maîtrise de « *savoirs académiques acquis et certifiés* » et l'obtention d'un concours ne suffisent plus pour enseigner (le maître *instruit*), « *il faut désormais se convertir à l'idée d'une implication personnelle dans une multitude de tâches destinées à enrôler les élèves* » (Rayou & Van Zanten, 2004, p. 59). Au regard de la professionnalisation du métier d'enseignant, la notion de compétence traduit « *l'exigence des performances dans un univers devenu concurrentiel* » et par conséquent « *se substitue à la notion de qualification* », le diplôme ne suffisant plus (Piot, 2009, p. 261).

L'activité enseignante ne se limite pas, non plus à l'acquisition de gestes techniques, elle nécessite l'acquisition de savoirs pluriels ainsi qu'une adaptation permanente aux élèves et à la situation d'enseignement. Cette acquisition et cette adaptation requièrent de la part de

l'enseignant une réflexion sur ses pratiques d'enseignement/apprentissage. La complexité de l'activité enseignante nous amène à croire qu'elle relève bel et bien d'une activité dite *professionnelle*.

I-3- La professionnalité

Maubant et Roger (2012, p. 5) établissent « *un lien étroit entre le processus (la professionnalisation) et le résultat attendu (la professionnalité) dans le sens d'une nouvelle identité voire d'une posture professionnelle à construire* ». Les compétences nécessaires à l'exercice du métier sont donc acquises par l'enseignant via un processus de professionnalisation dont « *la finalité intrinsèque et essentielle* » est la professionnalité.

Pour Altet (1996, p. 30), le modèle de professionnalité enseignante qui est le nôtre aujourd'hui est celui de « *l'enseignant professionnel, praticien réfléchi* », cela sous-entend qu'« *à la dialectique théorie-pratique se substitue un va-et-vient entre pratique-théorie-pratique* ». L'enseignant *professionnel* (notion que nous définirons plus avant dans le paragraphe III) parce qu'il est capable de « *réfléchir en action* », analyse sa pratique, trouve une solution au problème rencontré et la met en pratique. Ainsi la professionnalisation « *se constitue ainsi par un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi par des pratiques efficaces en situation* ».

L'auteure (1996, p. 31), ajoute que la spécificité de la profession enseignante se caractérise également dans l'axe enseignement-apprentissage, l'enseignant est « *un professionnel de l'interaction des significations partagées* », autrement dit « *un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe* ». Aussi, la « *communication* » avec les élèves est-elle une dimension essentielle à l'acte d'enseigner car c'est par le jeu des interactions que les élèves apprennent²¹.

Pour Perez-Roux (2012, p. 70), la professionnalité ne se limite pas à l'acquisition des compétences « *d'ordre didactique, pédagogique, relationnel, organisationnel et éthique* » attendues par l'institution, « *elle rend compte par ailleurs de la capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation* ». Des compétences autres que celles attendues

²¹ Les interactions maître-élèves, composante des pratiques enseignantes, représentent en ce sens une dimension majeure dans l'acte d'enseigner.

par l'institution sont développées et maîtrisées par l'enseignant, la réalité d'une classe ne pouvant être complètement *balisée* ou anticipée. Ainsi, par exemple, des « *qualités personnelles et ressources diversifiées* »²² représentent des dimensions inhérentes à la professionnalité. La question de la « *personne* » telle qu'elle est posée par Paquay et Wagner (1996, p. 155), longtemps négligée, semble donc essentielle (nous développerons un concept connexe, celui de l'identité professionnelle chapitre VII, paragraphe I-1).

II- L'ENSEIGNANT EXPÉRIMENTÉ / L'ENSEIGNANT EXPERT

Dans la littérature scientifique, les termes *expérimenté*, *chevronné* ou *expert* sont utilisés pour distinguer l'enseignant débutant de celui qui ne l'est plus.

Pourtant, si l'on s'en tient aux définitions données par Le Larousse, ces termes n'ont pas tous la même valeur. Ainsi, *expérimenté* signifie « *Instruit par l'expérience* »²³ et *chevronné* : « *Qui a de l'expérience* »²⁴. Le terme *expert* est défini ainsi : « *Qui a une parfaite connaissance d'une chose due à une longue pratique* » ou bien encore « *personne apte à juger de quelque chose : connaisseur* »²⁵. L'expérience est mise en valeur au sein de ces trois définitions, des aspects complémentaires sont néanmoins apportés dans la dernière : l'expert maîtrise un domaine particulier, ce qui fait de lui un référent dans ce domaine.

Pour autant, les termes *expérimenté* et *expert* sont parfois utilisés sans distinction de sens. Est-ce à dire qu'un enseignant expérimenté est fatalement un expert ? Quand elle a réalisé durant plusieurs années la même activité professionnelle, on dit d'une personne qu'elle est expérimentée et on « *sous-entend alors qu'elle est compétente* ». Cette notion de sens commun veut que « *le processus* » et « *le produit* » de l'expérience soient confondus, autrement dit « *faire l'expérience de quelque chose et en avoir l'expérience s'identifient l'un à l'autre* » (Zeitler, 2012, p. 31). Afin de lever ces ambiguïtés, nous nous proposons d'approfondir la définition de l'*expérience* et de l'*expertise*.

²² Si la personnalité et les « ressources » sont propres à chaque individu, le développement professionnel pourrait être singulier (variabilité inter-maîtres).

²³ *Le petit Larousse 1999, 1998, Paris : Larousse – Bordas, p. 411.*

²⁴ *Le petit Larousse 1999, 1998, Paris : Larousse – Bordas, p. 209.*

²⁵ *Le petit Larousse 1999, 1998, Paris : Larousse – Bordas, p. 411.*

II-1- L'expérience

L'expérience définie comme une « *Connaissance acquise par une longue pratique jointe à l'observation* »²⁶, nous porte à croire que l'expérience de l'enseignant est tirée de sa pratique, de laquelle découle un savoir. L'observation liée à la pratique toucherait à la pratique mais sans doute également aux résultats de cette pratique.

Pour Zeitler et Barbier (2012, pp. 107-108), le concept d'expérience a de spécifique qu'il joue « *sur deux registres de signification : ce qui arrive au sujet et ce qui arrive à l'environnement dans leurs rapports réciproques par la médiation de l'activité* ». Cette « *ambiguïté fonctionnelle* » explique qu'il soit difficile de définir l'expérience, et ce même si « *la référence à l'engagement dans une activité et la référence à une transformation liée à cet engagement* » sont des caractéristiques communes de celle-ci.

En outre, l'on confère à l'expérience, attachée à la pratique, des qualités accordées généralement à la théorie :

« Cette acception de sens commun s'appuie sur et renforce la dichotomie entre théorie et pratique dans la mesure où elle donne, de façon paradoxale, à la pratique les attributs sociaux de la théorie (caractère éprouvé du savoir, référence à une autorité) mais en les inversant : c'est parce que l'expérience a été vécue qu'elle présente une valeur adossée à une efficacité pragmatique (vs l'énonciation d'un savoir attesté par sa valeur de vérité) ; l'autorité de l'expérience est conférée alors par la pratique contre la théorie. » (Zeitler & Barbier, 2012, p. 108)

Aussi, Zeitler et Barbier (2012, pp. 110-113) proposent-ils quatre acceptions de l'expérience :

- *L'expérience comme activité*

Seule la partie active de l'expérience est retenue. Cette partie peut être décrite et analysée.

- *L'expérience comme processus d'apprentissage et de développement de la personne*

Les auteurs font ici référence au modèle de Kolb (1984) qui décrit l'apprentissage « *comme une suite d'opérations qui font se succéder une expérience concrète telle qu'elle est vécue, la compréhension de cette situation dans sa singularité, une conceptualisation généralisante à d'autres situations, la réutilisation dans des situations nouvelles* ». L'expérience permet donc à la personne de réactiver les opérations mentales dans le but de les transformer et les adapter à une situation singulière au moment où il la rencontre.

²⁶ *Le petit Larousse 1999*, 1998, Paris : Larousse – Bordas, p. 411.

- *L'expérience comme produit de l'apprentissage par l'activité*

Le sujet construit des ressources au fur et à mesure de son activité, il s'agit là d'une « *construction de l'expérience* ».

- *L'expérience comme processus de réappropriation du sens de son existence*

L'expérience est présentée ici « *comme un processus de mise en sens du vécu par le sujet lui-même* ». Cette mise en sens demande une réflexion de la personne sur son activité.

L'expérience ne se limite donc pas à une accumulation de connaissances éprouvées, elle est davantage une construction *par et pour* le sujet lui permettant de faire face à des situations déjà vécues ou nouvelles en toute sérénité et en toute autonomie.

Pour Zeitler (2012, p. 34), « *l'interprétation des situations est basée sur des habitudes d'interprétation [qui] permettent à l'acteur de donner un sens à son environnement pour l'action en cours* » :

« Une des caractéristiques essentielles de la construction de l'expérience passe donc par le développement de nouvelles capacités à interpréter l'environnement d'action, c'est-à-dire à développer ses habitudes d'interprétation (HI). Nous appelons « apprentissages interprétatifs » la partie des apprentissages expérientiels responsables de la construction et de la transformation des habitudes d'interprétation (Zeitler, 2011). »

Ce développement des habitudes d'interprétation participe à la construction de l'expérience « *en tant que possibilités d'action* » (Zeitler, 2012, p. 37). L'auteur précise qu'en comparaison des enseignants débutants, les expérimentés interprètent avec « *plus de facilité* » l'environnement (Zeitler, 2012, p. 34). En d'autres termes, les débutants de par leur manque d'expérience, auraient plus de difficultés à décrypter, lire une situation ou « *interpréter l'environnement* », cela aurait une incidence sur leurs « *possibilités d'action* », qui s'en trouveraient de fait limitées. Aussi, quand bien même ils auraient acquis les compétences attendues (référentiel de compétences), il leur manquerait l'expérience pour interpréter la situation et agir de façon pertinente et appropriée²⁷.

Il est donc indéniable que l'expérience s'acquière dans le temps ; construite par l'enseignant, elle devient une ressource mobilisable au moment opportun. Pour autant, l'enseignant est-il expert parce qu'expérimenté ? Pour ce qui est de la relation entre l'ancienneté des enseignants

²⁷ Nous nous emploierons à identifier la source des difficultés rencontrées par les stagiaires, le manque d'expérience en représentant d'évidence une possible.

et les acquis des élèves, Bressoux (2007, p. 126) a montré qu'au delà d'un certain seuil, qu'il estime « *aux alentours de 23-25 ans* », la relation « *décroît* ». Les enseignants très expérimentés perdent donc en efficacité mais « *demeurent toutefois nettement plus efficaces que les novices* ».

II-2- L'expertise

La notion d'expertise est utilisée soit pour décrire le métier d'enseignant (l'expertise qu'exige le métier), soit pour qualifier un enseignant (un enseignant expert).

II-2-1- L'expertise du métier d'enseignant

Selon Tochon (2004, pp. 89-90), « *l'utilisation du mot « expertise » dans le sens de compétence, comme en anglais, est légitime en français* ». Il avait du reste choisi le titre de son ouvrage L'enseignant expert / L'enseignante experte (Tochon, 1993) dans le but « *d'indiquer que les enseignants développent une compétence pratique qui les rend autonomes en tant que corps professionnel : à la fois autodidactes sur la longueur d'une vie et hétérodidactes dans le partage d'expériences avec leurs pairs* ». L'idée sous-jacente était de reconnaître chez les enseignants une expertise, soit « *leur indépendance* », et reconnaître dans le même temps la complexité « *souvent incomprise* » de la profession. Selon l'auteur, l'expertise des inspecteurs de l'éducation nationale ou des formateurs est reconnue, quand l'expertise « *à part entière* » des enseignants, celle d'une « *connaissance praticienne* », tarde à l'être.

Tochon (2004, p. 97) reconnaît l'enseignant comme un expert au regard de la complexité du métier qui est le sien « *comme un savoir d'expert équivalent à celui des avocats ou des médecins* ». L'auteur ne met pas en parallèle la notion d'expérience et celle d'expertise, il n'explique donc pas l'expertise comme consécutive de l'expérience mais met en exergue l'expertise que requiert le métier d'enseignant. L'auteur (2004, pp. 99-101) enchérit l'expertise de l'enseignant en développant « *la métaphore de l'expert citoyen* » : les enseignants sont « *parmi les personnes les plus précieuses de la société car ils ont le savoir, la réflexion et la possibilité d'action auprès des nouvelles générations* », ils ont le pouvoir de développer chez les élèves un sens critique sur le monde et ses dysfonctionnements passés et

actuels. Aussi, pour l'auteur, l'enseignant n'a d'autre choix que de « *devenir un expert humaniste, altermondialiste et résistant* ».

La reconnaissance de l'expertise enseignante pourrait « *être à la source d'une amélioration du statut social de l'enseignant* » (Lenoir, 2004, p. 19). Tochon (2004, p. 97) partage cet avis mais nous alerte sur l'effet pervers qui pourrait s'ensuivre, elle pourrait en effet pousser les décideurs politiques à réduire de beaucoup la formation initiale partant du principe que « *le métier s'apprend sur le tas* ».

II-2-2- L'expertise de l'enseignant

Selon Tochon (2004, pp. 90-92), « *les critères de définition de l'expert varient considérablement d'une étude à l'autre* », l'auteur expose à titre d'exemple les résultats de deux recherches. La première met en exergue les compétences qui touchent à la passation des consignes, à un « *travail préalable d'explicitation de l'expérience passée et de l'expérience en cours sous forme discursive* », à « *la planification* », à la gestion régulation des « *groupes d'apprentissage* » et à « *l'attention de l'élève sur la tâche* » favorisée par le respect « *des buts sociaux* » et par une prise en compte « *du contexte et des dispositions personnelles des élèves* ». La deuxième met en avant des compétences autres : une « *connaissance plus étendue* » de la discipline enseignée, une « *compréhension raffinée des stratégies d'enseignement* », une bonne connaissance de leurs élèves, un « *usage de leur connaissance de soi* » (« *valeurs, standards, convictions* »), des processus didactiques qu'ils adaptent à leurs élèves et des « *interactions avec les collègues* » qui favorisent le « *partage d'expertise* ». Les critères retenus pour la première recherche relèvent plutôt de la conception et de la mise en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage quand les critères de la deuxième touchent davantage à l'enseignant et à ses compétences intrinsèques. De plus, notons que la première recherche a été « *menée auprès de trente-trois professeures des écoles sélectionnées par leurs stagiaires et leurs formateurs comme particulièrement remarquables* » ; si les critères de cette sélection ne sont pas explicités, il apparaît que les enseignants qualifiés d'experts sont ici des enseignants qui se distinguent des enseignants *simplement* expérimentés. La deuxième étude porte sur des « *domaines propres à la connaissance des experts enseignants qui démarquent des différences importantes par rapport aux enseignants qui débutent dans la profession* ». Aussi, ces résultats laissent à penser que ces compétences sont moins bien maîtrisées chez les débutants, voire source de difficultés pour certains d'entre eux. Le terme *expert* est donc ici

utilisé pour différencier expérimentés et débutants. En l'absence de consensus sur sa définition, la notion d'expertise attachée à l'enseignant est, au regard de ces recherches, utilisée selon différentes acceptions.

Pour Lenoir (2004, pp. 11-12), « *ces savoirs d'action qui caractérisent l'expert – et que d'aucuns nomment également des savoirs d'expérience (Tardif et Lessard, 1999) ou des savoirs pratiques (Raïsky, 1993) – ont été généralement conçus en rupture avec les savoirs théoriques* ». Ces savoirs issus de l'expérience, fortement valorisés lorsque l'on décrit un enseignant expert, accentuent selon l'auteur, la « *dichotomie théorie-pratique* ». La question du sens donné à l'expertise enseignante est donc posée. L'expert « *se définit par ses compétences* » (Blau, 1955, cité par Lenoir, 2004, p. 14), il « *n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation* ».

Lenoir (2004, p. 19) se demande enfin s'il ne serait pas préférable « *de parler d'enseignant expérimenté, chevronné, sinon compétent* » étant donné que les actions « *singulières* » identifiées comme relevant de l'expertise ne sont pas forcément modélisables dans un contexte d'enseignement autre. Cette réticence à qualifier un enseignant comme expert est partagée par d'autres chercheurs.

III- L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

Identifier les compétences de l'enseignant dit « *expert* » n'est de l'avis de Perrenoud et al. (1996, p. 241), pas chose facile car « *la notion même d'expertise fait problème* » tant que la question des compétences n'est pas résolue. Utiliser l'expression *enseignant-professionnel* « *situe « l'expertise » en rapport avec la pluralité des savoirs de référence, la rationalité des démarches, l'autonomie des acteurs, etc.* ».

L'enseignant *professionnel* est défini par Altet (1996, p. 29) :

« comme une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou des savoirs explicités issus des pratiques. Et lorsqu'ils sont issus de pratiques contextualisées, ces savoirs sont automatisés et professés, c'est-à-dire explicités oralement de façon rationnelle et l'enseignant sait en rendre compte ».

A travers cette définition, l'auteure reconnaît les connaissances issues de l'expérience mais met également en exergue les connaissances théoriques issues de la recherche. Ces savoirs sont conscientisés et verbalisés par l'enseignant professionnel, qui a au préalable mené une réflexion sur ces savoirs.

Paquay et *al.* (1996, p. 14) liste quelques-unes des compétences maîtrisées par ce « professionnel », il est ainsi capable :

- « *d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ;*
- *de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ;*
- *de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif ;*
- *d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ;*
- *d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ;*
- *enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière ».*

A travers cette liste qu'ils qualifient de « *sommaire* », les auteurs montrent que les « *savoirs professionnels* » sont nécessaires mais pas suffisants, l'enseignant professionnel maîtrise « *également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation... qui lui permettent de mobiliser ses « savoirs » dans une situation donnée (Perrenoud, 1994)* ». L'enseignant professionnel maîtrise donc des savoirs variés issus de la théorie comme de la pratique, des schèmes d'action ou des routines²⁸. Il mène également, en parallèle, une réflexion continue sur ces pratiques.

Pour Altet (1996, p. 34), l'enseignant *professionnel* est capable d'une « *réflexion en action fondée sur des cognitions implicites enchâssées dans la situation* » qu'il ne peut décrire et pas seulement d'une « *réflexion sur l'action* » (réalisée avant ou après l'action). Décrire la réflexion *en action* ou « *le comment de ces connaissances-en-acte* » représente une difficulté majeure « *dans la mesure où elles relèvent d'un registre préréfléchi de la conduite auquel le sujet n'a pas directement accès* » selon Faingold (1996, p. 138). Le « *traitement préréfléchi* » de l'information consiste par exemple, en « *la mise en œuvre préréfléchie d'une heuristique, c'est à dire d'une méthode (un ensemble de règles) qui permet de faire des choix pour résoudre un problème* » (Faingold, 1996, p. 142).

Cette réflexion est également mise en valeur dans la définition de l'enseignant *professionnel* donnée par Charlier (1996, pp. 101-102) qui distingue, chez ce dernier, deux approches : « *la*

²⁸ Nous avons défini ces notions dans le chapitre précédent (Chapitre III).

planification comme un processus de prise de décisions et de traitement rationnel de l'information et la phase interactive comme le produit de l'activation de schèmes d'action et de réflexion dans l'action ». La première (« la phase postinteractive ») sous-tend une réflexion *sur* l'action, quand la deuxième, une réflexion *dans* l'action.

L'enseignant *professionnel* a donc acquis des compétences qui lui permettent de s'adapter en autonomie et en responsabilité à n'importe quelle situation complexe, quand l'enseignant débutant a besoin « *d'espaces de distanciation* » afin de réfléchir sur sa pratique (Faingold, 1996, p. 152). Savoirs professionnels, schèmes d'action, attitudes... sont donc mobilisés lorsque l'enseignant *professionnel* gère une situation d'enseignement/apprentissage (Paquay et al., 1996, p. 15).

Par contraste, qu'en est-il du novice ? Les savoirs professionnels seraient-ils moins nombreux et/ou moins approfondis, les schèmes d'action se construisant dans le temps ? Est-ce que l'acquisition de ces savoirs est conditionnée à une réflexion menée par le novice ? Certaines des compétences professionnelles décrites se construisent-elles dès les premières expériences d'enseignement ? Et dans quelles conditions ? Nous tenterons de donner une réponse à ces questions dans le cadre de notre recherche.

IV- L'ACCOMPAGNEMENT DES TUTEURS

Une catégorie bien spécifique de tuteurs, les maîtres d'accueil temporaire (MAT) constituent l'un de nos échantillons. Ces enseignants, reconnus comme des enseignants *professionnels*, accueillent, accompagnent et suivent les étudiants et les stagiaires durant les différents stages proposés au cours de la formation initiale. Nous nous proposons de définir le rôle des tuteurs en général puis celui des MAT en particulier.

Les formateurs des maîtres travaillent au sein de l'ESPE ou de l'académie. Recrutés par l'université ou par le rectorat sur la base de critères différents, ils ont de fait des statuts différents, une expérience de l'enseignement dans le primaire très variable, voire parfois inexistante. Dans la grande majorité des cas, ils n'ont pas été formés à leur nouveau statut, celui de formateur. Aussi, pour Altet et al. (2002b, p. 10), « le titre même de « formateurs

d'enseignants » est ambigu » car il ne s'agit ni « d'un métier constitué », ni d'« une fonction bien identifiée et homogène ».

Au regard de notre recherche, nous concentrerons notre propos sur les formateurs d'enseignants qui ont entre autres pour mission le suivi et l'accompagnement des futurs professeurs des écoles durant leur année de stage. Nous rappelons que cette année correspond à la deuxième année de formation (M2), pour ceux qui ont suivi un cursus classique, c'est-à-dire pour ceux qui ont réalisé une première année de master et qui, dans ce cadre, ont suivi des stages d'observation et de pratique accompagnée dans la classe d'un enseignant/tuteur. Leurs représentations initiales ont sans doute évolué durant cette première année de formation. Pour ceux qui entrent en formation en seconde année, à l'issue du concours passé directement (formation réduite), il s'agit d'une première confrontation avec la réalité de la classe, car ils n'ont pas connu l'accompagnement *étroit* des tuteurs de terrain lors des stages proposés en première année de master. A différentes échelles, tous entrent à proprement parler dans le métier. Ce moment s'avère « *délicat [...] dans la mesure où se rencontrent normes de formation, représentations initiales des formés et réalité des pratiques* » (Perez-Roux, 2007, p. 136).

Dans le contexte particulier de l'année de stage²⁹, nous nommons *tuteurs*, les personnes qui ont pour mission d'observer des séances *in situ* réalisées par des stagiaires, et de mener un entretien post-séance avec ces derniers. L'observation des stagiaires par les tuteurs « *obéit à diverses préoccupations et stratégies : elle peut être armée et guidée par des grilles préétablies, ou bien sans cadre formel* » (Chaliès & Durand, 2000, p. 151). Ainsi, certains tuteurs ont-ils à établir un bulletin de visite dont le cadre est donné par l'institution. Celui utilisé par les différents tuteurs dans l'académie de La Réunion se fonde sur le référentiel de compétences (2013)³⁰.

²⁹ Les stagiaires ne sont plus tout à fait étudiants et pas encore enseignants. Pour autant, ils ont la responsabilité d'une classe.

³⁰ Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

IV-1- Les tuteurs

Nous distinguons les tuteurs attachés à l'organisme de formation universitaire (TU) des tuteurs dit de terrain (TT), les premiers sont majoritairement des « *formateurs à part entière* », les seconds des « *formateurs occasionnels* » dans la mesure où leur activité principale est d'enseigner, ils participent donc à temps partiel à la formation initiale et continue des enseignants (Perrenoud, 2002, p. 222). Les premiers ont des statuts différents (professeur des universités, maître de conférence, professeurs certifié et agrégé ou encore professeur des écoles maître-formateur (PEMF)) tout comme les seconds (conseiller pédagogique de circonscription (CPC), PEMF et maître d'accueil temporaire (MAT)). Les domaines de compétences des uns et des autres sont donc variables. Toutefois, tous oeuvrent à la professionnalisation des novices. Notons néanmoins que les PEMF (TT) et les MAT ont en charge une classe (activité principale). Beaucoup reçoivent de ce fait des stagiaires au sein de leur classe respective (stage d'observation et de pratique accompagnée).

Le suivi et l'accompagnement des stagiaires sont souvent réalisés par une équipe plurielle composée de TU et de TT, c'est le cas dans l'académie de La Réunion. Les tuteurs ont selon leur formation, leur expérience d'enseignant, leur identité professionnelle (formateur ou avant tout enseignant), des compétences différentes et complémentaires. Perrenoud (2002, p. 223) privilégie « *trois lignes de partage* » :

1. « *Selon la source de légitimité des formateurs : enracinement dans la pratique ou au contraire dans la recherche.*
2. *Selon leur positionnement dans le découpage didactique-transversal, qui fait de la formation des enseignants un enjeu de la restructuration des sciences de l'éducation.*
3. *Selon une opposition de plus en plus visible entre centration sur des savoirs et centration sur des pratiques de formation et d'intégration. »*

Parmi les enseignants expérimentés qui accompagnent les professeurs des écoles novices, Piot (2012, pp. 88-89) distingue plusieurs figures. La plus fréquente est celle du « *compagnonnage* ». Les tuteurs se fixent « *pour objectif de transmettre des valeurs et des savoir-faire pas ou peu formalisés, essentiellement par imitation* ». L'apprenti aux côtés du maître, apprend en faisant. L'auteur décrit une figure proche, « *la figure du parent ou du parrain* ». L'accompagnateur prend le stagiaire sous son aile, il le protège avec bienveillance. La deuxième figure est celle du « *mentor ou du précepteur dont la fonction est de guider* » ou du « *tuteur, chargé de montrer la voie dans les pratiques ou les apprentissages professionnels* ». La troisième figure, la moins représentée, est sur « *le registre du*

counselling », les enseignants chevronnés donnent des conseils, « *sans imposer leur point de vue* ».

Il semble que la difficulté pour les TT dont l'activité principale est d'enseigner, soit d'adopter « *une posture de formateurs d'enseignants* » autrement dit « *la posture « de côté » du formateur (M. Altet), à la relation d'aide et d'accompagnement* ». Un enseignant expérimenté n'est pas toujours d'emblée un *bon* formateur, le changement de paradigme n'étant pas spontané. La posture de formateur réclame « *une centration sur le stagiaire en situation professionnelle : écouter, observer, ressentir* » ; ou encore « *d'être à la fois, dedans (être enseignant) et dehors (distancié des pratiques)* », soit d'opérer une « *décentration* » par rapport à l'importance donnée aux pratiques enseignantes (Altet & al., 2002a, p. 269) ou enfin « *un transfert de compétences* », de l'enseignant préoccupé par les apprentissages de ses élèves, au tuteur qui a pour rôle de « *créer les conditions de l'appropriation par le stagiaire des différentes facettes du métier d'enseignant* » (Faingold, 2002, p. 217).

IV-2- Tuteurs / Stagiaires : une relation complexe

S'agissant de la relation tuteur - stagiaire, Maulini (2010, p. 77) nous alerte sur « *le double piège du regard de sens commun sur ce qu'on nomme* *professional induction ou introduction à la profession : constater sans surprise que les débuts sont difficiles, dédouaner la formation de penser les rapports entre amont et aval de la qualification* ». Selon l'auteur, quel que soit le dispositif mis en place, nous nous exposons alors à « *deux formes de déqualifications : celle des jeunes enseignants, diplômés, mais jugés incompetents ; celle de leurs collègues plus expérimentés, estimés incapables de leur fournir un accueil approprié dans un milieu de travail collectivement organisé à cette fin* ». Eviter ces pièges n'est pas aisé, les novices attendant des formateurs/tuteurs des réponses immédiates et concrètes, et les tuteurs attendant des novices un niveau de maîtrise des compétences professionnelles *suffisant*, les élèves n'ayant pas à pâtir de leur manque d'expérience. Discours et représentations des uns et des autres peuvent donc être sources d'incompréhension.

Selon Wittorski et Briquet-Duhazé (2010b, p. 218), « *le développement professionnel est finalement vécu comme une « épreuve »* » par les stagiaires. Ainsi, par exemple, les discours des tuteurs ne sont pas toujours « *congruents* », les priorités diffèrent et/ou les conseils ne sont pas du même ordre. Ainsi, le TT se centre-t-il sur « *les gestes professionnels* » quand le

TU se focalise sur « *une analyse de l'expérience qui se doit d'être distanciée et étayée par des savoirs scientifiques* » (Vanhulle, 2009, p. 170). Chaliès et Durand (2000, p. 149) décrivent des relations « *traversées par d'inéluctables conflits qui naissent notamment d'une véritable « lutte de pouvoir » entre les superviseurs universitaires et les tuteurs* ». Cette rivalité n'est pas sans conséquence sur les stagiaires, un discours divergent voire contradictoire les plaçant dans une situation délicate.

De plus, les visites des tuteurs ont souvent une dimension évaluative (validation institutionnelle des stages). Certains tuteurs qui souhaiteraient *aider*, se trouvent donc dans l'obligation d'*évaluer*, ce qui les place dans une position « scabreuse ». Le stagiaire sait que le tuteur doit l'évaluer ; sur ses gardes, son discours peut manquer de spontanéité. Le tuteur aide le stagiaire, l'amène à réfléchir sur sa pratique et évalue dans le même temps son niveau de compétence ainsi que sa capacité à mener une analyse réflexive. L'évaluation fausse alors les interactions tuteurs/tutorés.

Selon Hoff (2010, p. 162), les jeunes maîtres « *souhaitent d'abord un discours prescriptif nourri de conseils, de pistes de travail, de « solutions » susceptibles de les aider à enrichir leurs pratiques et à dépasser certaines difficultés [...]* ». Il se peut que les novices, conscients de leurs difficultés, attendent de la part du tuteur des réponses claires leur permettant de les dépasser rapidement. Il se peut encore qu'ils soient capables d'analyser leurs difficultés et de trouver sans l'aide d'un formateur des débuts de solution. Pour autant, les novices attendraient de celui-ci des conseils pragmatiques qui leur feraient gagner un temps précieux. Quant aux tuteurs, ils ont, pour la plupart, pour ambition de développer chez les novices « *le savoir analyser* » (Altet, 1994), compétence qui leur permettra de gagner en autonomie et en efficacité à moyen terme. Ce manque de convergence entre les attentes des uns et des autres peut être source de malentendus.

Par ailleurs, Goigoux et *al.* (2010, p. 41) ont montré que les tuteurs sont, de l'avis des débutants, trop ambitieux à leur égard. Mais « *si l'on attend trop ou trop tôt d'un débutant, ne prend-on pas le risque de le renvoyer à une impuissance démobilisatrice ?* ». Pour les auteurs (2010, p. 42), la solution « *consiste à chercher à définir, pour chaque public en formation, où se situe le potentiel de développement de chacun* ». Il en est de même pour Piot (2012, p. 91) qui estime que « *l'accompagnement, lorsqu'il se situe dans la zone de proche développement professionnel du novice, devient alors un vecteur de construction de schèmes d'action et un*

catalyseur de professionnalisation, au sens que Bruner (1983) donne au tuteur ». La « *dimension temporelle* » inhérente à une évolution professionnelle est donc à prendre en compte (Perez-Roux, 2007, p. 149). Le stagiaire va en effet gagner en autonomie tout au long de son stage. Ses attentes et besoins évoluant dans le temps, les formes de tutorat pourraient s'ajuster à cette évolution. La tâche n'est pas aisée du point de vue des chercheurs. Toutefois, les recherches portant sur le sujet pourraient faciliter cette estimation. Dans le chapitre dédié à la formation initiale, nous avons fait valoir l'intérêt d'une formation progressive, qui coïnciderait davantage à l'évolution professionnelle des étudiants et stagiaires (Chapitre VI, paragraphe II-3).

Selon Boutin, (1999, p. 44), les tuteurs, maîtres expérimentés, à qui l'on demande « *souvent de transmettre leur savoir faire, leur connaissance du métier, de léguer un héritage, en un mot de préparer la relève* » ont tendance à « *encourager l'imitation plutôt que l'autonomie chez le nouvel enseignant dans le but, très souvent, d'épargner à ce dernier de trop grands efforts d'adaptation* ». Il est alors tentant pour le novice de se plier aux attendus, de suivre l'exemple donné (« genre » enseignant) et de s'épargner ainsi une réflexion qui lui permettrait pourtant de « *développer son style propre* ». Ces professeurs expérimentés sont selon l'auteur (1999, p. 52) « *inquiets* ». On leur demande, en effet, de former des novices « *avec souvent, pour seule préparation leur bonne volonté* » alors que leur domaine d'expertise se limite souvent à la classe et aux élèves.

Il n'est d'ailleurs pas rare que ces formateurs de terrain se nourrissent des apports des stagiaires « *sur des points particuliers sur lesquels ils estiment être moins bien formés* » qu'eux (Serres, 2010, p. 300). Selon Chaliès et Durand (2000, p. 152), « *l'expérience pratique favorise [...] le développement du professionnalisme des tuteurs [...] en contribuant directement à leur formation continue* ». Les tuteurs se remettent en question dans le bon sens du terme, se tiennent informés des innovations pédagogiques, s'inspirent ce qu'ils observent pour faire évoluer leurs pratiques. Ils sont amenés à se poser des questions, à analyser leurs propres pratiques, à les verbaliser et par conséquent à en prendre conscience. De ce point de vue, l'expérience pratique « *constitue un véritable élan pour relancer les carrières professionnelles* » (Chaliès & Durand, 2000, p. 152).

Pour autant, ces tuteurs de terrain ne sont, eux-mêmes, pas ou trop peu accompagnés dans cette démarche qui reste une démarche d'auto-formation. Les TU, s'ils ne sont pas toujours

formés, se tiennent davantage *informés* des résultats de la recherche. Acculturés via des échanges informels ou un partage de démarches, d'outils, de techniques..., ils privilégient en conséquence un tutorat qui favorise la réflexion des « novices » sur leurs pratiques.

IV-3- Les « dilemmes organisateurs du tutorat »

Pour cette analyse, nous avons particulièrement pris appui sur deux notes de synthèse : Chaliès et Durand (2000) : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants et Chaliès et al. (2009) : L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience, cette dernière mettant en lumière des travaux plus récents.

Chaliès et Durand (2000, pp. 157-162) et Chaliès et al. (2009, pp. 88-91) décrivent les « dilemmes organisateurs du tutorat » de la manière suivante : « aider ou évaluer », « transmettre ou faire réfléchir », « aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ».

Selon les auteurs, ces dilemmes sont dus à deux conceptions du tutorat :

« Les conceptions du tutorat s'inscrivent, en effet, soit dans une modalité de supervision « traditionnelle » cohérente avec une approche quantitative représentée par le modèle de « l'enseignant efficace » ou par l'approche « Processus Produit » (« Process Product »), soit une modalité de supervision « clinique ou réflexive » relative à une approche qualitative associée à une démarche compréhensive et d'interprétation (« interpretist view ») (Anderson, 1992 ; Darling Hammond & Selon, 1992 ; Pajak, 1993). » (Chaliès & Durand, 2000, p. 157)³¹

La dernière modalité favorise une formation « non directive », « autonome », « informelle », « mais aussi et surtout contextualisée » (Chaliès & Durand, 2000, p. 158). A l'inverse, lorsque les tuteurs adoptent une modalité de supervision « traditionnelle », ils évaluent plus qu'ils ne forment, ils transmettent plus qu'ils ne font réfléchir, ils aident à enseigner plus qu'ils n'aident à apprendre à enseigner.

Les recherches menées dans les années 2000 montrent que les tuteurs « privilégient l'aide à l'évaluation ». Accompagnateurs, ils tentent « de ne pas être trop directifs » ; certains d'entre eux choisissent de privilégier « le soutien émotionnel des enseignants en formation ». Cette posture « n'est toutefois pas sans conséquence sur le processus d'évaluation qui, inéluctablement, perd en objectivité », la complaisance et l'indulgence des tuteurs faussant ce

³¹ Dans les citations issues des notes de synthèse de Chaliès & Durand (2000) et de Chaliès & al. (2009), de nombreux auteurs sont cités. Nous les avons conservés par honnêteté intellectuelle mais n'avons pas lu leurs travaux. Ces auteurs n'apparaissent donc pas dans notre bibliographie.

processus (Chaliès & al., 2009, p. 88).

Lorsque le tuteur choisit de transmettre un savoir « *conçu comme un ensemble de schèmes d'action d'enseignants experts directement applicables dans la pratique* », l'approche réflexive est de fait minorée (Chaliès & Durand, 2000, p. 161). Cette conception répond néanmoins aux attentes *urgentes* des stagiaires. Si les tuteurs tentent de *faire réfléchir* les futurs enseignants sur le métier, à l'aide notamment « *d'outils d'observation et d'évaluation* », il n'en reste pas moins qu'ils « *interagissent avec les EF de façon beaucoup plus modélisante, prescriptive et contrôlée qu'ils ne le pensent* » (Chaliès & al., 2009, pp. 88-89)

Enfin, les « *conseils à court terme valides « ici et maintenant* » » (aide pour enseigner), sont privilégiés pour les mêmes raisons, ils répondent également aux préoccupations et besoins « *immédiats et prioritaires* » des enseignants en formation. Il est en effet difficile pour ces tuteurs de « *concevoir des trajectoires professionnelles chez les enseignants en formation et intervenir non pas en fonction de ce qui est observé dans le présent, mais de ce qui pourrait advenir* » (Chaliès & Durand, 2000, p. 162). Les tuteurs souhaitent aider les enseignants en formation à apprendre mais ils « *valorisent néanmoins le plus souvent une aide à l'enseignement* » (Chaliès & al., 2009, p. 90).

Nous pouvons en conclure que les tuteurs ont aujourd'hui bien conscience de la plus-value d'une approche qualitative. Néanmoins, sa mise en œuvre reste difficile. Il se peut que l'organisation institutionnelle des stages et du tutorat ne facilitent pas la réalisation de ce vœu.

IV-3-1- L'utilité « discutée » du stage

Quelle utilité pour l'expérience pratique au sein du tutorat ? A cette question, Chaliès et Durand (2000, p. 152) répondent que :

« [...] *l'expérience pratique offre l'opportunité aux enseignants en formation de renforcer leur sentiment de compétence et leur capacité à affronter les aléas de la vie professionnelle (Zehm, 1999) en développant notamment leur potentiel relationnel avec leurs différents partenaires éducatifs (Cole, 1992), leur confiance en eux-mêmes (Arredondo & Rucinski, 1998), leur capacité de raisonnement moral et éthique (Arredondo & Rucinski, 1998) ou encore leur autonomie et leur sens des responsabilités (Bennett & Dunne, 1996).* »

A travers cette réponse, on augure qu'il est nécessaire de favoriser entre autres la construction de l'identité professionnelle du stagiaire. Ainsi, le sentiment de compétence est mis en avant plus que l'acquisition « réelle » de compétences.

Pour autant, « *la principale limite à l'utilité de l'expérience pratique tient à son caractère inapproprié par rapport aux besoins et aux attentes des enseignants en formation* ». Le stage en responsabilité est souvent vécu comme une « *expérience de survie* », les stagiaires ayant le sentiment d'être « *livrés à eux-mêmes* ». Ces derniers estiment que cette expérience est souvent éloignée des cours théoriques (Chaliès & Durand, 2000, p. 153). L'apport des tuteurs est dans ce contexte plutôt « *traditionnel* » car il n'est pas issu de la recherche, il se limite ainsi à « *l'imprégnation ou la transmission de recettes* ».

De plus, les « *préconceptions* » des stagiaires attachées à leur habitus scolaire auraient tendance à freiner leur développement professionnel en conférant à cette expérience pratique « *un caractère conservateur reproduisant des pratiques traditionnelles* » (Chaliès & Durand, 2000, p. 154) (Cf. Chapitre VII, paragraphe II-3). Toutefois, persuadés pour la plupart, que le métier s'apprend « *sur le tas* », ils sont convaincus de l'utilité du stage (Chaliès & Durand, 2000, p. 154).

Il est à noter qu'en 2009, Chaliès et *al.* (pp. 91-96) préfèrent parler de « *l'utilité « éprouvée » de la situation de tutorat* ». Face aux difficultés rencontrées par les tuteurs et au manque de cohérence des dispositifs de formation par alternance, « *de nombreuses études notent la nécessité de renouveler le modèle traditionnel de tutorat en insistant notamment sur l'importance de la mise en oeuvre d'une « communauté hautement interactive* » (highly interactive learning community) (Paris & Gespass, 2001) ou d'un « *modèle collaboratif du tutorat* » (collaborative mentoring model) (Mullen, 2000) » entre les enseignants en formation, les TT et les TU. Ces perspectives rendent possible une plus grande « *collaboration* » entre le stagiaire et le tuteur, entre plusieurs stagiaires et un même tuteur, voire « *entre les acteurs impliqués dans l'école* ».

Le rôle prépondérant du tutorat s'agissant de la formation des stagiaires, au vu de l'organisation, semble-t-il, inadaptée des stages, est finalement limité. L'utilité du stage est de plus fonction du contenu des interactions stagiaire/tuteur ainsi que de la qualité de ces dernières.

IV-3-2- L'utilité « discutée » des entretiens post-séance

Placé dans une position *a priori* inconfortable lors des entretiens qui suivent la séance observée par le tuteur, il se peut que le « novice » se sente un tant soit peu « bousculé ». Si les remises en question sont nécessaires, nous savons aussi qu'elles « *constituent des leviers de changement qui sont parfois nécessaires pour accompagner une évolution des pratiques, à la condition qu'ils soient eux-mêmes « accompagnés »* » (Hoff, 2010, p. 163). Cet indispensable accompagnement suppose qu'une relation de qualité soit au préalable établie entre le tuteur et le stagiaire.

L'entretien post-séance est utile lorsque le tuteur s'adapte au niveau de performances des enseignants en formation, soit au « *niveau de développement professionnel de ces derniers* ». Dans un premier temps, tuteur et tutoré s'appuient sur les éléments observés, puis dans un deuxième temps par un jeu de questions/réponses, le stagiaire apprend à analyser sa pratique. L'entretien passe « *d'un style direct, pragmatique et prescriptif à un style indirect, théorique et réflexif* » (Chaliès & Durand, 2000, p. 135). Par ailleurs, les « *conversations professionnelles* » qui ont lieu lors de moments informels (pause méridienne, récréations...) entre stagiaires et enseignants chevronnés, participent au développement professionnel des novices : « *l'accompagnement est alors un discours ouvert sur la construction d'une solution concrète à un problème professionnel* » (Piot, 2012, p. 91).

Chaliès et Durand (2000, pp. 156-157) décrivent « *les limites à l'efficacité de ces entretiens* » :

- le caractère prescriptif donné aux entretiens, « *pas assez interactifs et réflexifs* ». Par « *manque de formation* », les tuteurs « *supervisent généralement comme ils enseignent* ». Les stagiaires sont alors cantonnés à un « *rôle passif* » ;
- la qualité de la relation entre les tuteurs et les stagiaires, trop souvent impersonnelle ; la relation est donc « *avant tout artificielle et formelle* » ;
- une relation qui « *manque de franchise* » afin d'éviter les conflits ;
- le tuteur en ne répondant pas directement aux besoins des stagiaires, freine leur développement professionnel « *en établissant progressivement de véritables « obstacles conceptuels et structurels » (Zeichner, 1992)* ».

L'entretien tuteur/stagiaire peut être fécond ou contre-productif. Le curseur oscille entre ces deux bornes en fonction du contenu de l'entretien et de la qualité de la relation. La relation de

tutorat se doit également d'être adaptée à l'évolution professionnelle du stagiaire, qui a besoin d'être reconnu et considéré comme un enseignant par le tuteur.

IV-4- La reconnaissance professionnelle des novices par les tuteurs

La qualité de la relation dépend en grande partie de la posture adoptée par le formateur vis-à-vis des « novices ». De l'avis de nombreux chercheurs (Jorro & Pana-Martin, 2012, p. 118 ; Nault, 1999, p. 159 ; Perez-Roux, 2012, p. 80 ; Piot, 1997, p. 119), l'identité professionnelle des enseignants stagiaires durant la formation initiale est négligée alors même que sa prise en compte par les formateurs des ESPE et du terrain faciliterait chez le débutant, l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires à l'organisation et à la gestion d'une classe. Les recherches sur le sujet ont montré que les enseignants débutants ont besoin du regard bienveillant d'autrui pour remettre en question leurs pratiques, progresser, voire s'accomplir. Ainsi, selon Chaliès et Durand (2000, p. 149), les tuteurs « *doivent posséder une palette élargie de compétences telles la confiance, le respect, l'ouverture d'esprit et une capacité d'écoute [...] dépassant le simple cadre d'une expertise professionnelle d'enseignant* ». Pour un débutant, se reconnaître comme enseignant est interdépendant de la reconnaissance d'autrui, autrement dit le « *sentiment de reconnaissance ou de non-reconnaissance [...] occupe une place essentielle dans la construction identitaire* » (Perez-Roux, 2007, p. 136). Dès lors, « *pour le stagiaire, la question de la valeur et de la légitimité de l'opinion du tuteur reste posée, de même que la pertinence et l'opportunité des conseils donnés* » (Perez-Roux, 2007, p. 137). Autrement dit, si le stagiaire a le sentiment que le tuteur croit en son potentiel et si le tuteur a le sentiment que le stagiaire est prêt à faire évoluer ses pratiques, ils pourront s'entendre et travailler ensemble.

« Ainsi, la rencontre suppose de la part du formé d'accepter le regard d'autrui, d'analyser sa pratique avec l'aide du tuteur, d'accorder une crédibilité aux remarques de ce formateur, de se projeter sur des transformations possibles. Le tuteur a pour rôle d'aider le stagiaire à se repérer dans le flot des impressions laissées par une pratique encore balbutiante. Soumis à des dilemmes tels que « critiquer ou ménager le stagiaire », « former à court terme ou à long terme » (Trohel, Chaliès et Saury, 2004), il est censé évaluer les aspects positifs de la pratique tout en pointant des éléments à améliorer ; par ailleurs, il se doit d'accompagner les changements en trouvant la posture la plus adéquate. » (Perez-Roux, 2007, p. 146).

Un accompagnement constructif présuppose donc de la part des tuteurs une posture adaptée, soit bienveillante et ouverte, et de la part des stagiaires une adaptation de leur posture, où

écoute, compréhension, acceptation favoriseraient leur évolution professionnelle. L'une ne va pas sans l'autre, un consensus est donc à trouver entre les deux parties, une véritable relation reposant sur une confiance mutuelle est à construire.

Selon Piot (2012, pp. 92-95), la « *reconnaissance professionnelle* » des novices est alimentée par : « (1) *l'accroissement de l'intelligibilité des situations professionnelles*, (2) *le développement du pouvoir d'agir*, (3) *l'acculturation professionnelle* ». S'agissant du premier processus, « *l'accompagnement discursif des novices par les pairs s'inscrit dans une logique de compréhension et d'élucidation* ». Autrement dit, les maîtres expérimentés les aident à analyser les situations pour les « *transformer* ». Concernant les deux autres processus, « *l'accompagnement des professeurs d'école novices par leurs pairs chevronnés soutient de manière solide un processus de socialisation et d'acculturation professionnelle qui fournit aux enseignants débutants des clés de lecture de ce que Clot (2001) appelle le genre enseignant* ». Les maîtres chevronnés, lors d'un accompagnement « *en dehors de la classe* » donne aux novices « *les clés invisibles* » du genre professionnel. L'auteur décrit une double reconnaissance, celle des maîtres chevronnés qui « *par adlection* » transforment les novices et les reconnaissent comme des pairs ; celle des novices qui se reconnaissent eux-mêmes comme enseignants de l'école primaire, reconnaissance nourrie par « *un sentiment d'appartenance professionnelle au corps des enseignants* ». Cette reconnaissance participe à augmenter l'« *estime de soi* » et par là même le « *pouvoir d'agir* ». Nous ne détaillerons pas plus avant le recours au genre professionnel, développé dans le chapitre VII, paragraphe II-2, ni l'identité professionnelle du débutant que nous développerons dans le chapitre VII, paragraphe I-1.

IV-5- Une nécessaire formation des tuteurs

Le dispositif de tutorat suppose une formation des tuteurs car « *un bon enseignant n'est pas forcément un bon tuteur* » (Chaliès & Durand, 2000, p. 163). Les auteurs précisent à ce propos que pas un article utilisé dans leur note de synthèse « *ne se termine par un appel à une formation solide et valide des tuteurs* » afin d'optimiser la formation des enseignants en formation et par voie de conséquence, celle des élèves. Le rôle des tuteurs est primordial, la formation des enseignants articulant trois fonctions : « *l'aide à la constitution de compétences à enseigner, l'étayage du développement d'une identité professionnelle et la facilitation de l'accès à une culture professionnelle* » (Chaliès & Durand, 2000, p. 165).

Altet (2009, p. 31) décrit la « *professionnalité* » du formateur/accompagnateur comme « *comportant trois facettes* :

- *Une expertise de la pratique enseignante.*
- *Une expertise de formateur d'adultes à l'accompagnement.*
- *Une compétence à l'analyse des pratiques et à la production de savoirs, à la recherche* ».

Pour l'auteur, le tuteur est un « *médiateur* », qui favorise « *le dialogue entre les savoirs issus de l'expériences et ceux issus de la recherche* ». Les savoirs de la recherche proposés aux novices par de nombreux formateurs « *formés à et par la recherche* » sont difficilement applicables directement. Pour autant, ils permettent à l'enseignant « *de passer de catégories intuitives ou de sens commun, ou encore de prescriptions non interrogées de certains praticiens à des outils d'interprétation fondés, argumentés qui aident à lire autrement les situations et à éviter tout dogmatisme* » (Altet, 2009, p. 23). De même, selon Perrenoud et *al.* (1996, pp. 252-253), la transposition de pratiques et de compétences professionnelles dépend en grande partie de l'enseignant lui-même mais les auteurs estiment toutefois que « *les formateurs d'enseignants ont une latitude beaucoup plus grande d'interprétation, de conceptualisation des pratiques de référence et des compétences qu'elles mobilisent* ».

Pour Faingold (2002, p. 217), la formation des formateurs devrait viser non seulement « *l'acquisition des compétences et des postures spécifiques de l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes* » mais devrait également proposer « *des dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques pour les formateurs eux-mêmes* », ces derniers favorisant la première.

Les formations pourraient en ayant lieu à l'université permettre enfin un rapprochement « *des établissements scolaires et de l'université* » (Chaliès & *al.*, 2000, p. 107) et de fait un rapprochement des TT et des TU. Le rôle des tuteurs dans le processus de professionnalisation des futurs enseignants est primordial. Si l'on attend beaucoup des enseignants en formation, on se repose également beaucoup sur les tuteurs. TT et TU ont à trouver une posture commune et un accompagnement complémentaire. Dès lors, des formations communes sont à envisager afin d'apprendre des uns et des autres.

V- RÔLE ET FONCTIONS DES MAÎTRES D'ACCUEIL TEMPORAIRE

Ce paragraphe est consacré aux maîtres d'accueil temporaire (MAT) car leur rôle fut prépondérant concernant l'accompagnement et le suivi des « contractuels » durant l'année de transition 2013-2014 dans l'académie de La Réunion. Ils représentent à ce titre les tuteurs que nous avons choisi d'interroger et d'observer (échantillon de nos deux recueils de données).

Perez-Roux (2008, pp. 127-128) a dressé le portrait d'un enseignant expérimenté dont l'expertise s'est « *construite progressivement* » ; pour lui « *les changements ont été difficiles, ont nécessité un travail sur soi, ont conduit à des remises en cause* ». Lorsque cet enseignant est devenu conseiller pédagogique, il a été « *amené à réinterroger la notion d'expertise* », cette nouvelle posture provoquant chez lui des « *résistances* ». Il semble par conséquent qu'être un enseignant *expert* ne suffise pas pour devenir un formateur *expert*.

V-1- Le rôle du maître d'accueil temporaire

Nous nous proposons de définir ce qui est attendu des MAT conformément aux textes officiels. Leurs missions ainsi que celles des maîtres formateurs sont définies dans la circulaire n°2010-104 du 13 juillet 2010.

« L'exigence d'ancrage de la formation professionnelle des futurs professeurs des écoles sur des situations concrètes d'enseignement, les effectifs d'étudiants à former, et l'intérêt de diversifier les lieux de stages (en fonction des cycles pédagogiques, des zones géographiques, des spécificités socioculturelles, etc.), rendent nécessaire la multiplication des terrains susceptibles d'accueillir des stagiaires ».

En d'autres termes, les maîtres formateurs n'étant pas assez nombreux pour accueillir les stagiaires, il est fait appel aux MAT pour recevoir dans leur classe des étudiants « *pour des stages d'observation et de pratique accompagnée, voire pour assurer l'accompagnement et le suivi de stagiaires en responsabilité* ». « *Volontaires* », ils sont « *désignés pour l'année par l'inspecteur d'académie, sur proposition de l'inspecteur chargé de circonscription* ».

Les MAT « *sensibilisés aux exigences de la formation initiale de leurs futurs collègues, sont choisis parce qu'ils sont expérimentés et capables d'exposer à de futurs enseignants leurs manières de faire, d'explicitier les démarches mises en œuvre dans leur enseignement et de*

présenter la réalité de leur classe et de l'école dans laquelle ils exercent ». Il est attendu que ces personnels soient informés et un tant soit peu formés :

« Des réunions d'information et des actions de formation pour les préparer à leur fonction d'accueil ou de tutorat et les sensibiliser aux enjeux de la formation initiale sont organisées à leur intention, en liaison avec l'inspecteur chargé de circonscription et l'équipe pédagogique de l'université. »

Les actions de formation proposées aux MAT sont fonction de l'académie dans laquelle ils exercent et portent essentiellement sur les attendus de la formation initiale. S'il est espéré du maître formateur, dans ce même texte, qu'il *« conseille le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique »*, ce n'est pas le cas pour les MAT à qui l'on demande *« d'exposer à de futurs enseignants leurs manières de faire, d'explicitier les démarches mises en œuvre dans leur enseignement et de présenter la réalité de leur classe et de l'école dans laquelle ils exercent »*.

Ainsi, peu formés, les MAT, « volontaires désignés » participent à la formation initiale des étudiants et des stagiaires. De par leur statut, ils sont reconnus comme des enseignants professionnels, mais pas comme des formateurs à part entière. Pour autant, en l'absence de maîtres formateurs en nombre suffisant, leurs fonctions ont été multiples durant l'année 2013-2014 dans l'académie de La Réunion.

V-2- Fonctions des MAT durant l'année de transition 2013-2014 dans l'académie de La Réunion

Dans l'académie de La Réunion, le vivier de maîtres-formateurs (titulaires du CAFIPEMF) étant limité, il a été demandé aux MAT de bien vouloir participer de façon conséquente à la formation initiale des « contractuels ». Quatre groupes de MAT ont été constitués afin d'accueillir les différents publics : les MAT1 avaient en charge d'accueillir les M1 durant des stages d'observation et de pratique accompagnée, les MAT2, des stagiaires contractuels M2 admissibles au concours (juin 2013), les MAT3, des étudiants M2 non admissibles au concours et les MAT4, les Professeurs des écoles stagiaires, qui nous le rappelons,

effectuaient un stage à temps plein en responsabilité après avoir réussi l'année précédente les épreuves du CRPE.

Notre échantillon étant composé uniquement de MAT2 et de MAT3, nous précisons simplement les missions qui étaient alors les leurs. Les MAT2 devaient accueillir dans leur classe respective trois binômes de stagiaires contractuels, à l'occasion de deux stages massés (trois semaines et demi chacun) et d'un stage filé (deux jours par semaine sur 11 semaines). Les MAT3 accueillaient un binôme de stagiaires différent durant deux stages massés d'une durée de quatre semaines chacun.

Les modalités de suivi étaient prévues comme suit : une journée de prise de contact avant chaque stage en responsabilité avec le binôme concerné, puis une journée de tuitage par semaine afin d'assurer la continuité des apprentissages ; enfin une journée de bilan durant le dernier jour de stage. Lors de ces stages en responsabilité, le MAT n'était pas dans sa classe, mais dans l'école à disposition des stagiaires. Il avait également pour mission de rendre visite à un binôme de stagiaires dans une école voisine, deux demi-journées par stagiaire et par stage. La première visite faisait l'objet d'un bulletin de visite « conseils », la deuxième d'un bulletin de visite « évaluatif ». Ces bulletins de visite réalisés par les MAT2 et 3 et les formateurs de l'ESPE ont été pris en compte afin de valider une UE « stage ».

Les fonctions des MAT2 et 3 se déclinaient ainsi :

Fonctions	Objectifs / Enjeux
Accueillir	Construire les premières représentations du stagiaire relatives à l'école, l'institution, le métier d'enseignant.
	Assurer les conditions optimales d'accueil
	Favoriser l'intégration du stagiaire dans l'école et dans l'équipe
	Contribuer à l'appropriation du cadre de fonctionnement et de son organisation
Faire observer	Favoriser le passage d'une observation libre à une observation formatrice des pratiques enseignantes, des comportements, des productions d'élèves
Former / Accompagner	Construire une posture d'enseignant Développer une attitude réflexive Acquérir des compétences professionnelles S'approprier un environnement de travail
Assurer le suivi	S'assurer du bon déroulement du parcours du stagiaire dans le cadre d'une relation professionnelle cadrée et explicite

Pour chaque objectif, des préconisations étaient déclinées dans Le guide du tuteur premier degré, distribué à tous les tuteurs.

Au vu du contexte, les missions des MAT ont dépassé le cadre officiel (former/accompagner et assurer le suivi). Afin de les aider à remplir ces différentes fonctions, les MAT2 « novices » ont suivi, durant cette année de transition, des actions de formation (42 heures) à l'ESPE, les sessions étaient prévues durant les périodes de stages.

Conclusion du chapitre V

Les tuteurs, quel que soit leur statut sont des formateurs d'enseignants.

Il est attendu des formateurs (temps plein) attachés à l'ESPE qu'ils reconnaissent les stagiaires comme des enseignants en devenir, qu'ils favorisent une démarche réflexive en utilisant des dispositifs, des outils ou des techniques adaptés à cette démarche et qu'ils établissent enfin des liens entre théorie et pratique.

Pour les MAT (formateurs à temps partiel), le changement conceptuel de posture, d'enseignant à formateur d'adultes, est plus difficile à réaliser pour plusieurs raisons. D'abord ce changement de posture réclame une réflexion, une distanciation, portant sur leurs pratiques d'enseignement mais portant également sur les apprentissages des stagiaires. Pourtant, réflexion et distanciation ne paraissent pas essentiels si l'on s'en tient aux textes officiels. Il est, en effet, demandé aux MAT, reconnus comme des professionnels de l'enseignement, de montrer leurs savoir-faire et d'explicitier leurs démarches (circulaire 2010-104), rôle dans lequel ils s'investissent pleinement.

Les MAT sont des enseignants qui ont « *construit* » une expérience leur permettant d'affronter de nouvelles situations d'enseignement/ apprentissage en toute indépendance (Zeitler, 2012). Si certains ont développé « *une compétence à l'analyse des pratiques* » (Altet, 2009), il n'est pas sûr qu'ils aient développé une compétence spécifique à l'analyse des pratiques des stagiaires. Ils sont en effet, souvent « peu formés » et « isolés » dans leur classe, ils ne partagent donc que trop rarement leurs expériences de formateur/tuteur.

Ayant la responsabilité d'une classe et formant dans le même temps des étudiants et/ou des stagiaires, le changement de fonction et donc de posture (enseignant formateur) est enfin permanent et s'opère souvent dans un temps très bref. Au regard du contexte particulier qui est le leur, se centrer sur les apprentissages du stagiaire plutôt que sur les apprentissages de leurs propres élèves exige une distanciation qui relève, selon nous, d'un quasi *dédoublement de la personnalité*.

Dans ces conditions, il n'est pas *insensé*, de la part des MAT, de transmettre par « *imitation* » tel un « *compagnon* » (Piot, 2012) sans expliciter le comment et le pourquoi de leurs pratiques d'enseignement. Ils répondent par là même aux nombreuses sollicitations des stagiaires en leur consacrant souvent beaucoup de temps. Reconnus comme des enseignants professionnels par les stagiaires, ces derniers attendent d'eux qu'ils leur apprennent les « ficelles » du métier. Dès lors, ils les aident à enseigner plus qu'ils ne les aident à « *apprendre à enseigner* » (Chaliès & Durand, 2000), sans pour autant remettre en question la démarche réflexive qu'ils laissent à d'autres (formateurs temps plein). Il se peut qu'ils estiment que ce n'est pas de l'ordre de leur mission ou de leur responsabilité.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de confronter les représentations professionnelles des stagiaires, à celles des MAT, représentations attachées aux pratiques enseignantes des stagiaires, afin de mesurer le degré de congruence entre l'image que les contractuels ont d'eux-mêmes et celles que les MAT se font de ces derniers (Recueil 1).

Aussi, nous attendons-nous à ce que les MAT de notre échantillon privilégient auprès des stagiaires une posture d'enseignant plutôt qu'une posture de formateurs d'adultes, qu'ils priorisent les apprentissages des élèves plutôt que le processus de professionnalisation des « novices ».

Ayant une connaissance partielle du développement professionnel des « novices », il se peut que les MAT s'appuient sur leur propre passé de stagiaires, des réussites et difficultés qui étaient alors les leurs.

Si les stagiaires attendent des MAT, des conseils pratiques, des « recettes », autrement dit une transmission de leur expérience, il se peut que les MAT, en retour attendent des stagiaires qu'ils ne dérogent pas aux habitudes de classe, qu'ils imitent leurs pratiques afin de favoriser la continuité des apprentissages. Il se peut même que certains s'attendent à ce qu'ils fassent « comme eux ». Dès lors, les MAT reconnaissent-ils les stagiaires comme des enseignants à part entière ? Les reconnaissent-ils comme des enseignants en devenir ? Et si oui, évaluent-ils le potentiel d'évolution du stagiaire ?

Enclenchée durant la formation initiale, l'évolution professionnelle du novice est dépendante de l'image qu'il a de lui-même, ainsi que de l'image que les formateurs et les tuteurs lui renvoient. Au regard de ce principe, les MAT sont-ils trop exigeants et leur renvoient-ils une image plutôt négative ? Sont-ils au contraire réalistes et bienveillants ?

S'agissant de notre deuxième recueil de données, nous observerons deux stagiaires ainsi qu'un MAT (six trinômes) sur une même classe (celle du MAT) et comparerons le niveau de maîtrise de quelques compétences clés chez ces enseignants expérimentés comparativement à celui atteint par les novices (Recueil 2).

Au regard des références que nous avons mobilisées, nous nous posons les questions suivantes quant aux données que nous avons recueillies et que nous analyserons plus loin. Les stagiaires ont-ils en partie adopté les démarches ou gestes professionnels de l'enseignant référent (« *genre professionnel* » (Clot, 1999)) ? Ou ont-ils adopté un style qui leur est personnel ?

Les stagiaires se considèrent-ils comme des enseignants à part entière ? Sont-ils prêts à essayer, à trébucher, à analyser et à essayer encore ? Autrement dit, sont-ils dans une démarche réflexive ? Ou sont-ils au contraire convaincus que *faire comme le MAT* suffise ? En d'autres termes, sont-ils dans une démarche plus « *traditionnelle* », soit une démarche d'« *imprégnation* » (Chaliès & al., 2009) ?

Ont-ils intégré, après plusieurs semaines de stage quelques schèmes d'action qui leur permettent de décrypter les situations d'enseignement/apprentissage ?

Nous espérons que le traitement de nos recueils de données nous permettra de valider quelques-unes de nos hypothèses et de répondre au moins en partie à nos questions.

Nous avons décrit le rôle des tuteurs auprès des maîtres stagiaires en formation initiale. Nous exposerons, dans le prochain chapitre, l'organisation de la formation des futurs maîtres, autrement dit le contexte dans lequel ces maîtres acquièrent leurs premières compétences et développent une première identité professionnelle.

CHAPITRE VI

LA FORMATION INITIALE

Avant leur prise de fonction, les futurs enseignants suivent une formation appelée *formation initiale*. Au fil du temps, cette formation a été successivement dispensée au sein des Écoles Normales, puis des Instituts universitaires de formation des maîtres. Aujourd'hui, ce sont les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation qui ont en charge de former des étudiants et des stagiaires avant qu'ils n'exercent, à proprement parler, le métier d'enseignant. Le processus de professionnalisation, tel que nous l'avons défini dans le chapitre III, s'enclenche dès la formation initiale. Ainsi, les futurs enseignants acquièrent au moins en partie des compétences professionnelles et se construisent une première identité professionnelle durant ce stade singulier de leur développement professionnel.

Le métier étant complexe, la mise en oeuvre de la formation n'est pas aisée. Pour autant, l'enseignant débutant ne peut se limiter à des tâches simples. Face aux élèves, « *la tâche qui lui est prescrite est tout aussi complexe que celle du chevronné alors qu'il est en train d'apprendre son métier* » (Saujat, cité par Beckers, 2007, p. 205). Le débutant est donc « *par rapport aux chevronnés, en situation de handicap, handicap que certains s'efforceraient de surcompenser en se montrant intransigeant par rapport au cadre, en multipliant les balises pour diminuer au maximum l'incertitude [...], en négociant des compromis entre les prescrits du système et de la formation et ce que leur compétence permet de gérer, compromis coûteux et difficiles à assumer* » (Beckers, 2007, p. 206). Aussi, la formation initiale a-t-elle un rôle primordial à jouer ici. Elle doit favoriser l'engagement des stagiaires « *dans l'action professionnelle* » tout en leur permettant de « *développer, ce faisant, une image d'eux-mêmes comme enseignants, à la fois adéquate par rapport aux exigences actuelles du métier et positive* » (Beckers, 2007, p. 207).

Souvent critiquée par les futurs enseignants, ou encore par les chercheurs, la formation initiale ne semble pas remplir pleinement ses missions.

Sur les trois dimensions que nous avons retenues, deux d'entre elles, la *gestion du temps* et les *interactions maître-élèves* devraient, selon Tupin (2007, p. 144, in Altet & al.), faire l'objet d'une attention particulière durant la formation initiale : « *De ces deux entrées vont dépendre, de façon forte, l'adhésion des élèves aux activités et subséquemment*

l'apprentissage ». Bru (2007, p. 151, in Altet & al.) ajoute à ces deux dimensions, celle « *des tâches proposées aux élèves qui, également, constituent une préoccupation souvent première pour l'enseignant et qui contribuent à l'organisation des autres éléments des configurations des pratiques enseignantes* ». Faire de ces trois variables l'objet d'analyse de pratiques, durant la phase de formation initiale, revêt, pour l'auteur, un intérêt certain.

Nous postulons enfin que si les stagiaires acquièrent des compétences ou rencontrent des difficultés, cela est en partie dû à la formation suivie avant et pendant l'année de stagiarisation, autrement dit durant les deux années de formation générale et professionnelle (stade de la formation initiale).

Nous débuterons ce chapitre par un paragraphe dédié à la formation initiale des maîtres telle qu'elle a été (bref historique) et est organisée aujourd'hui par l'institution depuis la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République (9 juillet 2013). Nous dépeindrons le contexte particulier de la formation des maîtres durant l'année de transition (2013-2014), année durant laquelle nous avons recueilli nos données. Puis, nous nous intéresserons aux points de vue des chercheurs et plus exactement aux formats que la formation initiale pourrait emprunter selon eux.

I- LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES D'HIER À AUJOURD'HUI

La formation initiale se veut être aujourd'hui une formation universitaire à visée professionnalisante. Durant cette phase de leur développement professionnel, les futurs enseignants devraient être amenés à gagner en autonomie et en efficacité. Pour ce faire, ils apprennent à gérer des situations variées et multiples par eux-mêmes, en se confrontant à l'activité professionnelle, en analysant leurs pratiques, en innovant, en s'appuyant sur leur formation. Nous nous proposons d'étudier, à grands traits, le cadre institutionnel de cette formation et son évolution depuis sa genèse.

I-1- Bref historique de la formation des maîtres (Écoles Normales et IUFM)

Notre objectif est ici de rappeler quelques mesures clés qui ont structuré, façonné la formation des maîtres, ces mesures déterminantes éclairant la formation telle qu'elle est organisée aujourd'hui. Ainsi, nous étayerons nos propos à partir des décrets, circulaires et arrêtés qui ont fixé et qui fixent aujourd'hui le cadre de l'organisation de la formation initiale des enseignants du premier degré.

I-1-1- Les Écoles Normales primaires

En France, du début du 19^e siècle à 1989, les Écoles Normales étaient chargées de la formation des instituteurs de l'enseignement public. Durant cette longue période, les conditions de « *prérecrutement* », les contenus de formation dispensée ainsi que la durée de la formation ont maintes fois évolué. Nous ne décrivons pas dans le détail ces multiples évolutions. Toutefois, l'obtention d'un diplôme fut de tout temps nécessaire afin de se présenter au concours enseignant. Ainsi, « *l'ordonnance du 29 février 1816 rend obligatoire la possession, a minima, d'un brevet de capacité pour enseigner en primaire* ». Ce brevet « *comporte trois degrés : le troisième degré, ou degré inférieur, sera accordé à ceux qui savent suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons* ». Il sera supprimé avec la Loi Guizot (28 juin 1833) : il restera donc « *les brevets élémentaire et supérieur, destinés l'un pour l'instruction primaire élémentaire, l'autre pour l'instruction primaire supérieure (art. 25) instituée par cette même loi* » (Lang, 2006, p. 6). Un siècle plus tard, la Loi du 30 juin 1923 « *stipule que nul ne peut être nommé instituteur titulaire s'il n'est pourvu du brevet supérieur* ». Pourtant, les nombreuses dispenses de ce titre ne disparaissent qu'avec la Loi du 30 décembre 1932, qui le rend obligatoire (Lang, 2006, p. 2). Les élèves-instituteurs bénéficient alors de trois années de formation générale et professionnelle avant d'obtenir ce brevet (Lang, 2006, p. 14).

A partir de 1946³², le baccalauréat devient la qualification de référence pour les instituteurs, préparé « *la plupart du temps dans les écoles normales départementales* » (Lang, 2006, p. 8). Dans la majorité des cas, le prérecrutement a lieu en fin de 3^e. S'ensuivent trois années de scolarité secondaire en internat dans une école normale ou un établissement du second degré.

³² Décret du 6 juin 1946

Après l'obtention du baccalauréat, les futurs instituteurs suivent une formation professionnelle durant une année (Lang, 2006, p. 15). En 1969, la formation s'étend sur deux années, pendant lesquelles les futurs maîtres effectuent des stages longs en responsabilité (trois mois) ; une première ouverture aux cours réalisés par des universitaires est également prévue mais la coopération attendue avec les Universités ne va, à cette époque-là, pas de soi (circulaires du 18 octobre 1968 et du 6 juin 1969). Le décret n°78-872 du 22 août 1978 relatif au recrutement des instituteurs entérine le recrutement « *par concours parmi les candidats titulaires du baccalauréat* ». Les élèves-instituteurs reçoivent alors une formation professionnelle durant trois ans.

L'arrêté 13 juillet 1979 réforme, à nouveau, la formation des maîtres. Le baccalauréat est nécessaire pour être recruté, les élèves-instituteurs suivent une formation générale et professionnelle afin d'obtenir le DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) mention « enseignement du premier degré ». Ce DEUG spécifique « *ne permet pas la poursuite d'études supérieures au niveau licence* ». Il faudra attendre 1984 pour qu'il soit abandonné (Lang, 2006, p. 8).

Avec le décret n°86-487 du 14 mars 1986, les élèves-instituteurs titulaires d'un DEUG non spécifique « *sont recrutés par concours* ». Ils suivent ensuite une « *formation professionnelle durant deux ans* ».

I-1-2- Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)

La Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation prévoit la création d'au moins un IUFM dans chaque académie, à partir de la rentrée 1990. Le rapport Bancel a joué ici un rôle décisif, ce rapport est « *construit autour de trois grands axes : les compétences attendues des enseignants ; les contenus de formation ; les structures de la formation* » (Grandière, 2015, p. 139). La création des IUFM va avoir une incidence sur le statut des enseignants du primaire, ces derniers étant recrutés après la licence tout comme les enseignants du secondaire. Le « *corps des professeurs des écoles qui est classé dans la catégorie A* » (PE) est créé (décret n° 90-680 du 1er août 1990), leur grille de salaire s'aligne sur celle des professeurs certifiés. Les étudiants entrent à l'IUFM avec une licence en poche et suivent deux années de formation (PE1 et PE2). Admis au CRPE en fin de première année, ils suivent une formation professionnelle durant la deuxième année. Après la validation de cette

seconde année, le fonctionnaire-stagiaire entame l'enseignement à plein temps (accompagné par une équipe de suivi).

Les IUFM vont développer « *un nouveau paradigme de formation* », le processus de professionnalisation des « novices » se fondant désormais sur les notions suivantes :

- « - *la notion d'enseignant professionnel qui permet de définir les principes, les objectifs et les méthodes de formation autour des compétences du métier,*
- *la notion de formation universitaire professionnalisante dont les contraintes, les exigences et les conditions de mise en oeuvre permettent d'engager et de réguler les actions de formation,*
- *la notion d'analyse de pratiques qui constitue l'un des dispositifs les plus adéquats pour la formation « d'enseignants professionnels »,*
- *la notion d'alternance qui est une condition nécessaire pour l'analyse de pratiques et la construction des compétences professionnelles, du jugement, du raisonnement professionnel » (Altet, 2010, p. 16).*

Au sein des IUFM, la formation est réalisée par des formateurs de statuts différents (professeurs des écoles maître formateur, professeurs certifiés, agrégés, maîtres de conférence, professeurs des universités). Leurs compétences sont donc multiples et complémentaires. Lorsque les formateurs, constitués en « *équipes pluricatégorielles* », prennent appui sur les situations professionnelles vécues par les « novices », « *une articulation forte entre théorie et pratique* » est alors possible (Altet, 2010, p. 18).

I-1-3- La masterisation

La réforme Licence-Master-Doctorat également désignée réforme LMD a modifié le système d'enseignement supérieur français afin de l'harmoniser avec les standards européens. Dans ce mouvement, plusieurs textes sont apparus en 2002, dont l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master et l'arrêté du 25 avril 2002 relatif aux études doctorales, mais la réforme s'est réalisée sur plusieurs années.

Xavier Darcos, ministre de l'Education Nationale en 2007, lance la réforme de la Masterisation, en collaboration avec le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Les objectifs de cette réforme sont multiples : élever le niveau de qualification des enseignements, intégrer la formation des enseignants au dispositif LMD mis en place dans les universités, permettre une orientation des étudiants qui ne seraient pas recrutés lors des concours de l'enseignement en leur offrant un diplôme universitaire de niveau Bac+5,

préparer les étudiants au métier d'enseignant avant le passage du concours et enfin les initier à la recherche.

La première étape de cette réforme s'est traduite par l'intégration des IUFM à leur université de rattachement. Prévue dans la Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite *Loi Fillon*, ce rattachement modifie le statut des IUFM, assimilés à des « *écoles faisant partie des universités* » (art. 45). Les instituts ont trois ans pour réaliser cette intégration, qui commencera en réalité en 2007 pour s'achever en 2008. Les IUFM deviennent, par conséquent, des écoles internes des universités.

La seconde étape fut une modification des règles statutaires de recrutement des enseignants (obligeant les candidats à être titulaires d'un master pour être recrutés en tant que fonctionnaires stagiaire), doublée d'une modification du calendrier des concours de recrutement. Le 21 décembre 2009, Luc Chatel, alors ministre de l'éducation nationale présente, devant le CNESER³³, la circulaire de cadrage des masters³⁴, il publie, au journal officiel, le 6 janvier 2010, les textes sur les nouveaux concours et le 20 janvier 2010, l'arrêté qui entérine la réforme. Le 2 juillet 2010, la réforme est adoptée en Conseil des Ministres. Elle sera mise en pratique à partir de la rentrée 2010. Chaque étudiant s'inscrit donc à l'IUFM avec un niveau Licence, puis suit deux années de formation (master 1^{ère} année ou M1 et master 2^{ème} année ou M2) durant lesquelles il prépare le concours de recrutement. Il passe les épreuves écrites du concours en début de M2 et les épreuves orales en fin de M2. La deuxième année de master est consacrée principalement à l'aspect professionnel de la formation.

De la première année, le candidat professeur stagiaire cumule un temps complet devant une classe et un tiers-temps de formation et de tutorat assuré par son académie.

Dans le cadre de cette réforme, le nouveau rôle de l'IUFM n'a pas été simple à définir. S'il semblait « évident » de confier la préparation du métier de Professeur des écoles aux IUFM, ce ne fut pas le cas des masters préparant au métier de professeur certifié. Les universités s'en sont donc emparées, développant des formations spécialisées préparant aux différents concours de recrutement, en plus de leurs formations disciplinaires classiques. On assistera alors à un « démantèlement » des IUFM, certains sites seront fermés sur le sol métropolitain,

³³ CNESER : Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche

³⁴ Circulaire n° 2009-1037 du 23-12-2009 (Mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - rentrée universitaire 2010)

beaucoup de nos collègues de l'académie ont d'ailleurs cru que le site de La Réunion avait « disparu »... A titre d'exemple, le rattachement de l'IUFM de La Réunion à l'université a eu lieu à la rentrée 2008, avec de multiples incidences : les moyens financiers ont décliné de façon drastique et un grand nombre de personnels administratifs et enseignants a été délocalisé. La formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire a subi des coupes sombres, les heures de formation ont, de ce fait, notablement diminué. Cela ne s'est évidemment pas fait sans tension. Si la création des IUFM et la maîtrise devaient permettre aux futurs enseignants d'entrer dans un véritable processus de professionnalisation, ce dernier fut freiné par une quasi-disparition des stages en alternance (excepté pour les futurs PE) et une formation centrée sur les disciplines (didactique et pédagogie) négligeant notamment les dispositifs d'analyse de pratique.

I-2- La refondation de l'École (2013)

Suite au changement de gouvernement (2012) et à la volonté de mettre en chantier une nouvelle loi, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République est publiée au journal officiel, le 9 juillet 2013. Cette loi découle de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Elle a modifié la formation des enseignants à partir de la rentrée 2013, avec la création des du Professorat et de l'Éducation (ESPE), en remplacement des IUFM ; la création des Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) et la mise en place d'un nouveau format de concours de recrutement des enseignants.

Les mesures décrites dans ce texte sont nombreuses mais peuvent se résumer à la formule utilisée par le ministère de l'Éducation nationale : « *Une École juste pour tous et exigeante pour chacun* » ou encore de façon plus explicite « *les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive sont désormais posés et le texte crée les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves et de la réduction des inégalités* »³⁵.

³⁵ education.gouv.fr

Nous ne développerons ici que très brièvement les mesures qui ont un lien plus (la professionnalisation des futurs enseignants via la création des ESPE) ou moins (l'enseignement primaire) direct avec notre objet de recherche.

I-2-1- L'école primaire

Plus de 3 350 postes de professeurs des écoles supplémentaires ont été créés à la rentrée 2013, notamment par suite du développement de la scolarisation des enfants de moins de trois ans (400 postes) et la mise en œuvre du dispositif « *Plus de maîtres que de classes* » (affectation dans une école d'un maître supplémentaire) qui a pour objectif de prévenir et remédier à la difficulté scolaire (1 000 postes). Le nombre de places aux CRPE a par conséquent augmenté de façon variable selon les académies, allant parfois du simple au double dans certaines d'entre elles. A La Réunion, le nombre de places a considérablement augmenté : 227 postes pour la session 2013 et 220 postes pour la session exceptionnelle 2014 contre 113 postes à la session 2012 et 60 postes à la session 2011.

Les cycles d'enseignement vont évoluer à la rentrée 2016, ainsi que les programmes d'enseignement. L'école maternelle constitue un cycle à part entière. Les nouveaux programmes, attachés à ce cycle, entrés en vigueur à la rentrée 2015, ont de ce fait été modifiés. Les projets de programmes d'enseignement pour l'école élémentaire sont, quant à eux attendus pour la rentrée 2016. Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Décret n°2015-372 du 31-3-2015) entrera en vigueur également à la rentrée 2016. La création d'un cycle CM1-CM2-6^e et du « *conseil école-collège* » permettront d'assurer une meilleure continuité pédagogique entre l'école et le collège.

La réforme des rythmes scolaires (Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013) fut une autre mesure clé. Le temps sur la journée et la semaine est réorganisé (cinq matinées « *pour bénéficier de temps d'apprentissage plus réguliers* »), le nombre de jours d'école passe alors de 144 jours par an à 180 jours, et se rapproche ainsi de la moyenne de l'OCDE qui est de 187 jours.

I-2-2- La création des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)

Le chapitre VI de la loi est consacré aux ESPE. Composantes universitaires accréditées conjointement à l'époque par les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche (art. 70), les ESPE remplacent les IUFM à la rentrée 2013.

La nouvelle formation repose sur :

- un nouveau cadre national de la formation à destination des universités (arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master) ;
- un nouveau référentiel national de compétences pour les futurs enseignants : « *le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* » (bulletin officiel du 25 juillet 2013), utilisé par les tuteurs afin d'évaluer les stagiaires dès la rentrée 2013 dans l'académie de La Réunion ;
- et de nouveaux concours, intégrés aux cursus de master MEEF.

Conformément aux textes officiels (ci-dessus cités), la mission première des ESPE est de former les futurs enseignants ainsi que les étudiants se destinant à d'autres métiers de l'éducation, et de participer à leur formation continue.

La formation des personnels enseignants et d'éducation « *par alternance* » conjugue formation universitaire et mise en situation professionnelle. Ainsi, les métiers du professorat et de l'éducation devront « *s'apprendre progressivement dans un processus intégrant, d'une part, des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres, et, d'autre part, des périodes de stages en situation* »³⁶. Les actions de formation initiale « *comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée* », en lien avec le nouveau référentiel de compétences professionnelles. Les écoles proposent également des « *formations de préparation aux concours de recrutement dans les métiers du professorat et de l'éducation* ». Elles participent également à « *la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur* », « *peuvent conduire des actions de formation aux autres métiers de la formation et de l'éducation* », participent « *à la recherche disciplinaire et pédagogique* » et « *à des actions de coopération internationale* ». Elles ont également pour mission d'« *assurer le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes* ».

³⁶ Nous nous attacherons à décrire et analyser les compétences des stagiaires durant leur année de stagiarisation.

Les ESPE sont administrées par un conseil d'École et un conseil d'orientation scientifique et pédagogique. Les conseils sont composés à parité de femmes et d'hommes, de représentants élus des personnels et des usagers ainsi que de personnalités extérieures, dont certaines sont désignées par le recteur. Le président du conseil est élu parmi ces dernières. Le conseil de l'école « *adopte les règles relatives aux examens et les modalités de contrôle des connaissances* » ainsi que « *le budget de l'école et approuve les contrats pour les affaires intéressant l'école* ». Le conseil d'orientation scientifique et pédagogique « *contribue à la réflexion sur les grandes orientations relatives à la politique partenariale et aux activités de formation et de recherche de l'école* ».

L'IUFM, à la suite de son rattachement à l'Université, a perdu son autonomie. L'ESPE en travaillant en concertation avec l'Université et l'Académie est pilotée à trois mains, ce qui nécessite une coopération bienveillante et une compréhension commune, les décisions prises ayant une incidence sur la formation dispensée au sein de l'ESPE.

I-2-3- Les masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)

Les ESPE sont habilitées à délivrer le master MEEF, décliné en quatre mentions³⁷ : « Premier degré », « Second degré », « Encadrement éducatif » (les masters préparant aux concours du second degré sont donc à nouveau rattachés aux ESPE) et « Pratiques et ingénierie de la formation ». Cette dernière mention prépare aux métiers du secteur de la formation hors concours enseignant.

Les enseignements ont une vocation professionnelle et s'articulent autour de quatre composantes :

- un tronc commun permettant de créer une culture partagée par tous les futurs professeurs, notons que « *la recherche d'une culture commune* » était déjà une volonté affichée au moment de la création des IUFM, qui ne s'est pas concrétisée (Grandière, 2015, p. 136) ;
- des enseignements disciplinaires qui intègrent également une dimension didactique et ont des prolongements orientés vers les pratiques pédagogiques ;
- des enseignements de spécialité qui touchent à des thèmes particuliers (CPE) ;

³⁷ Cf. Infographie MEN : La formation au sein des ESPE

- des enseignements orientés vers la pratique professionnelle qui permettent d’acquérir les savoirs, les savoir-faire et les compétences indispensables à une bonne pratique professionnelle.

De plus, une attention particulière est portée à la maîtrise des outils numériques et un engagement fort est pris sur la connaissance des langues vivantes étrangères. Ces formations intègrent enfin une initiation à la recherche, via la rédaction d’un mémoire professionnel.

À La Réunion, le contexte budgétaire contraint dans lequel s’est inscrite cette refondation de la formation a eu pour conséquence première un allègement des volumes horaires des formations (deuxième coupe sombre). La maquette du parcours de formation des futurs professeurs des écoles en est un exemple : elle a, à nouveau, été réduite, passant de 1 350 à 780 heures. Les tensions se sont donc ravivées. Cette réduction importante a provoqué un mouvement protectionniste de la part des formateurs disciplinaires, profondément marqués par la masterisation, et a eu pour incidence le rejet des apports transversaux proposés par des formateurs relevant des Sciences de l’éducation. Si le tronc commun et les enseignements orientés vers la pratique professionnelle ont été difficiles à mettre en place, ils sont globalement acceptés aujourd’hui tant par les formateurs que par les étudiants.

Le ministère propose un exemple type d’organisation de la nouvelle formation sous la forme d’une infographie en ligne³⁸. Un volume horaire des enseignements et des stages est proposé pour chacun des semestres qui composent le master MEEF. Les enseignements portent sur les savoirs disciplinaires, la recherche et la didactique d’une part, et sur les compétences liées à l’exercice du métier d’autre part.

		Savoirs disciplinaires, recherche, didactique	Compétences liées à l’exercice du métier	Stages
M1	Sem 1	200H	100H	2 semaines de stage d’observation ou de pratique accompagnée
	Sem 2	150H	100H	4 semaines de stage de pratique accompagnée
M2	Sem 3	75H	75H	Stage en responsabilité Mi-temps d’enseignement
	Sem 4	75H	75H	Stage en responsabilité Mi-temps d’enseignement

³⁸ Cf. Infographie MEN : Exemple-type d’organisation de la nouvelle formation

Lors du M2 (semestres 3 et 4), les étudiants ont le statut de fonctionnaire stagiaire. Les maquettes de formation ont donc été repensées afin de répondre à la commande institutionnelle. Le nombre d'heures de formation à l'ESPE de La Réunion a par conséquent diminué de moitié, au profit des stages en responsabilité. Force est de constater que les maquettes de formation proposées à l'ESPE de La Réunion valorisent encore trop peu les compétences liées à l'exercice du métier.

De plus, « *dans le cadre du stage de la formation en alternance du master « MEEF », chaque étudiant réalise un mémoire de master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Le mémoire prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation* »³⁹. Véritable outil de formation, le mémoire de master devrait permettre à l'étudiant de réaliser une analyse réfléchie de sa pratique dans un domaine ou sur un élément particulier. Néanmoins, la rédaction de ce mémoire est souvent mal vécue par les étudiants. S'ils comprennent que la soutenance de ce mémoire est nécessaire à l'obtention d'un diplôme de master, ils ne perçoivent pas toujours les liens entre apports scientifiques et pratiques d'enseignement.

Les épreuves du CRPE se déroulent à la fin de la première année de master. Elles sont composées de deux épreuves écrites d'admissibilité (français et mathématiques) affectées d'un coefficient d'1/3 et deux épreuves orales d'admission (une mise en situation professionnelle dans un domaine au choix du candidat et d'un entretien à partir d'un dossier), d'un coefficient de 2/3. Pour autant, en ce qui concerne ces deux dernières épreuves, les heures de formation, à l'ESPE de La Réunion, sont limitées, obligeant les étudiants à compléter leur formation de façon autonome.

La titularisation se réalise sous deux conditions :

- l'obtention du master ou d'un titre ou diplôme reconnu équivalent par le ministre chargé de l'éducation ;
- l'obtention d'un avis pédagogique favorable de l'employeur, représenté par les corps d'inspection et/ou tuteurs ayant effectué le suivi des personnels stagiaires, à l'issue du stage en responsabilité.

³⁹ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Le stage en responsabilité fait donc l'objet d'une évaluation. En conséquence, la nature des missions des tuteurs s'en trouve modifiée (Cf. Chapitre V).

Nous avons brossé ici à grands traits l'histoire de la formation des maîtres et donné les grandes lignes de la Refondation de l'école. Nous pouvons en conclure que les réformes se sont succédées, modifiant :

- la durée de la formation dispensée (générale et/ou professionnelle),
- le niveau de pré-recrutement ou de recrutement (du brevet de capacité au master),
- l'indépendance des écoles (rattachées aujourd'hui aux universités).

L'universitarisation de la formation initiale permet une professionnalisation de la formation des futurs enseignants et par voie de conséquence une professionnalisation du métier d'enseignant. Pour autant, durant les premières années sur le terrain (année de stage et première année de titularisation), les « novices » et les « débutants » ont encore le sentiment de *survivre* (nous développerons ce point dans le prochain chapitre, paragraphe I). La formation initiale, malgré ses multiples évolutions, ne semble donc toujours pas répondre aux attentes des futurs enseignants.

I-3- Dispenses de diplôme et dispenses de formation initiale

L'hétérogénéité des profils de stagiaires peut être en partie expliquée par les dispenses de diplôme ou de formation. Ces dispenses sont « *essentiellement d'ordre politique, sociale et gestionnaire* » (Lang, 2006, p. 9). Ainsi, « *la pénurie de candidats conduira dès la première moitié du 20^e siècle à diverses tentatives d'élargissement du vivier de recrutement* », ces tentatives consistaient en la dispense de diplôme mais aussi en une réduction de la durée de la formation initiale, voire en une dispense de celle-ci (Lang, 2006, p. 16). Toujours d'actualité, les enseignants en formation n'ont pas tous un master et n'ont pas tous réalisé l'intégralité de la formation initiale.

1-3-1- Dispenses de diplôme pour se présenter aux concours de recrutement

Aujourd'hui, cinq concours de recrutement de professeurs des écoles de l'enseignement

public⁴⁰ sont ouverts selon des conditions d'inscription très variables :

- Concours externes : les concours externes sont la principale voie de recrutement. Ils sont ouverts aux personnes inscrites en master 1 ou titulaires d'un titre ou diplôme reconnu équivalent. Les mères ou pères d'au moins trois enfants (Décret n°81-317 du 7 avril 1981⁴¹) et les sportifs de haut niveau (art. L221-3 du Code du Sport) sont, concernant ces concours, dispensés de diplômes.
- Premier concours interne : le premier concours interne est réservé aux instituteurs titulaires qui justifient de trois années de services effectifs (Arrêté du 24 décembre 1992⁴²).
- Seconds concours internes : les seconds concours internes s'adressent uniquement aux agents titulaires ou non titulaires de la fonction publique pouvant justifier d'un certain nombre d'années d'exercice et dans certains cas d'un titre ou diplôme sanctionnant un bac + 3 (arrêté du 18 octobre 1991⁴³).
- Troisième concours : le troisième concours est accessible, sans condition de diplôme, à toute personne pouvant justifier d'une expérience d'au moins cinq ans dans le secteur privé (Décret n° 2007-196 du 13 février 2007⁴⁴).
- Examen professionnalisé réservé : les recrutements réservés ont été mis en place afin de permettre à des agents contractuels remplissant certaines conditions d'ancienneté d'être titularisés (Circulaire du 26 juillet 2012).

Les admis aux CRPE n'ont donc pas tous le même niveau de qualification. Nous nous interrogeons moins sur cette dispense de diplôme, les jurys de concours reconnaissant leur potentiel, que sur la dispense d'une formation initiale que cette première dispense autorise. La professionnalisation de ces enseignants n'est-elle pas ralentie, voire compromise sans formation initiale et en l'absence de dispositifs de formation continue adaptés aux besoins de ces enseignants ?

⁴⁰ site : education.gouv.fr

⁴¹ Décret fixant les conditions dans lesquelles certains pères ou mères de famille bénéficient d'une dispense de diplôme pour se présenter à divers concours

⁴² Arrêté modifié fixant les modalités d'organisation du premier concours interne de recrutement de professeurs des écoles

⁴³ Arrêté fixant les modalités d'organisation du concours d'accès au cycle préparatoire au second concours interne de recrutement de professeurs des écoles

⁴⁴ Décret relatif aux équivalences de diplômes requises pour se présenter aux concours d'accès aux corps et cadres d'emplois de la fonction publique

1-3-2- Dispenses de formation initiale

Pour Antoine Prost (cité par Grandière, 2015, p. 135), « *l'histoire de la formation des maîtres est aussi l'histoire de leur non-formation* ». L'une des raisons avancées est « *le fait de recruter d'abord avant de former* ». De plus, ce recrutement aujourd'hui ne peut plus faire l'objet d'une sélection à proprement parler (tests d'entrée).

Du temps des écoles normales, « *en avril 1979, le ministre Christian Beulac constate [...] que de 1967 à 1977, sur 150 000 maîtres recrutés dans le premier degré, 62 000 (soit 40%) seulement sont issus des écoles normales, 88 000 ont été recrutés directement* » (Grandière, 2015, p. 135).

Plus récemment, l'obtention d'un diplôme de master quel qu'il soit et la réussite à un concours de recrutement permettaient de passer outre les formations dispensées à l'IUFM. Selon la note d'information n°13-17⁴⁵, « *5 130 postes ont été ouverts au recrutement 2012 d'enseignants du premier degré public (95,6% aux concours externes, 4,4% aux concours internes)* ». Les lauréats des concours externes étaient majoritairement « *titulaires d'un master 2 (39,6%) ou engagés dans la finalisation du diplôme (53,6%)* » et « *81,5% des admis déclaraient avoir un master « métiers de l'enseignement »* ». Ces chiffres montrent une évolution positive. Néanmoins, presque 20% des admis aux CRPE en 2012, n'avaient pas suivi de formation initiale à l'IUFM. De nouveau, si une professionnalisation des enseignants est reconnue comme nécessaire, pourquoi donner la possibilité d'une dispense de formation initiale ?

Néanmoins, depuis la rentrée 2014, une formation réduite (une année) est proposée aux lauréats du concours, qui jusque là n'avaient pas suivi de formation à l'ESPE. Depuis la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, tous les admis aux concours de recrutement deviennent professeurs des écoles stagiaires et suivent une année de formation en alternance à l'ESPE, adaptée aux parcours antérieurs des candidats⁴⁶. Les admis, titulaires d'un master « non MEEF », suivent donc une formation en alternance. Responsables à mi-temps d'une classe dès la rentrée scolaire, ils sont confrontés aux réalités du terrain sans avoir suivi de stages d'observation ou de pratique accompagnée dont ont pu bénéficier leurs collègues ayant suivi un parcours M1 MEEF.

⁴⁵ D.E.P.P., (2013). Les concours de recrutement de professeurs des écoles dans l'enseignement public à la session 2012

⁴⁶ Cf. Infographie MEN : Une formation en alternance adaptée

I-4- Place et durée des stages durant la formation initiale

Les écoles normales ont proposé dès leur création une formation générale et professionnelle, comportant des périodes de stages. La durée des stages et leur place durant la formation ont été modifiées au fur et à mesure que le niveau de pré-recrutement s'élevait. Nous retiendrons que durant l'année de formation qui précédait la titularisation, la durée des stages a augmenté considérablement.

Nous concentrerons ici notre propos sur ces 25 dernières années (IUFM / ESPE). La durée des stages d'observation (désormais S.OBS) et de pratique accompagnée (S.PA) a fluctué mais majoritairement les sessions ont été plutôt courtes. Quant à la durée des stages en responsabilité (S.RES), elle a beaucoup évolué pendant les années IUFM (quatre semaines et demi à 64 jours) et s'est accrue avec la création des ESPE (tiers-temps puis mi-temps de service d'enseignement).

Circulaire	Stages d'observation et de pratique accompagnée	Stages en responsabilité	Statut en 2 ^{ème} année de formation
ESPE Arrêté du 27 août 2013 ⁴⁷	S.OBS et PA (M1) Durée : 4 à 6 semaines	Réservés aux admis Durée : mi-temps de service d'enseignement	Fonctionnaires stagiaires rémunérés à hauteur d'un temps plein
ESPE Circulaire n° 2013-079 du 23-5-2013 ⁴⁸	S.OBS et PA (M1 ou M2) par binôme : stages groupés ou filés Durée : inférieure à 40 jours et dans la limite de 6 semaines	Réservés aux admissibles Durée : 9 heures par semaine, soit 1/3 de temps de service de l'obligation réglementaire	Admissibles contractuels rémunérés à hauteur d'un mi-temps
IUFM Circulaire n° 2011-157 du 14-9-2011 ⁴⁹		Priorité donnée aux étudiants inscrits en M2 et aux candidats déjà titulaires d'un master Durée maximale : 6 semaines	Etudiants M2 (stage en responsabilité rémunéré)
IUFM Circulaire n° 2010-102		Priorité donnée aux candidats admissibles Durée maximale : 6	

⁴⁷ Cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

⁴⁸ Cadre de recrutement et d'emploi des candidats admissibles de la session exceptionnelle 2014

⁴⁹ Professionnalisation des formations pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement

du 13-7-2010 ⁵⁰		semaines	
IUFM Circulaire n° 2009-109 du 20-8-2009 ⁵¹	S.OBS et PA (M1 ou M2) par binôme : stages groupés ou filés Durée : inférieure à 40 jours et dans la limite de 108 heures	Stages groupés ou filés Durée : inférieure à 108 heures	

IUFM Circulaire n° 2006-130 du 23-8-2006 ⁵²	S.PA (PE1 ou PE2) Durée : 1 ou 2 semaines	3 stages sur les 3 cycles de l'école primaire 1 stage filé Durée : 1 journée par semaine (30 semaines) 2 stages groupés Durée : 3 semaines chacun Durée totale : entre 57 et 64 jours de stage	Professeurs des écoles stagiaires (PE2)
IUFM Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002 ⁵³	S.PA Durée : 2 semaines	3 stages sur les 3 cycles de l'école primaire Durée : 9 semaines	
	Stage au collège filé ou groupé Durée : 1 semaine		
IUFM Circulaire n° 91-202 du 2-7-1991 ⁵⁴	Sur les deux années de formation : 500 heures de stage – soit l'équivalent de 18 à 19 semaines dont 8 de stage terminal en responsabilité		

Notons qu'à titre expérimental, les ESPE pouvaient proposer à leurs étudiants un master en alternance dès la rentrée 2010 (circulaire n° 2010-102 du 13-7 et circulaire n° 2011-157 du 14-9-2011). Il y a certes nécessité d'une formation en alternance. Pour autant, un mi-temps en situation professionnelle durant la deuxième année de master, réduit de beaucoup le temps de formation à l'ESPE, limitant ainsi la mise en place de dispositifs de formation appropriés.

⁵⁰ Organisation de stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement

⁵¹ Organisation de stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement

⁵² Organisation des stages proposés aux professeurs des écoles dans le cadre de leur professionnalisation – année 2006-2007

⁵³ Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM

⁵⁴ Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres

I-5- La formation initiale des maîtres durant l'année de transition 2013-2014

Nous avons réalisé notre recueil de données durant cette année de transition. Nous rappelons ici le contexte particulier de cette année et son incidence sur la formation. Nous décrirons plus longuement le contexte de la formation dans l'académie de La Réunion au moment de la présentation de nos recueils de données (Partie III, chapitre II).

L'année universitaire 2013-2014 constitue la première étape de la réforme de la formation initiale des enseignants. Aussi, seuls les étudiants inscrits en première année de master MEEF bénéficient alors de la nouvelle formation des maîtres. Le ministère de l'éducation nationale a mis en place un « *calendrier des concours rénovés de recrutement des enseignants* »⁵⁵. Ces étudiants passeront les épreuves du CRPE « nouveau format » à la fin de cette première année de formation (les épreuves d'admissibilité en avril et les épreuves d'admission en juin 2014) et seront titularisés en septembre 2015. En deuxième année de master, soit après le concours, ils suivront une formation en alternance (mi-temps en situation professionnelle dans une école). La nouvelle configuration de la formation a requis une modification substantielle des maquettes de formation. Réalisées dans la précipitation, les maquettes n'ont pas toujours été l'objet d'un véritable consensus au sein des équipes de formateurs dont celle de l'ESPE de La Réunion.

La situation des étudiants inscrits en deuxième année de master est particulière :

- les candidats admissibles aux CRPE (juin 2013)⁵⁶ n'auront pas le statut de fonctionnaires stagiaires, mais de « contractuels » au cours de l'année scolaire 2013-2014 puisqu'ils ne passeront les épreuves d'admission qu'en juin 2014. Durant cette année 2013-2014, ils pourront poursuivre leur formation au sein des ESPE, et s'ils en font la demande, bénéficier d'une première expérience de l'enseignement dans le cadre d'un contrat correspondant à un tiers du temps de l'obligation réglementaire de service du corps auquel ils postulent (9 heures par semaine pour un professeur des écoles) rémunéré à mi-temps. Ils auront l'année suivante (2014-2015) le statut de professeurs des écoles stagiaires, ils seront donc en responsabilité toute l'année, bénéficieront d'une

⁵⁵ Cf. Infographie MEN : Calendrier : concours rénovés

⁵⁶ Cf. Infographie MEN : Concours de recrutement des enseignants

formation continue et seront accompagnés par une équipe de suivi. Aussi, nous nous demandons si le statut précaire des « contractuels » a eu une incidence sur leur posture d'enseignant durant les stages en responsabilité. L'analyse de nos données devrait nous permettre de répondre à cette question ;

- pour les étudiants qui ont validé une première année de master mais qui ne sont pas lauréats des concours, un parcours adapté est proposé⁵⁷. Ainsi, ils prépareront les épreuves du CRPE « nouveau format ». Ce parcours comprend « *une ou des périodes de stage d'une durée de huit à douze semaines* » (Arrêté du 27 août 2013⁵⁸).

Tout comme les non-admissibles, les admissibles ont la possibilité de s'inscrire aux épreuves du CRPE « nouveau format ».

Notre échantillon est composé d'admissibles contractuels et d'étudiants, inscrits en M2 ainsi que d'un troisième type de « stagiaires » : il s'agit d'admissibles aux CRPE, ayant déjà obtenu un master « professeurs des écoles », inscrits sur un module de formation continue (Service Universitaire de Formation Permanente) ; à l'image des M2 admissibles inscrits à l'ESPE, ils deviennent « admissibles contractuels » s'ils en expriment le souhait.

II- LA FORMATION INITIALE : L'APPORT DE LA RECHERCHE

La professionnalisation du « novice » s'amorce durant la formation initiale. Elle relève, selon Wittorski et Briquet-Duhazé (2010a, p. 46) « *d'une intention sociale, d'une intention d'adaptation plus rapide des individus aux évolutions de travail et, par conséquent, d'une demande d'efficacité plus grande de l'effet formation* ». Les contraintes sont multiples pour l'institution qui dispense cette formation et par voie de conséquence pour le « novice ». Au cours des deux années de formation générale et professionnelle, ce dernier suit dans le même temps une formation dite théorique et pratique (via les stages) tout en préparant les épreuves du CRPE (première année). L'année de stage en responsabilité (deuxième année) représente une année particulière pour le « novice » dans la mesure où il fait ses débuts dans la classe

⁵⁷ Cf. Infographie MEN : Options d'orientation pour les candidats non admis

⁵⁸ Arrêté fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

(enseignant) tout en poursuivant sa formation (apprenant). Ce double statut a-t-il une incidence sur le développement professionnel des stagiaires ?⁵⁹

Le « novice » se construit une première identité professionnelle durant sa formation initiale. Toutefois, selon Bourdoncle (2000, p. 125), socialisation professionnelle (notion que nous définirons plus avant dans le chapitre VII, paragraphe II-1) et formation sont à distinguer, la première s'inscrivant dans « *un processus souvent informel d'adaptation, qui dure beaucoup plus longtemps* », la deuxième renvoyant à « *un processus institutionnalisé et explicite d'acquisition* ». Cependant, la formation initiale représente « *un des moments où interviennent les changements les plus importants et où peuvent être mis en oeuvre des dispositifs spécifiques de socialisation* ». Notons que la socialisation « *peut aussi se produire en dehors ou même en opposition à de tels dispositifs* » (Durkheim, cité par Bourdoncle, 2000, p. 126).

Le « novice » acquiert également des compétences professionnelles, qu'il lui faut consolider, le niveau de maîtrise de ces premières compétences évoluant dans le temps. En formation initiale, il est attendu que le « novice » soit donc doté d'outils d'analyse de sa pratique, qui lui permettront de la faire évoluer de façon autonome et réfléchie. De ce fait, si les compétences de l'enseignant s'acquièrent en situation, différents dispositifs peuvent favoriser leur construction. En prenant appui sur les résultats de la recherche, la formation initiale peut adapter voire adopter des dispositifs, qui prennent en compte les attentes des « novices » tout en répondant à la demande institutionnelle. Aussi, dans ce mouvement, quels sont les points sur lesquels nous nous devons d'être particulièrement vigilants ? Quels seraient les dispositifs ou les démarches les plus pertinentes ?

II-1- Recherche et formation

Serres (2010, p. 285) estime que la conception des dispositifs de formation en direction des étudiants « *est fondée davantage sur des croyances que sur des programmes de recherche articulant analyse de l'activité professionnelle et conception de dispositifs visant le développement de cette même activité* ». Autrement dit, les dispositifs de formation ne s'appuient pas suffisamment sur les résultats de la recherche. Pourtant, Ria et Veyrunes

⁵⁹ Nous espérons être en mesure de répondre à cette question grâce à notre recueil de données 2.

(2009, pp. 94-95) ont montré que ces résultats peuvent d'une part « *contribuer à ordonner des espaces de formation et d'autre part, contribuer à produire des connaissances sur les parcours individuels et/ou typiques des formés afin de redéfinir de façon, itérative de nouveaux espaces de formation* ». Les auteurs présupposent que « *former des enseignants débutants, consiste à favoriser une ouverture de « leur champ de possibles » en partant des situations professionnelles significatives de leur point de vue, pour leur permettre de construire de nouvelles connaissances, de typifier progressivement leur activité en classe et de s'inscrire progressivement dans une culture partagée (de professeur de mathématiques, d'éducation physique ou de professeur des écoles)* ». Ainsi, partir des besoins en formation perçus et déclarés des « novices » les rassurerait et leur permettrait de s'ouvrir à d'autres « possibles ». Ria et Veyrunes (2009, pp. 96-97) envisagent « deux « boucles d'articulation » entre recherche et formation ». La première consiste à identifier des situations « *qui ont une dimension typique des débuts dans le métier* », dont celles par exemple relatives à la gestion de la classe. Nous développerons ce point dans le paragraphe consacré aux préoccupations des « novices » et débutants (Chapitre VII, paragraphe 1). Problématiques pour un certain nombre d'entre eux, ces « *situations critiques* » peuvent devenir des « *situations cibles* » (et donc porteuses) de la formation ». Les résultats de la recherche peuvent aider à l'identification de ces situations. La deuxième boucle consiste à « *décrire non plus l'activité des enseignants débutants en classe, mais celle qui est la leur lors de leur formation* ». Les étudiants peuvent ainsi mesurer « *les effets de la formation* », et les formateurs peuvent de leur côté « *modifier les contenus de formation* » au fur et à mesure de l'année ou d'une année sur l'autre afin de répondre aux préoccupations des futurs enseignants. Selon les auteurs (2009, p. 99), recherche et formation peuvent donc s'articuler :

« L'espace d'intelligibilité entre la recherche et la formation peut s'ouvrir aux formés qui pourront faire d'un outil de recherche un outil de formation pour leurs propres fins. La déconstruction de l'activité à partir de cet outil d'analyse peut déboucher sur un enrichissement de leur activité usuelle. »

Parmi les recherches ayant trait à la formation des maîtres, certaines privilégient une articulation entre recherche, formation et action. Marcel (1999, pp. 90-91) décrit trois types de relations :

- La « Recherche-Développement » : Recherche —————> Formation —————> Action

La formation « *est réduite à n'être que l'espace d'application des produits de la recherche* ». L'action procéderait alors de la formation.

- La « Recherche-Action » : Action —————> Formation/Recherche —————> Action

Ici, la recherche permet la résolution d'un problème « *particulier* », problème qui touche à « *l'action des praticiens* ».

- La « *Recherche-Formation* » : Recherche ↔ Formation ↔ Action

Pour Marcel (1999, p. 92), recherche et formation sont, dans cette troisième voie, « *en interrelation* ». La recherche-formation a pour objectif de « *décrire et expliquer* » les pratiques enseignantes « *pour contribuer à mieux les connaître* ». Pour le « novice », cette connaissance supplémentaire de ses pratiques lui permet de poser « *un regard distancié* » sur ces dernières. Il s'agit pour l'auteur de « *mettre au service des formés nos compétences de chercheur pour leur permettre de construire une solution* » (Marcel, 1999, p. 97).

Les formateurs peuvent donc s'inspirer des résultats de la recherche mais être également à l'initiative de recherches portant sur les préoccupations des « novices ».

II-2- Une nécessaire articulation entre théorie et pratique

Il semblerait que la plupart des professeurs des écoles débutants soient très critiques envers la formation dispensée dans les établissements de formation, qui est jugée trop théorique (Maulini, 2010, p. 71) ; il en est de même pour les professeurs de collèges et de lycées (Rayou & Van Zanten, 2004, p. 80). Buhot et Cosnefroy (2011, p. 29) ont montré que « *pour les stagiaires et plus encore pour les enseignants nouvellement titularisés, l'idée s'impose alors progressivement que le métier s'apprend dans l'établissement, seul dans sa classe, par l'expérience* ». Les trois-quarts d'une cohorte de PE débutants en Gironde se disent ainsi insatisfaits de leur formation initiale (Sembel & al., 2010, pp. 141-146). Les auteurs ont identifié deux « *tendances* » : « *l'utilitarisme et l'adaptation* » et « *la distanciation et l'autonomie* ». S'agissant de la première tendance, le débutant apprend en faisant, « *sur le tas* » ; pour ce qui est de la deuxième, le débutant apprend en se distanciant de son travail, en réfléchissant. Selon les PE interrogés, la formation en IUFM est « *inutilement* » axée sur le « *pourquoi* » quand ils attendent des réponses sur le « *comment* », autrement dit « *les ficelles du métier* » qui leur permettraient de s'adapter avec efficacité « *par le savoir-faire* ». Pour les auteurs, cette recherche du « *comment* » est une « *conception utilitariste de la formation* ». « *Deux types d'utilitaristes* » ont été mis en évidence : certains, parce qu'ils ont « *choisi leur métier comme « allant de soi »* », estiment qu'une « *réflexion globale sur les missions éducatives* » est inutile ; d'autres, parce qu'ils ont « *un engagement bien plus tardif et pragmatique* », sont en recherche d'efficacité et attendent des réponses prêtes à l'emploi. Une

partie des débutants reconnaissent toutefois l'utilité de la formation initiale et la recherche du « *pourquoi* », « *ils ont une conception distanciée de la formation* ». Parmi eux, les chercheurs ont tout de même repéré des « *insatisfaits* » ; si ces derniers reconnaissent « *la richesse théorique* » de la formation, ils « *dénoncent une formation culpabilisante n'offrant pas de réponses pratiques à l'application des théories enseignées* ». Néanmoins, pour ces débutants, « *l'IUFM a permis de construire du sens* » ; ils sont donc aptes à construire « *une identité professionnelle autonome* ». Un quart enfin des PE de l'échantillon se dit « *satisfait* », la formation leur a permis d'« *accéder à l'autonomie dans la construction de leur pratique professionnelle* ».

Dans les ESPE, une formation professionnalisante et alternée est proposée aux lauréats des concours. Cette formation en alternance visait-elle une meilleure articulation entre théorie et pratique ? Que faut-il en penser ? Est-ce à dire que la formation dispensée dans les IUFM était trop « *théorique* » ou bien encore, que les compétences professionnelles s'acquièrent davantage sur le terrain ? Pour Stumpf et Sonntag (2009 p. 182), « *c'est de « la qualité de la collaboration entre le lieu de stage et l'institut de formation » (BO n° 9, mars 2007) qu'est censée dépendre la qualité de la formation et donc du développement professionnel* ».

Attachés au laboratoire PAEDI (Processus d'action des enseignants : déterminants et impacts), Goigoux et *al.* (2010, p. 26) s'interrogent sur une meilleure articulation entre formation initiale et développement professionnel des débutants. La formation en alternance présente, selon eux, des avantages : d'abord « *l'action professionnelle* », les « *novices* » sont confrontés aux réalités d'une classe, ensuite « *la réussite de l'action* » qui suppose un fort encadrement par les tuteurs et enfin « *la compréhension de l'action et des conditions de sa réussite* », durant les moments de formation, les stagiaires ayant là l'opportunité de revenir sur leur activité d'enseignant de façon réfléchie (Goigoux et *al.*, 2010, p. 28).

Néanmoins, l'un des effets pervers de la formation en alternance est que les stagiaires « *ne parviennent pas à « penser la classe », justement parce qu'ils la font trop* ». Ils n'ont donc pas le recul nécessaire pour assimiler et transposer « *des apprentissages professionnels plus complexes, plus structurés et plus fondamentaux* ». Noyés dans l'action, ils n'ont pas le temps de la réflexion et cherchent des solutions avec une mise en œuvre rapide qui répondent à leurs problèmes du moment (Goigoux et *al.*, 2010, p. 29). Leur développement professionnel est de ce fait ralenti et les *pseudos acquisitions*, remises en question à court terme.

De plus, attendre des stagiaires qu'ils cheminent dans leur réflexion, les obliger à tenter différentes pratiques pour en trouver une plus efficace au lieu de leur proposer d'emblée « *des pratiques pédagogiques de référence* » au motif que ces dernières sont trop complexes, « *ou, pire, railler les demandes de « recettes » formulées par les stagiaires* », tout cela entrave le développement professionnel envisageable en formation initiale (Goigoux et al., 2010, p. 30).

Pour Faingold (1996, p. 145), « *l'alternance à mettre en place n'est pas celle de la théorie et de la pratique mais celle de l'essai et de l'analyse* ». Ainsi, le stagiaire a-t-il droit à l'erreur, il essaie, bénéficie d'un temps de réflexion, analyse ses réussites et ses points faibles, cherche des réponses et expérimente à nouveau.

Attendre trop et trop vite des « novices » n'est semble-t-il pas raisonnable. La formation devrait être progressive, la construction des compétences se réalisant dans le temps.

II-3- Une formation progressive dans le temps

Rayou et Van Zanten (2004, pp. 261-262) se montrent également critiques vis-à-vis de la formation des « nouveaux » enseignants. Ainsi, selon eux, « *son organisation temporelle paraît singulièrement défailante* » car elle intervient « *trop tard par rapport à la découverte des difficultés du métier, mais trop tôt aussi compte tenu du faible temps disponible à l'époque tendue de la prise de fonction* ». Elle apparaît également « *trop faible par rapport à tout ce qu'il faudrait savoir et maîtriser pour « faire la classe », mais surabondante lors d'une année de stage* ». Pour les auteurs, un « *décloisonnement* » des phases de la formation ainsi que des contenus qui prendrait en compte les différentes étapes du développement professionnel des « novices » serait une solution à envisager.

Nous avons choisi d'observer les stagiaires (Recueil 2) après quatre semaines et demi de stage, afin d'éviter les moments de doute lors des premières confrontations avec la réalité d'une classe et afin de mesurer leur capacité à analyser leur pratique après s'être essayés à enseigner quelques semaines. Ont-ils encore le sentiment de survivre ? Ou ont-ils déjà dépassé les premières difficultés ?

D'autres chercheurs partagent l'idée que la formation initiale devrait être progressive. La mise en responsabilité devrait être graduelle pour Huberman (1987, p. 19) qui recommande, après des périodes d'observation, des « *périodes de prises en charge* » de plus en plus importantes et complexes (un élève, un petit groupe, un atelier précis, un grand groupe, une classe

entière). Pour Perrenoud et *al.* (1996, p. 252), le « novice » doit « *affronter progressivement la complexité* » du métier. Les auteurs insistent sur la nécessité d'un encadrement fort qui doit lui permettre « *de dire ses doutes et ses peurs, de quêter un soutien ou des conseils, de donner du sens à l'expérience* ». Daguzon (2010, p. 120), quant à lui, propose l'expérience de la responsabilité d'une classe sur deux années plutôt qu'une ; l'auteur préconise également un accompagnement qui aurait pour objectif de « *favoriser le sentiment de réussite et renforcer la prise d'initiatives du stagiaire* ».

S'agissant de la formation en alternance (deuxième année de master), Serres (2010, p. 301) recommande une prise en compte du « *rapport au temps* » qui « *apparaît comme un élément de premier plan pour comprendre l'activité des formés* » :

« *Il est en effet possible d'envisager des plans et des dispositifs de formation pour lesquels les contenus de formation seraient hiérarchisés, pensés dans une logique de progression, et issus de l'analyse de l'activité des professeurs stagiaires sans que cela ne se traduise par un rabattement des exigences finales de la formation.* »

En d'autres termes, les contenus de formation pourraient répondre davantage aux besoins des stagiaires au fur et à mesure de leur construction professionnelle. Les premiers moments de classe, et plus particulièrement les premières interactions maître-élèves sont, selon Nault (1999, pp. 152-153), décryptés par les élèves qui jugent l'enseignant « *bon, mauvais, « cool » ou enquiquinant...* ». Durant ces moments, « *le novice subit un « test » de la part de ses élèves* ». Les balbutiements des débuts peuvent donc être néfastes, les élèves ayant tendance à rester sur leurs impressions premières. Pour l'auteure, les premiers moments de classe sont donc déterminants. Les « *maladresses* » du « novice » au niveau de la conception et de la mise en œuvre peuvent entraîner une perte de « *confiance en soi* ». Ces premières expériences ont donc un fort impact « *sur l'édification du soi personnel aussi bien que professionnel de l'enseignant* » (Boutin, 1999, p. 44). Par conséquent, on peut imaginer une formation qui permettrait au « novice » de réussir ses débuts en classe, cette réussite initiale apparaissant « *comme un facteur de motivation et de progrès, démultipliée lorsqu'elle est accompagnée d'une théorisation de l'action réussie* » (Goigoux & *al.*, 2010, p. 28), et/ou une formation qui l'aiderait, si cela s'avérait nécessaire, à rebondir face à des débuts qu'il aurait vécus comme un premier échec⁶⁰.

⁶⁰ Le traitement de notre deuxième recueil de données devrait nous permettre d'émettre des hypothèses quant aux besoins en formation des stagiaires.

Serres (2010, p. 290) a évalué l'intérêt d'un tel dispositif, un module « *aide au démarrage* » qui permet aux « novices » de partager entre pairs et propose des séquences portant sur « *les moyens d'intervenir efficacement pour mettre les élèves au travail* ». Les modules de formation générale, à l'inverse de ces modules de formation disciplinaire, sont jugés inappropriés et « *constituent pour eux une perte de temps* ». Trop utiles, ces modules de formation générale peuvent être proposés un peu plus tard, une fois que le « novice » a surmonté ses angoisses des débuts.

Pastré (2007, p. 145, in Altet & al.) insiste sur la prise en compte de « *l'importance de la charge cognitive et émotive qui est celle des « novices » quand ils débutent* ». Ils ont besoin de temps pour être « *capables de prendre en compte toutes les dimensions de l'activité. Et en même temps, c'est un paradoxe, il faut que la prise en compte de la relation à autrui soit introduite très vite* ». Tupin (2007, p. 145, in Altet & al.) rappelle, quant à lui, que l'enseignant débutant « *attend prioritairement [...] qu'on lui donne accès à des pistes concrètes pour gérer l'urgence de la classe envahie par des paramètres multiples* ». Il est donc justifié de « *commencer par l'étage micro, celui où se situent les gestes professionnels* ». Pour ces auteurs, ce n'est qu'une fois ces premières étapes franchies « *qu'ils peuvent tirer tout le bénéfice de ces moments d'analyse réflexive et rétrospective de leur activité* » (Pastré, 2007, p. 146, in Altet & al.), et qu'ils peuvent aborder « *l'étage méso* », niveau « *où se définissent les cadres didactiques (relatifs aux contenus à enseigner) et sociologiques (dépendant des caractéristiques sociales du public à enseigner)* » (Tupin, 2007, p. 145, in Altet & al.).

Pour Beckers (2007, p. 208), « *le cœur du processus didactique est la mutation qui transforme des connaissances reçues en concepts construits par le sujet* ». Or cette mutation n'est envisagée par le sujet que lorsque la situation change, il est alors « *obligé de réélaborer ses connaissances* » (Pastré, 2000, pp. 50-51) ».

« *Vygotski a admirablement décrit ce processus qui fait passer de la représentation au concept, du social au personnel. Vergnaud y ajoute l'idée d'une « réélaboration pragmatique » (1998), idée reprise et développée par Mayen (1998), qui montre notamment qu'un acteur amené, par suite des circonstances, à changer de contexte, réélabore ses compétences en leur donnant une nouvelle forme, qui sera adaptée à la nouvelle situation.* »

Beckers (2007, p. 209) distingue deux types d'activités : « *les activités de « modélisation hétérostructurée » qui mettent à disposition des savoirs théoriques à éprouver dans la*

pratique et les activités de « modélisation inter-structurée » qui suscitent délibérément le processus de conceptualisation de l'action propre ».

Pour les futurs enseignants, la démarche d'hétérostructuration ne se limite pas à « l'élaboration d'une base de connaissances », elle doit également « créer chez eux l'envie d'en poursuivre le perfectionnement ». Aussi, en formation initiale, quelques précautions doivent être prises avec le stagiaire : le contexte doit être « émotionnellement positif et les « savoirs détenus » doivent être « compatibles avec ses schèmes » (Mayen, 2003, cité par Beckers, 2007, p. 210), autrement dit « dans sa zone proche de développement » (Beckers, 2007, p. 210). L'articulation interstructurée doit permettre une préparation du sujet à « la confrontation au champ réel de l'activité » pour qu'elle se passe « sur un mode réflexif plutôt qu' « imprégnatif » », il s'agit en d'autres termes d'alerter son « environnement cognitif ». Cette réflexion réalisée en amont, devrait permettre au sujet de « rester à l'écoute de la situation (Schön, 1983) » (Beckers, 2007, p. 211).

Une formation progressive laisse entendre également une meilleure prise en compte des représentations initiales des « novices » et des schèmes de départ.

Nous verrons dans le chapitre dédié aux représentations (Cf. Chapitre VIII) que les représentations initiales peuvent « opérer comme un filtre à travers lequel les phénomènes, les informations sont sélectionnés et interprétés » (Crahay et al., 2010, p. 111). En formation initiale, il est donc utile de les prendre en compte, afin de les faire évoluer, voire de les modifier. Une meilleure prise en compte des représentations des enseignants novices et de leurs préoccupations lors des stages en responsabilité pourrait peut-être permettre aux formateurs d'adapter la formation aux besoins immédiats des « novices ». Les résultats de la recherche peuvent les y aider. Un échange sur les représentations peut être initié par le formateur, chacun des formés peut alors prendre conscience que « les évidences ne sont pas partagées » (Perrenoud, 1996a, p. 197). Baillauquès (1996, pp. 58-60) propose « une pédagogie ès représentations » qui débiterait lors de la pré-professionnalisation des futurs enseignants ainsi que durant leur professionnalisation initiale.

De plus, les représentations des « novices » peuvent avoir une incidence forte sur leurs schèmes d'action. En conséquence, tenir compte de leurs « schèmes de départ » conditionne l'articulation entre formation et pratique ainsi que « le transfert des acquis de la formation sur le terrain » (Charlier, 1996, p. 106).

L'articulation entre théorie et pratique est dès lors à construire sur la durée. Progressive et donc croissante, la formation initiale peut mieux prendre en compte les représentations des

« novices » ainsi que les besoins et attentes de formation, et leur permettre une prise de recul, une distanciation nécessaire à la réflexion. Progressive et positive, elle peut favoriser la construction d'une identité professionnelle chez les « novices ».

II-4- Démarches, dispositifs et outils

L'institution de formation doit répondre à la commande ministérielle et proposer des dispositifs et des démarches adaptés. La tâche est complexe pour plusieurs raisons : le cadre est contraint (volume horaire des maquettes, contenu de formation, stage en responsabilité en alternance...); le public en formation est hétérogène ; le métier d'enseignant exige l'acquisition de nombreuses compétences requérant « *des modèles et des formes d'expertise complexes et composites, encadrées par un système de références, valeurs et normes auxquelles la formation ne peut échapper* » (Perez-Roux (2012, p. 70). Dans ce contexte, quels dispositifs ou démarches favoriser ?

Pour Perrenoud et *al.* (1996, p. 250), « *il faut à l'évidence incorporer au cursus de formation des dispositifs intégrant expérience et réflexion* ». Ces dispositifs doivent être traduits « *en modules concrets, gérables, réalistes* ». En tant que praticienne, nous adhérons complètement à cette évidence.

II-4-1- La démarche réflexive

Tous les auteurs de l'ouvrage Former des enseignants professionnels « *s'accordent sur l'importance de la réflexivité comme source d'une action plus maîtrisée et d'une intégration des différents types de savoirs* » (Perrenoud & *al.*, 1996, p. 252). Si cette démarche fait quasiment l'unanimité dans le monde de la recherche, il n'en reste pas moins que sa mise en œuvre n'est pas aisée :

« *Un problème récurrent rencontré par les formateurs d'enseignants dans le cadre des dispositifs d'analyse de pratique est celui de permettre à des enseignants débutants en formation d'apprendre de leurs premières expériences pratiques.* » (Vinatier, 2007, p. 33)

De plus, afin que les futurs enseignants comprennent la nécessité d'une pratique réflexive sur leurs savoirs, « *il faut savoir en formation démontrer que les savoirs professionnels ont un caractère heuristique et interprétatif* » (Maubant et Roger, 2012, p. 9).

Pour Perrenoud (2000, p. 9), « *le transfert et la mobilisation des acquis sont au cœur du développement des compétences* ». En formation initiale, les « novices » développent des compétences « *autrement dit des « savoir-agir » dans des situations complexes, qui exigent deux conditions : des ressources, parmi lesquelles des savoirs théoriques et des savoirs procéduraux (méthodes, techniques) ; et une faculté de mobiliser ces ressources à bon escient, en temps réel, pour prendre des décisions et résoudre des problèmes* ». Cette mobilisation se construit dans le temps par la pratique. Pour autant, il est attendu du « novice » qu'il soit « performant ». Aussi, pour l'auteur (2000, pp. 15-20), cette faculté à mobiliser des ressources est à construire au sein de dispositifs de formation car elle « *se travaille au gré d'un entraînement réflexif* ». Cet entraînement est « *l'affaire* » des différents formateurs et nécessite qu'ils trouvent « *un terrain de rencontre et de travail commun* ».

Pour Chouinard (1999, p. 507), la « *réflexion en cours d'action* » et « *l'analyse postaction* », sont des moyens « *complémentaires* » de venir en aide aux débutants. Ces moyens s'appuient sur des dispositifs et des outils différents, qui doivent être appréhendés en formation initiale. Selon Faingold (1996, p. 149), apprendre à analyser pendant l'action permet au sujet de « *constituer cet ensemble de schèmes professionnels qui devraient lui permettre non seulement d'augmenter le stock des routines disponibles mais surtout d'accueillir et de traiter de façon pertinente toute information en provenance de sa classe* ». Les avantages sont donc nombreux mais l'exercice n'est pas simple. Réfléchir sur sa pratique nécessite d' « *apprendre à analyser* ». Pour Perrenoud et al. (1996, p. 251), « *c'est apprendre à mettre en relation les éléments, les variables d'une situation, c'est apprendre à identifier les mécanismes sous-jacents, les logiques de fonctionnement* ».

L'analyse des pratiques *a posteriori*, pour Altet (1996, pp. 37-38), consiste en « *l'articulation des processus action/formation/recherche et de leurs trois logiques hétérogènes qui permet, par l'analyse, la production de savoirs pédagogiques formalisés* ». En d'autres termes, les enseignants partent de leur pratique et l'analysent grâce aux savoirs issus de la recherche, cette pratique devient alors une pratique « *réfléchie* ». Cette réflexion permet aux stagiaires de se « *décentrer de l'action* » et de développer, non seulement « *la capacité à analyser* » mais aussi « *des compétences sur le processus d'action, « compétences de processus* » (R.

Wittorski, 2003) » (Altet, 2007, p. 51). Ils développent ainsi leurs compétences professionnelles « à partir *de, par et pour* la pratique » (Charlier, 1996, p. 107). Pour Altet (2009, p. 23), la démarche d'analyse de pratiques ne se résume pas à « *un simple échange* », elle est un dispositif de formation outillé, proposé régulièrement aux « novices » « *sur des temps institutionnalisés* », la réflexion se construisant dans le temps.

Les tuteurs et les formateurs peuvent ici jouer un rôle primordial, ils sont en mesure d'« *accélérer l'évolution professionnelle* » des débutants en orientant leur réflexion, en établissant « *des points de repère* » (Chouinard, 1999, p. 508). Les effets d'une pratique réflexive s'imposent ainsi via une nécessaire médiation (Altet, 1996, p. 37) ; « *il faut entrer en interaction pour construire et confronter des éléments d'analyse* » (Perrenoud & al., 1996, p. 251). Si la pratique réflexive est menée, avant tout, par le sujet lui-même qui « *tente de percevoir et de comprendre sa propre façon de penser et d'agir* », « *ce fonctionnement réflexif est valorisé, modélisé, instrumenté* » et les « *démarches d'explicitation, d'anticipation, de justification, d'interprétation* » font l'objet d'un dialogue et d'un « *intérieurisation progressive* » (Perrenoud, 1996a, p. 197).

De plus, le « *retour sur l'action* » permet une reconnaissance de soi ainsi qu'une reconnaissance par autrui et par conséquent une construction de l'« *image de soi dans le métier* » (Beckers, 2007, p. 212).

Loizon (2010, p. 306) a réalisé une étude portant sur la maîtrise de cette compétence qu'est le « *savoir analyser* » chez les enseignants débutants, qui correspond pour l'auteur « à un schème professionnel dans la mesure où il rend compte d'une activité professionnelle ». Chez les professeurs des écoles, cette compétence évolue durant l'année de stage. Ainsi, la description réalisée par le « novice » est-elle de plus en plus fine, elle porte d'abord sur « *ses intentions pédagogiques* » puis davantage sur « *ses actions que ses états, mais surtout, il précise de manière plus importante ce qu'il vise, ses intentions didactiques* ». Au niveau des explications, « *le déplacement des problèmes de gestion de classe vers des problèmes liés à l'apprentissage des élèves* » est également notable. Les résultats de cette recherche ont révélé « *une véritable compétence en matière de « savoir analyser* » » chez les débutants. Le niveau de maîtrise de cette compétence évolue tout au long de l'année ; aussi, la formation pourrait-elle prendre en considération cette progressivité (Loizon, 2010, pp. 320-321).

Néanmoins, Carbonneau et Héту (1996, p. 92) nous alertent sur « *une trop grande insistance sur la réflexion réflexive* » qui laisse à croire que dépend de l'attitude réfléchie « *une pratique éclairée* ». Il y a donc lieu selon les auteurs de « *doser cet exercice* » en formation initiale.

Cette démarche est exploitée au sein de différents dispositifs : ateliers de pratiques, groupes d'analyse. Huberman (1987, p. 18) prône, quant à lui, « *un dispositif « clinique » de formation* » qui consiste en une « *séquence auto-observation - feed-back - nouveaux essais - nouveau feedback* ». Ce dispositif est, selon l'auteur, efficace car il « *entraîne le plus de modifications des conduites au sein de la classe (cf. Tuckman et al., 1969, Talbot et al., 1984)* ». L'observation du stagiaire par un ou plusieurs experts est utile lorsque l'expert se concentre sur quelques compétences clés et que le « novice » « *s'entraîne à la maîtrise successive* » de ces dernières. Nous parlons là de « *micro-enseignement* ». L'observation est dirigée vers le problème rencontré et identifié par le « novice » ; l'expert « *sur le mode de feedback* » l'aide à trouver une réponse au problème. « *Discuter* » de questions et d'observations précises est ici une variable clé de la formation.

Le *portfolio* est également un instrument méthodologique qui « *s'appuie sur une alternance entre situations professionnelles et réflexions sur les transformations des dispositifs pédagogiques* », en d'autres termes entre pratique et théorie (Feyfant, 2010, p. 8). Il s'agit pour le « novice », à travers « *un processus langagier et réflexif* » d'élaborer des savoirs professionnels en tissant des liens entre des situations vécues dans un contexte spécifique et les savoirs théoriques acquis au sein de l'université (Vanhulle, 2009, pp. 171-172).

Perrenoud (1996a, pp. 196-205) propose également des dispositifs plus originaux « *susceptibles de favoriser la prise de conscience et les transformations de l'habitus⁶¹* » : « *l'observation mutuelle* », « *la métacommunication avec les élèves* », « *l'écriture clinique* », « *l'histoire de vie* », « *la simulation et les jeux de rôles* », « *l'expérimentation et l'expérience* ». Chouinard (1999, p. 510) propose aussi un « *échange entre pairs* ». Animé par un enseignant expert, le groupe cherche à résoudre des problèmes professionnels, en s'appuyant par exemple sur des études de cas. Notons que les stagiaires s'engagent souvent dans « *un réseau informel* » de formation, réseau qui se crée entre pairs et qui « *repose sur des échanges d'outils et plus largement sur des discussions autour de situations de classe qu'ils ont vécues* » (Serres, 2010, p. 293).

⁶¹ Notion que nous avons développée dans le chapitre III, paragraphe III-2.

La démarche réflexive s'acquiert donc dans le temps, grâce à un entraînement régulier. Les dispositifs favorisant cette démarche sont variés, certains d'entre eux privilégient l'outil vidéo qui semble être particulièrement adapté, s'agissant d'une réflexion post action.

II-4-2- L'outil vidéo

L'outil vidéo est utilisé de façon multiple selon la formation d'enseignant privilégié, par exemple le micro-enseignement ou bien encore la vidéoformation. Néanmoins, s'agissant de la construction de l'identité professionnelle, cet outil permet une « *perception plus objective* » de soi. Aussi, des précautions sont à prévoir par le formateur pour préparer le formé : « *un apprentissage essentiel pour concevoir ce projet est celui de l'observation, de soi, des situations éducatives, des expériences menées* » (Postic, 1988, cité par Paquay & Wagner, 1996, p. 175). La vidéoformation peut être utilisée comme une démarche « *pour faciliter la prise de conscience plutôt que de modéliser les conduites* » (Perrenoud, 1996a, p. 201). Le laboratoire d'essais pédagogiques permet « *l'élaboration d'un double processus de contrôle : « contrôle de l'action par la connaissance et contrôle de la connaissance par l'action* » (Mottet, 1992b, p. 95) » (Paquay & Wagner, 1996, p. 175). La construction de compétences professionnelles « *à travers essais / analyses / reprises* » est facilitée ici (Faingold, 1996, p. 147). Ces dispositifs peuvent être mis en place de façon duelle (stagiaire / formateur) ou en groupe avec pour avantage une « *élaboration de problèmes professionnels communs qui se construisent et s'instruisent avec les pairs en formation* » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010b, p. 217).

Tous ces dispositifs encouragent le stagiaire à conscientiser et à verbaliser son activité, ses difficultés et ses acquis. Différentes techniques d'entretien favorisent également cette conscientisation et cette verbalisation.

II-4-3- Les techniques d'entretien

Pour Faingold (1996, p. 138), « *l'entretien d'explicitation (Vermesch, 1989, 1990, 1991, 1994) est une technique d'aide à la verbalisation qui permet précisément la mise à jour des démarches intellectuelles pré-réfléchies qui s'opèrent en situation* ». Néanmoins, l'auteur préconise cette technique auprès des experts car elle exige « *un niveau de verbalisation* » que

les « novices » n'ont pas encore acquis. Aussi, Perrenoud (1996a, p. 202) propose-t-il des entretiens d'explicitation « *moins exigeants, mais praticables par de nombreux formateurs, y compris les formateurs de terrain* »⁶². Entendu comme un échange, il permet au stagiaire de prendre conscience « *de son propre fonctionnement* » et lorsqu'il interroge le formateur, ce dernier lui fait part de son fonctionnement dans un contexte semblable (*habitus*).

D'autres techniques d'entretien peuvent être utilisées, la « *méthode de verbalisation consécutive (Hoc et Leplat, 1983)* » est, par exemple, très « *utilisée en ergonomie à la suite des travaux de Theureau (1992) et Theureau et Jeffroy (1994)* ». Cette méthode « *consiste à présenter à l'agent des traces de son propre comportement en même temps qu'il verbalise son activité correspondante* » (Leplat, 2000, p. 85).

L'analyse du « *cours d'action des formés revient à décrire la part de l'activité des formés qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur* ». L'activité ainsi que les caractéristiques de la situation sont décrits « *du point de vue de la dynamique interne de l'acteur considéré* ». Ce cadre d'analyse « *inclut des entretiens d'auto-confrontation* », le « novice » commente et explicite son activité à partir d'un enregistrement vidéo. Ces entretiens peuvent être enrichis d'un « *questionnement spécifique* » concernant « *les préoccupations des acteurs, leurs attentes, ce qu'ils considèrent et interprètent en situation, leurs émotions, les types ou éléments de connaissances qu'ils mobilisent et construisent, ceux qu'ils tendent à valider ou invalider* » (Serres, 2010, pp. 287-288).

Nous ne souhaitons pas lister de façon exhaustive toutes les démarches, tous les dispositifs, tous les outils et toutes les techniques d'entretien envisageables bien que les recherches menées sur la formation des enseignants mériteraient sans doute qu'on s'y attarde davantage. Néanmoins, dans le cadre de notre recherche, nous ne mesurons pas l'effet de ces dispositifs sur l'acquisition des compétences professionnelles, nous nous limitons à décrire le niveau de maîtrise de quelques compétences clés chez les « novices » au regard du niveau de maîtrise de ces mêmes compétences chez des enseignants plus expérimentés. En tant que praticienne, nous sommes « persuadée » que l'acquisition de ces compétences serait en partie due à la formation « théorique » suivie par les stagiaires, conviction qu'il conviendrait de vérifier avec la distanciation scientifique nécessaire.

⁶² Nous privilégierons ce type d'entretien ainsi que l'outil vidéo (recueil 2).

S'agissant de notre recherche, nous retiendrons que les premières compétences professionnelles s'acquièrent dans le temps, grâce à « *un transfert et une mobilisation* » des savoirs théoriques et procéduraux, par la pratique (Perrenoud, 2000, p. 9). Ce transfert et cette mobilisation sont favorisés par une réflexion de l'enseignant en devenir sur sa pratique telle qu'elle est aujourd'hui et telle qu'il la souhaiterait à court ou moyen terme. Ainsi, il ne serait pas insensé de faire réfléchir les « novices » sur les *ficelles* du métier utilisées en première instance afin de « survivre » aux premiers moments critiques en classe et viser dans un second temps un perfectionnement de ses gestes professionnels via une réflexion sur ces derniers. Les formateurs du terrain et de l'ESPE ont ici un rôle clé à jouer.

Conclusion du chapitre VI

Le cadre institutionnel de la formation initiale n'a cessé d'évoluer, le niveau de prérecrutement et de recrutement des étudiants a augmenté, accompagné d'une revalorisation du statut de l'enseignant du primaire. La Loi d'orientation de 1989 reconnaît comme spécifique la professionnalité enseignante. Dès lors, on assiste à un accroissement de la professionnalisation des enseignants au sein des IUFM (Altet, 1996, p. 28), qui se poursuit au sein des ESPE et se traduit notamment par une formation en alternance, soit un stage en responsabilité équivalent à un mi-temps de service d'enseignement (depuis la rentrée 2014). Pour autant, la formation initiale ne semble répondre qu'en partie aux attentes et besoins des stagiaires. Elle semble perfectible au vu des résultats de la recherche. Ainsi, des adaptations sont à prévoir pour que la formation initiale soit plus progressive, au regard de l'évolution professionnelle des « novices » (chapitre VII, paragraphe II), de l'évolution de leurs représentations initiales, ou encore de l'évolution de leurs schèmes de départ. Les résultats de la recherche peuvent ici aider à l'identification de ces évolutions⁶³. Une formation progressive privilégiant une démarche réflexive (via des dispositifs de formation appropriés) permettrait également une meilleure articulation entre théorie et pratique.

Le « novice » acquiert des compétences professionnelles et se construit une première identité professionnelle de façon simultanée. L'objet de notre recherche portant sur les « novices » et

⁶³ Nous tenterons de décrire où les stagiaires en sont de ces évolutions grâce à notre recueil 2.

plus spécifiquement sur l'acquisition par ces derniers de compétences professionnelles, ce chapitre nous permet de décrire et de comprendre le contexte de formation des stagiaires tel qu'il était lors de notre recueil de données. Si nous ne mesurerons pas l'impact de la formation initiale sur les stagiaires mais le niveau d'acquisition des compétences de ces derniers à ce moment clé (stade) de leur développement professionnel, nous postulons que l'acquisition de ces compétences professionnelles est en partie due à la façon dont le stagiaire s'approprie les enseignements dispensés à l'ESPE. Nous pensons qu'elle est également liée à la façon dont il vit ses premières expériences sur le terrain et à la qualité de l'accompagnement réalisé par les tuteurs (Cf. Chapitre V, paragraphe IV).

Très critiquée par les étudiants et stagiaires mais également par les chercheurs, la formation initiale se doit de soutenir le processus de professionnalisation enclenché par les futurs enseignants et de gagner en efficacité. L'apport de la recherche (en sciences de l'éducation) pourrait (ou devrait) faire l'objet d'une réflexion des équipes œuvrant au sein des ESPE. Cette réflexion pourrait permettre une meilleure articulation entre théorie et pratique sur la durée de la formation, une plus grande prise en considération des préoccupations des formés (chapitre VII, paragraphe I), de leurs représentations initiales (Chapitre VIII, paragraphe III) et de leurs schèmes de départ. Notre recherche ayant une visée heuristique, nous souhaitons identifier les acquis et les manques des stagiaires et par voie de conséquence identifier les dimensions des pratiques enseignantes qui devraient faire l'objet d'un enseignement particulier durant la formation initiale.

Ce chapitre devrait enfin aider à la compréhension du chapitre suivant portant, sur les préoccupations des « novices » et « débutants » et sur leur évolution professionnelle.

CHAPITRE VII

LES ENSEIGNANTS NOVICES ET DÉBUTANTS

Dans la littérature scientifique, le terme *débutants* désigne soit les enseignants qui débutent dans le métier (au moment de leur prise de fonction), soit les futurs enseignants en formation initiale qui ont la responsabilité d'une classe à temps partiel (stagiaires), soit encore les deux. Il nous semble nécessaire de les différencier pour plusieurs raisons. D'abord, ils n'ont pas le même statut, les attentes institutionnelles ne sont par conséquent pas identiques. Ils sont également inscrits dans deux stades du développement professionnel qui, s'ils se suivent, diffèrent (Cf. Chapitre III, paragraphe II). De ce fait, les demandes des stagiaires ne sont pas toujours semblables à celles des débutants. Ainsi, les stagiaires souhaitent-ils qu'on les aide à « *réussir leurs premiers pas dans le métier* ». Il en va autrement lors de la prise de fonction, « *la demande d'aide exprimée par les débutants est [alors] très ambiguë* » (Goigoux & al., 2010, p. 28). Ils préfèrent « *l'autoformation* », ou encore demander de l'aide à des pairs qui ont deux ou trois années d'expérience, qui ont surpassé leurs difficultés depuis peu, et à qui il est plus facile de se livrer (Louvet, 1988, pp. 43-44). Dans le cadre de notre recherche, une partie de notre échantillon est constitué d'« admissibles contractuels », pour la plupart inscrits en deuxième année de master MEEF (parcours PE), et nous souhaitons décrire où ils en sont de leur développement professionnel alors qu'ils sont encore en formation initiale.

Avant la masterisation, les PE2 (professeurs des écoles en deuxième année de formation) étaient considérés comme des professeurs des écoles stagiaires, ils étaient ensuite titulaires de leur poste dès leur sortie de l'IUFM. A partir de la rentrée 2010, les étudiants inscrits en deuxième année de master (M2) devenaient Professeurs des écoles stagiaires (PES) après avoir obtenu le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) et leur master. Ils étaient alors en responsabilité à temps plein et bénéficiaient d'un-tiers temps de formation. Durant l'année 2013-14, les M2 admissibles avaient le statut de « contractuels ». Puis ils obtenaient le statut de stagiaire l'année suivante, une fois le CRPE et le master en poche. A partir de la rentrée 2014, les M2 admis ont le statut de stagiaire, ils sont titularisés, une fois la formation et le stage validés (Cf. Chapitre précédent, paragraphe I).

De ce fait, nous répartirons les jeunes enseignants entrant dans le métier en deux catégories : l'appellation de *novices* concernera les PE2, les M2, les PES et les contractuels admissibles, et celle de *débutants* ceux qui, une fois titularisés, prennent leur fonction à titre définitif.

Notre recherche portant sur les maîtres novices, nous cherchons à identifier le niveau de maîtrise des compétences reliées à nos trois dimensions (*gestion de la tâche, du temps et interactions maître-élève(s)*), et ce dès leurs premières expériences en classe, mais aussi leurs difficultés. Nous émettons l'hypothèse que compétences et difficultés sont variables d'un novice à un autre (quand bien même peuvent être dessinées des profils types) et que cette variabilité est interdépendante du degré de maîtrise desdites compétences.

Dans ce chapitre, nous exposerons ce que sont les préoccupations des enseignants novices dès leurs premières confrontations avec le terrain et, parallèlement, celles des débutants au moment de leur prise de fonction afin de les comparer. Puis nous décrirons leur évolution professionnelle durant les premiers stades de leur développement professionnel, évolution qui s'opère via une socialisation professionnelle et/ou un recours au « *genre professionnel* » tel qu'il est défini par Yves Clot (1999).

I- LES PRÉOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS NOVICES ET DÉBUTANTS

Les différentes recherches portant sur les préoccupations des enseignants novices et débutants ont permis la mise en évidence de « familles » de préoccupations qui peuvent paraître, à première vue, singulières, mais qui entretiennent, à notre sens, une certaine forme de dépendance.

La recherche réalisée par Frances F. Fuller, en 1969, citée par Beckers (2007, p. 202) porte sur des enseignants en formation et des enseignants débutants. Fuller a identifié « *trois stades qu'elle considérait comme séquentiels* » :

- « *la centration de l'enseignant sur lui-même et « sa survie » en classe* » ;
- « *la centration de l'enseignant sur la tâche didactique, la qualité de son enseignement* » ;
- et « *la centration des enseignants sur les effets produits chez les élèves* ».

La première centration laisse à penser que le novice doit d'abord se reconnaître comme un enseignant, autrement dit se construire une identité professionnelle. Le novice étant conscient de la distance entre ses représentations initiales et ce qui l'attend en réalité, l'une des stratégies de survie consiste à « *en rabattre avec le niveau attendu des élèves pour pouvoir conduire la classe sans conflits majeurs avec elle* » (Rayou & Van Zanten, 2004, p. 67). La préparation didactique serait la deuxième centration, le novice ne serait capable de s'en détacher pour se centrer sur les apprentissages des élèves que dans un troisième temps. Maulini (2010, p. 67) reconnaît aussi ces trois stades comme l'un des invariants des débuts dans le métier : « *mettre les élèves au travail* » tout en tenant la classe, « *enchaîner les leçons, les séquences, les situations en se basant sur ce que l'essentiel de la classe semble capable de* » « *suivre* » et d'assimiler » et enfin « *vérifier si l'enseignement dispensé débouche bien sur les apprentissages visés, réguler voire différencier [...]* ».

A partir d'une recherche empirique (Cf. Huberman, 1989), Huberman (1987, p. 15) liste les préoccupations de l'enseignant débutant :

« crainte de l'avis d'autrui – sentiment de tâtonnement continu – sentiment de ne pas être à la hauteur, inconséquence (tantôt rigide, tantôt laissez faire) – sentiment de survie au jour le jour – intimidé par les élèves – difficultés de maintenir l'ordre – épuisement physique ou nerveux – difficulté de travailler autrement que par leçon frontale – découragement – préoccupation de soi-même plutôt que de la tâche à accomplir ».

Il apparaît, au vu du nombre d'items relevant d'une centration de l'enseignant sur lui-même, que cette centration prend effectivement le pas sur les autres. Pour autant, selon Maulini (2010, p. 65), si les débutants se sentent vulnérables et anxieux, ils éprouvent simultanément de « *la joie* », voire de « *l'exaltation* ».

Selon Beckers (2007, p. 204), « *les études plus récentes n'ont jamais invalidé l'évolution des préoccupations identifiées par Fuller chez les débutants mais en nuancent la signification* ». L'auteure cite notamment les travaux de Kagan (1992) qui identifie également les préoccupations de survie personnelle comme « *les plus urgentes* ». Par conséquent, l'auteur propose un travail avec les débutants sur « *leurs histoires de vie (leur expérience de l'école comme élève, leurs relations avec des figures d'autorité ...)* ». Lors de la formation initiale, deux « *formes d'élargissement* » sont possibles : « *en soutenant, par un étayage dans des pratiques prometteuses, leur capacité à faire face aux situations de classe* » ou encore en encourageant une réflexion entre pairs « *sur l'image d'eux-mêmes dans le métier, menée*

parallèlement à la réflexion sur l'action professionnelle et ses effets » (Beckers, 2007, p. 216).

Plus récemment, Daguzon (2010, p. 105) catégorise en quatre « *orientations* » les préoccupations des PE2 (stagiaires), sans les hiérarchiser :

- « *des préoccupations tournées vers la gestion de la classe* » ;
- « *des préoccupations liées à la gestion des apprentissages scolaires* » ;
- « *des préoccupations liées à sa propre personne et à la construction d'une identité professionnelle* » ;
- « *des préoccupations liées aux autres acteurs du système scolaire* » (la hiérarchie, les collègues, les parents ...).

S'agissant de cette dernière orientation, nous avons mis en exergue le rôle déterminant des tuteurs dans le chapitre V (Paragraphe V). Leur rôle transversal est attaché à chacune des trois premières préoccupations. Nous mettrons également en avant le rôle des collègues dans ce chapitre (paragraphe II). Par ailleurs, nous savons que « *l'attitude et le jugement de certaines familles peuvent [...] être de puissants facteurs de déstabilisation* » (Maulini, 2010, p. 68). Nous ne développerons pourtant pas le rôle des familles ou bien encore celui des inspecteurs qui sont tout aussi essentiels mais plus éloignés de notre objet de recherche.

Au regard des résultats de ces travaux de recherche, la « *survie* » du jeune enseignant dépend, pour beaucoup, de sa compétence à gérer la classe. Ainsi se reconnaît-il comme enseignant lorsque ses élèves le reconnaissent également comme tel. Par ailleurs, de nombreux chercheurs ont montré que la gestion de classe était « *la préoccupation majeure* » des enseignants novices (Buhot & Cosnefroy, 2011, p. 27 ; Périer, 2010, p. 64), des débutants (Chouinard, 1999, p. 498 ; Rayou & Van Zanten, 2004, p. 112 ; Wittorki & Briquet-Duhazé, 2010b, p. 215), à la fois des enseignants novices et débutants (Crahay & *al.*, 2010, p. 110 ; Goigoux & *al.*, 2010, p. 39). La gestion de classe constitue « *une compétence majeure* » dans la mesure où elle est intimement liée à la « *confiance en soi* » du novice et du débutant et, par voie de conséquence, à leur identité professionnelle (Nault & Fijalkow, 1999, p. 456).

Les préoccupations des débutants semblent proches de celles des novices. Ces similitudes laissent à penser que l'évolution professionnelle des enseignants s'enclenche durant le stade de la formation initiale et que certaines de leurs préoccupations semblent perdurer au moment de leur prise de fonction. La pérennisation de ces préoccupations démontre, selon Huberman

(1987, p. 16), l'inefficacité de la formation initiale, les débutants n'étant pas assez préparés à affronter la réalité d'une classe. Pour autant, si la formation initiale est nécessairement perfectible, il n'en demeure pas moins qu'elle représente un stade significatif, s'agissant de l'acquisition de compétences professionnelles.

Il semblerait enfin que préoccupations et/ou difficultés soient communes à la plupart des enseignants entrant dans le métier, mais « à la plupart » seulement. En d'autres termes, tous ne rencontrent pas les mêmes difficultés et n'ont pas des préoccupations identiques. Il est donc possible que le développement professionnel des novices et débutants soit, d'une certaine façon, « propre à chaque individu » et ce bien qu'on puisse brosser des profils communs.

Au regard des résultats des recherches exposés précédemment, nous nous attacherons à développer, dans les paragraphes suivants, trois familles de préoccupations : construire une identité professionnelle, gérer le groupe classe, et « faire la classe ».

I-1- Construire une identité professionnelle

Les enseignants débutants ont à relever des « *défis aussi bien sur le plan pratique que sur le plan identitaire* » (Jorro & Pana-Martin, 2012, p. 116). Aussi, les notions de « *stratégies et de dynamiques identitaires* » sont-elles nécessaires à la compréhension de la professionnalisation et du développement professionnel des enseignants débutants (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010b, p. 213). L'identité professionnelle est, par conséquent, l'un des indicateurs conceptuels du développement professionnel (Lefeuvre & al., 2009, p. 290 ; Marcel, 2009, p. 162).

Les professeurs stagiaires occupent, selon Serres (2010, p. 299) « *une position d'entre-deux* » : « *entre le statut de titulaire d'un concours initial de recrutement de l'Education nationale* » et celui de stagiaire en formation initiale (deuxième année de master), mais également « *entre le statut d'enseignant et d'apprenant* ». Cette position intermédiaire, « *plus tout à fait des étudiants mais pas encore des enseignants* », est, selon l'auteur, source d'anxiété et de doutes, les stagiaires apprenant à enseigner « *tout en cherchant à le dissimuler* ». Ces différents statuts rendent difficile la construction d'une identité professionnelle d'enseignant.

En réalité, Beckers (2007, p. 206) en distingue plusieurs : « *l'identité assignée* », soit l'identité attendue par les institutions, « *l'identité engagée* » qui correspond davantage à ce que le novice réalise afin de répondre à ce qu'il est attendu de lui et « *l'identité désirée* », celle qu'il vise à court ou moyen terme :

« Dans leur processus de construction identitaire, les futurs enseignants ont à négocier les écarts entre le travail prescrit par l'institution scolaire d'une part et par l'institution de formation d'autre part (identité assignée : faire apprendre chacun tout en maintenant l'ordre), ce qu'ils arrivent effectivement à réaliser (identité engagée : les efforts consentis pour instaurer un cadre très strict), et ce qu'ils souhaiteraient faire sans encore y parvenir (identité désirée : par exemple, s'engager avec les élèves dans des activités enrichissantes). »

Cette identité multiple se construit enfin, en parallèle des compétences professionnelles, sous une influence mutuelle. La façon (fluide à laborieuse) dont va se construire cette première identité professionnelle, dès les tout débuts dans le métier, a donc un impact sur le développement professionnel de l'enseignant. Or « deux paradoxes » rendent malaisée l'auto-évaluation des compétences : « *le sentiment de compétence est d'autant plus faible que la compétence est elle-même élevée* » et « *le débutant ne le sait pas et peut se rendre inquiet s'il se questionne trop fort et trop souvent à haute voix* » (Maulini, 2010, p. 75).

I-1-1- Se reconnaître comme enseignant

Marcel (2009, pp. 162-164) propose en tant qu'indicateur du « *développement professionnel perçu* » des professeurs de l'enseignement agricole, « *le Sentiment d'Efficacité Professionnelle* », qu'il considère comme un sous-ensemble de l'indicateur du « *sentiment d'efficacité personnelle* » emprunté aux recherches de Bandura (2003). L'auteur, (2009, p. 163) « *pour connaître* » le développement professionnel et non l'évaluer, propose aux enseignants débutants de mesurer l'écart (auto-évaluation) entre un indicateur « *attendu* » et un indicateur « *perçu* ». Marcel, (2009, p. 172) a dégagé de cette enquête « *cinq degrés de maîtrise différents d'ensembles de facettes du métier* », facettes qui décrivent le développement professionnel perçu : « *Les fondations de la professionnalité : plus de « 85 % de « je maîtrise sans problème » et « je maîtrise assez bien » – Des points d'appui solides : de 80 à 85 % – Des zones d'incertitude : de 70 à 80 % – Des fragilités : de 65 % à 70 % – Des difficultés : moins de 65 %* ». Pour Stumpf et Sonntag (2009, p. 183), « *ce sont les sentiments d'auto-efficacité et de progrès qui permettent au sujet le passage, symbolique, entre les unités temporelles qui ponctuent l'entrée dans le métier* ». Les auteurs estiment que

si « *la durée et le nombre de phases diffèrent d'un individu à l'autre* », une seule phase est « *identique pour tout néo-titulaire : celle au cours de laquelle celui-ci se sent « primo-débutant* » ». Nous retiendrons de ces deux études (Marcel, 2009 et Stumpf & Sonntag, 2009) que le sentiment d'efficacité diffère selon les débutants. Si certains rencontrent des difficultés, d'autres ont une bonne image d'eux-mêmes et franchissent les obstacles liés à leur manque d'expérience.

Pour Sembel et al. (2010, pp. 146-147), la construction identitaire est soit « *individualiste en vue d'une « protection » de soi* », soit « *dynamique en vue d'un développement professionnel* ». Dans le premier cas, il s'agit d'une « *centration sur soi* », les débutants perçoivent « *les aspects quotidiens du métier* » comme « *de fortes contraintes : savoirs, élèves, parents, formation en IUFM...* ». Ils s'appuient sur leurs collègues, « *consacrent beaucoup de temps au « bricolage » entre la classe et le travail à domicile, au détriment de leur vie privée* ». Ils s'attachent à faire de leur mieux au regard de leur situation. Dans le second cas, les débutants « *sortent d'eux-mêmes* », autrement dit, ils trouvent « *une distance, plus qu'une adaptation, avec leur travail et leur environnement professionnel* ». Cette prise de distance leur permet de se stabiliser « *soit en « redéfinissant » leur travail, par distanciation ; soit en « innovant* » (Altet, 2003), *en rompant avec leur précédente façon de travailler* ». Les débutants s'engagent donc différemment dans l'action selon leur profil.

De plus, les profils des débutants seraient dépendants de leur personnalité. Boutin (1999, p. 50) en semble persuadé ; pour l'auteur, « *les caractéristiques personnelles des candidats à l'enseignement jouent [...] un rôle déterminant dans le processus d'insertion professionnelle* ». Nous avons déjà décrit (Chapitre III) le développement professionnel de l'enseignant selon Nault (1999, p. 143), développement qui débute par la construction d'un « *moi professionnel personnalisé* ». Pour l'auteure (1999, p. 141), « *la personnalité de l'enseignant* » compte également pour beaucoup dans l'évolution professionnelle de celui-ci. De la sorte, en fonction de sa personnalité, il adapte « *ses savoirs, ses attitudes et ses comportements* ». C'est lorsque l'enseignant gagne en indépendance et est libre d'exploiter les démarches qui lui semblent les plus appropriées qu'il entre dans une phase de « *socialisation personnalisée* ». Personnalisée dans le sens où la personnalité étant variable d'un individu à un autre, on comprend alors que la construction d'un moi professionnel est attachée aux forces et/ou faiblesses de l'enseignant. En conséquence, Nault (1999, p. 159)

ajoute que « *le « nage ou coule » trouve principalement sa solution dans les forces personnelles de l'enseignant* ».

Par ailleurs, Boutin (1999, pp. 47-50) décrit « *quelques facteurs susceptibles de nuire au développement de la personnalité professionnelle* » :

- le débutant doit opérer un choix : « *se conformer à la culture scolaire et/ou entretenir une vision idéale de la réalité* » ; choix qui s'apparente peu ou prou aux deux possibles constructions identitaires décrites plus tôt (Sembel & al., 2010) ;
- « *une formation initiale insuffisante* » dans le sens où elle ne prépare pas « *au monde réel* » ;
- « *le rapport au pouvoir* » : le débutant peut exercer un certain pouvoir sur ses élèves, celui qu'il a subi élève, pouvoir qu'il « *devine tout-puissant* » et qui le rassure néanmoins ;
- « *des craintes face à la nouveauté, le « choc de la réalité » mal absorbé* », craintes qui peuvent freiner l'insertion professionnelle du débutant, pour peu que ce dernier éprouve déjà des difficultés sur un plan personnel.

Les freins à la construction d'une identité professionnelle ne sont donc pas seulement dus à la personnalité du débutant ou à ses représentations initiales mais ils sont également imputables à la formation suivie et, par conséquent, à l'accompagnement réalisé.

L'identité professionnelle du débutant est en outre mise à mal en situation de crise définie par Marquié-Dubié (2010, p. 122) « *comme une situation dans laquelle les repères sont bouleversés, les choix remis en question, l'écart entre l'idéal projeté et la réalité devenant trop important pour que l'individu puisse maintenir un sentiment de cohérence* ».

Face à ces situations de crise, le débutant réagit différemment selon ses ressources personnelles. Pour Marquié-Dubié (2010, p. 133), « *plus le sujet fonctionne de manière isolée [...] plus ses questionnements, ses difficultés se cristallisent sur les aspects émotionnels, relationnels, etc ...* ». Ce constat rejoint celui de Piot (1997, p. 118), que nous développerons dans le chapitre suivant (Cf. Chapitre VIII). Il décrit pour un quart des débutants une « *inertie non intégratrice* », les empêchant de relever des défis et de surmonter leurs difficultés. Sans le soutien des pairs et/ou des tuteurs, apparaît chez ces débutants « *une forme de solitude professionnelle* » (Maulini, 2010, p. 17), voire lorsque les épreuves s'enchaînent « *un sentiment d'épuisement tant physique que moral, enveloppant la personne tout entière* ».

(Lantheaume, Helou, 2008) » (Périer, 2010, p. 67). Les stagiaires s'appuient alors sur une logique de l'expérience, « *par le jeu des expérimentations et des erreurs* », ils acquièrent petit à petit, « *les savoir-faire de métier* ». Ils peuvent également se fonder sur une logique « *biographique et auto-référentielle* », ils convoquent alors des souvenirs liés à leur propre « *passé scolaire ou familial* » à partir desquels ils opèrent des choix (Périer, 2010, p. 70).

La personnalité de l'enseignant en devenir a donc une incidence sur la construction de son identité professionnelle. De ce fait, la manière dont il se perçoit (plus ou moins négativement ou positivement) influence son engagement dans l'action. Nous interrogerons les stagiaires (Recueil 1) sur les compétences qu'ils pensent maîtriser dès les premières semaines de stage, celles qui leur font défaut, le degré de maîtrise de quelques compétences attendues et leurs principales difficultés. Cette auto-évaluation est hypothétiquement tronquée, dans la mesure où le regard que porte le novice sur ses compétences est soumis à la façon dont il se perçoit (confiant *versus* anxieux ou découragé). Leur discours devrait donc refléter l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

I-1-2- Etre reconnu comme enseignant

Perez-Roux (2012, p. 72) définit l'identité professionnelle des enseignants « *comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de trois dimensions (biographique, relationnelle et intégrative) plus ou moins en tension et dans lesquelles la reconnaissance est à l'œuvre* ». L'auteure décrit la dimension « *biographique* » comme la reconnaissance de ce qu'est l'enseignant aujourd'hui mais aussi de ce qu'il a été, de ce qu'il a vécu et construit ; la dimension « *relationnelle* » comme la reconnaissance d'autrui, qui permet la reconnaissance de soi et la dimension « *intégrative* » comme « *la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle et peuvent devenir des ressources pour répondre avec plus ou moins de pertinence aux situations rencontrées* ». Nous retiendrons ici que la reconnaissance d'autrui influence fortement la reconnaissance de soi.

S'agissant des stagiaires capables de surmonter leurs difficultés, Daguzon (2010, pp. 116-117) décrit deux conditions qui déterminent selon lui les processus de professionnalisation, en lien avec l'identité professionnelle : « *préserver un sentiment de réussite lors des stages* » et « *conserver suffisamment d'estime de soi pour construire une identité professionnelle* ». Ils sont donc en réussite lorsqu'ils comprennent ce qu'ils ont à faire et se sentent capables de le

faire, les tuteurs adaptant leur discours au niveau de développement qui est alors le leur, et ils conservent l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes dans le cas où les interpellations / remarques des formateurs sur leurs erreurs ne les fragilisent pas. Les stagiaires ont donc besoin pour se reconnaître, d'être soutenus et reconnus par *celui qui sait* (tuteurs, collègues titulaires ...). Le besoin de reconnaissance au moment de la construction professionnelle se joue « à un double niveau interdépendant : l'image que chacun a de soi en tant que néoprofessionnel, l'image que renvoient les autres : les pairs, les tuteurs, les formateurs, les supérieurs hiérarchiques [...] » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010b, p. 218).

Être reconnu est d'autant plus important que c'est lors de l'observation des stagiaires dans les classes (visite) que l'enseignant en devenir est « évalué ». Selon Jorro et Pana-Martin (2012, p. 118), l'accompagnement et la reconnaissance professionnelle sont « *reliés par un processus intermédiaire : l'évaluation* ». Lors d'une visite, quelle qu'elle soit (visite-conseil ou évaluative), les pratiques du novice sont jaugées, voire jugées. Les conseils, même bienveillants, donnent au novice une idée du chemin qu'il lui reste à parcourir pour se professionnaliser ; ils devraient également, selon les auteurs, lui donner une idée du chemin déjà parcouru.

Être reconnu est essentiel car les débutants sont nombreux à fournir un travail conséquent à leurs débuts. Leur demander, plus ou autrement, n'est envisageable que si les formateurs/ accompagnateurs reconnaissent cet investissement. Selon Jorro et Pana-Martin (2012, p. 120), le débutant estime que « *son travail a de la valeur* » au vu des efforts fournis pour répondre à la complexité de l'acte d'enseigner. Le tuteur, du point de vue de Jorro et Pana-Martin (2012, p. 119), doit donc adopter « *une posture d'accompagnateur* », d'« *ami critique* » afin que le stagiaire devienne « *acteur de son propre développement* » ; l'enseignant « *reconnu dans ses potentialités trouverait là une motivation à agir* ». Pour ce faire, « *la reconnaissance professionnelle implique que le regard qui sera porté sur l'agir professionnel soit dépourvu d'appréciation sur la personne* » (Jorro & Pana-Martin, 2012, p. 120).

Être reconnu est nécessaire pour *se reconnaître*. Pour Perez-Roux (2012, p. 71), « *se (re)connaître* » doit être compris au sens de « *se connaître comme différent de celui que l'on projetait de devenir* ». Et cela n'est possible que si « *chacun élabore une « image de soi » en relation – accord, tension, contradiction – avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent* » (Perez-Roux, 2010, p. 272). Le rôle des formateurs/tuteurs est donc essentiel car

en plus de permettre au débutant d'« être reconnu », ils vont lui permettre de « se reconnaître ». Ainsi, l'« idéal du moi » décrit par Perez-Roux (2012, p. 71) ou le « moi professionnel idéalisé » décrit par Nault (1999, p. 143) doit être dépassé par l'enseignant débutant afin de surmonter « le choc de la réalité ». Selon Boutin (1999, p. 44), ce choc « contribue à maints égards au développement de la personnalité professionnelle si l'on sait s'y préparer », l'auteur recommande donc l'établissement d'une « passerelle » entre « la préparation à l'enseignement et la prise de fonction », rôle qui pourrait être attribué à la formation initiale.

A ce diptyque « se reconnaître et être reconnu », Perez-Roux (2012, p. 80) ajoute un pôle : « devenir capable ». Pour l'auteure, c'est la « reconnaissance par autrui qui permet au stagiaire de « devenir capable » ». La reconnaissance par l'expert, lorsqu'elle porte sur « le caractère progressif des acquisitions » du novice, pousse ce dernier à s'inscrire « dans une démarche mettant en jeu la réflexivité des acteurs » et *in fine* à reconnaître sa professionnalité (se reconnaître). Le tuteur conscient de la professionnalité du débutant en devenir, identifiera ses marges de progrès, l'amènera petit à petit à dépasser ses difficultés, le rassurera sur son potentiel. En position sécurisée, le débutant sera alors en mesure d'assumer « les écarts entre idéaux et réalité des pratiques » (Perez-Roux, 2012, p. 83). Le triptyque « devenir capable – être reconnu – se reconnaître » soutient par conséquent « le développement d'une identité professionnelle plus affirmée et mieux assumée » (Perez-Roux, 2012, p. 69).

Les deux protagonistes de la relation que sont le stagiaire et le tuteur ont une posture à adopter fondée sur « des valeurs partagées » afin que la relation soit constructive (Perez-Roux, 2012, p. 79). Ainsi, le stagiaire a-t-il le « désir de comprendre et d'améliorer sa pratique » et reconnaît chez le tuteur ses connaissances et compétences tandis que le tuteur repère « son rôle dans l'organisation globale du système de formation (contenus, dispositifs, modes de validation) » et est conscient « des limites de son action dans le cheminement du formé comme au plan des collectifs de travail (collègues enseignants) qui accueillent les stagiaires sur le terrain ».

Nous interrogerons également les tuteurs (MAT) (Recueil 1) sur les compétences maîtrisées des stagiaires, celles qui leur font défaut, le degré de maîtrise de quelques compétences attendues et leurs principales difficultés. Une évaluation congruente à l'auto-évaluation des stagiaires montrera une reconnaissance des tuteurs égale à la reconnaissance que les stagiaires

ont pour eux-mêmes. Dans le cas contraire, deux possibilités sont envisageables : soit les stagiaires estiment avoir un niveau de maîtrise des compétences supérieur à celui estimé par les tuteurs, soit un niveau de maîtrise inférieur.

Cette auto-évaluation est, selon nous, dépendante de l'image qu'a le novice de lui-même et partant, de l'estime qu'il a de lui-même. Aussi, nous proposons-nous de définir cette notion.

I-3-1- L'estime de soi

Dans le Larousse, l'estime est définie comme suit : « *Appréciation, opinion favorable qu'on porte sur quelqu'un ou quelque chose* »⁶⁴. L'estime de soi est une notion plus précise définie ainsi par Famose et Bertsch (2009, p. 17) : « *d'une manière générale, l'estime de soi signifie [...] avoir une opinion favorable de soi-même* ». Elle « *consiste non seulement à se considérer soi-même dans une perspective aussi positive que possible, mais aussi de se sentir intrinsèquement « rempli de valeur », ou s'accepter soi-même tel que l'on est (Buss, 1995)* ».

Selon Famose et Bertsch (2009, p. 15), l'estime de soi répond à « *l'évaluation de soi* » (« *ce que je vaudrais* »), elle ne se limite donc pas à une description de soi (« *ce que je suis* »). Le soi est par conséquent « *en plus considéré favorablement ou défavorablement (« je suis un bon élève », « je joue bien au tennis », « je ne suis pas populaire », etc.)* ».

Pour les auteurs (2009, p. 16), « *l'estime de soi est une évaluation globale de soi* », elle est à distinguer d'un « *sentiment de compétence dans des domaines particuliers (« je suis intelligent » compétence cognitive) (« je suis quelqu'un de bien apprécié par mes camarades » compétence sociale) (« je suis bon en sport » compétence sportive), etc. (Epstein, 1990 ; Harter, 1986 a, 1997 ; Marsh, 1986, 1987 ; Rosenberg, 1979)* ». L'estime de soi est aussi « *un jugement évaluatif affectivement connoté* », on ne se juge pas seulement positivement ou négativement, on s'évalue « *avec des concomitants affectifs forts* » (Famose & Bertsch, 2009, p. 19). L'estime de soi est par conséquent une évaluation de la façon dont on s'est comporté (bien ou mal) mais aussi une évaluation de la façon dont nous nous sentons par rapport à ce comportement (bien ou mal).

André (2002, p. 28) en décrit également les aspects cognitifs (« *elle dépend étroitement du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse* ») ainsi que la « *dimension fortement affective* » de l'estime de soi. L'auteur met aussi en avant « *des*

⁶⁴ *Le petit Larousse 1999, 1998, Paris : Larousse - Bordas, p. 400.*

aspects comportementaux (elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès) ».

« Les rôles de l'estime de soi peuvent d'ailleurs être compris selon cette même grille de lecture : une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action, est associée à une autoévaluation plus fiable et plus précise, et permet une stabilité émotionnelle plus grande. »

Famose et Bertsch (2009) distinguent dans leur ouvrage trois approches différentes : les approches intrapersonnelle, interpersonnelle et évolutionniste.

■ L'approche intrapersonnelle de l'estime de soi (Famose & Bertsch, 2009, pp. 23-57) S'agissant de l'approche intrapersonnelle « initiée par William James (1890) », l'estime de soi « reflète le décalage entre le soi réel perçu et un état de soi idéal ». Elle correspond à l' « évaluation résumée qui reflète le degré selon lequel la personne pense qu'elle réussit bien dans les domaines où elle aspire à exceller ». Plus le sentiment de réussite est fort, plus l'estime de soi est haute. La théorie de la discrédance de soi de Higgins s'inspire de celle de James mais, en plus d'évaluer leur soi eux-mêmes, les sujets prennent également en compte l'évaluation des autres, « un autrui significatif » :

« La théorie de la discrédance de soi de Higgins (1991) a perpétué la tradition instaurée par James. Elle opère une distinction entre le soi actuel – qui est la représentation des attributs que quelqu'un croit posséder, le soi idéal, c'est-à-dire la représentation des attributs que quelqu'un aimerait idéalement posséder, autrement dit, les espoirs et les désirs qu'il adopte pour lui-même ou qu'il croit que les autres adoptent pour lui, et le soi devoir, qui est une représentation des attributs que quelqu'un croit qu'il devrait posséder. » (Famose & Bertsch, 2009, p. 24)

Le sujet, qui perçoit une discrédance, peut tenter de la réduire en régulant les « affects associés » de différentes manières : il peut « les supprimer » ou bien encore « changer de comportement ». S'il n'y parvient pas, il « fera l'expérience d'une basse estime de soi ».

Les personnes souhaitant maintenir « l'estime de soi au niveau du soi idéal », usent de différentes stratégies, elles peuvent « maintenir leur estime de soi par le succès ou par l'absence d'aspiration au succès » mais LA stratégie « consiste à accorder une faible importance au domaine où l'on se sent déficient, et à accorder a contrario une haute importance à ceux susceptibles de produire une évaluation positive élevée ».

■ L'approche interpersonnelle de l'estime de soi (Famose & Bertsch, 2009, pp. 59-72) Dans l'approche interpersonnelle, « selon les auteurs originels (Baldwin, 1897 ; Cooley, 1902 ; Mead, 1934), le soi est une construction sociale façonnée au travers des échanges

avec les autres ». L'estime de soi est donc déterminée par la manière dont les personnes « *croient que les autres les évaluent* ». La « *métaphore du soi miroir* » en découle. Dans le miroir social, constitué des « *autrui significatifs* » dont les parents ou les professeurs, « *le sujet détecte leurs opinions sur lui-même* ». La notion du soi miroir a été plutôt « *malmenée* ». Si « *Cole (1991) a mis en évidence que les évaluations des pairs et celles des enseignants affectaient les images de soi d'élèves au niveau de leurs compétences scolaire et sportive* », d'autres recherches ont montré les limites des perceptions du sujet. Il semble que les personnes aient en réalité du mal à percevoir la façon dont les autres les évaluent, ces évaluations de soi semblent tout au plus « *être dérivées de la manière dont elles pensent que les autres les évaluent* ». Il semble enfin que « *certaines personnes [soient] apparemment peu affectées par la manière dont les autres les évaluent réellement* ».

■ L'approche évolutionniste (Famose & Bertsch, 2009, pp. 73-117)

L'approche évolutionniste a repris un point important de l'approche intrapersonnelle, « *celui de la régulation par la personne de ces affects associés à la perception d'une discrédance* » et a jalonné l'approche interpersonnelle.

La psychologie évolutionniste s'appuie sur le postulat de l'esprit grégaire de l'Homme :

« Ainsi, les êtres humains ont probablement développé un mécanisme biopsychologique qui les a conduits à éviter le rejet interpersonnel. Ils ont développé une aversion au rejet et à l'abandon, ainsi qu'un système de décodage des menaces. »
(Famose & Bertsch, 2009, p. 75)

L'estime de soi s'apparente ici à une « *jauge psychologique* » qui permet à la personne d'évaluer le niveau d'acceptation ou de rejet du groupe à son encontre. D'où « *la théorie du sociomètre, développée par Leary (Leary, 2004 ; Leary, Baumeister, 2000 ; Leary, Downs, 1995 ; Leary, Tambor, Terdal, Downs, 1995)* », qui permet à la personne d'enregistrer « *en continu les indices pertinents à la valeur relationnelle* ». Le sujet peut alors adapter son comportement afin d'éviter le rejet. Cette théorie explique le besoin d'être accepté par les autres et d'entretenir des relations interpersonnelles « *durables, positives et significatives* ». Les recherches portant sur « *le rejet amoureux, l'expulsion de la famille ou des groupes sociaux, le chômage, l'abandon et l'exil* » ont montré que ces événements avaient une incidence forte et néfaste sur l'estime de soi.

Les recherches portant sur l'identité professionnelle des novices et débutants se sont intéressées au « *sentiment de compétence* » (Maulini, 2010) ou bien encore au « *sentiment d'efficacité professionnelle* » (Marcel, 2009) et de façon concomitante et souvent implicite à l'estime de soi, qui de notre point de vue, constitue un des éléments sur lequel se construit l'identité professionnelle. L'estime de soi du novice est plus ou moins haute avant qu'il soit placé en responsabilité dans une classe. Les premières expériences de classe vont peut-être influencer l'estime qu'il a de lui-même selon la façon dont il s'imagine que les élèves, les parents d'élèves ou encore les collègues et les tuteurs le perçoivent. Nous retiendrons des recherches ayant pour objet l'estime de soi, la nécessité d'être accepté par les autres. Nous supposons donc qu'être reconnu, notamment par la communauté enseignante, participe à la construction de l'identité professionnelle du novice.

Nous postulons également que l'estime de soi du novice pourrait avoir une incidence sur ses actions. Pour André (2002, p. 28), l'estime de soi « *n'est pas seulement une caractéristique de la personnalité. C'est aussi un outil, permettant, ou non, de s'adapter à son environnement* ». Les sujets qui ont une haute estime d'eux-mêmes se lancent pleinement dans l'action tandis que ceux qui ont une faible estime d'eux-mêmes s'engagent avec plus de « *prudence et de réticences dans l'action* ». S'ils rencontrent des difficultés, les premiers « *persévèrent davantage face à des obstacles* », quand les seconds peuvent renoncer ou souffrir de « *procrastination, cette tendance à hésiter et à repousser à plus tard toute prise de décision* ». Nous voyons là l'incidence que l'estime de soi pourrait avoir sur l'évolution professionnelle des novices.

L'estime de soi des débutants est particulièrement dépendante de la façon dont ils gèrent la classe.

I-2- Gérer le groupe classe

Les « *stratégies de survie* » mises en œuvre par les jeunes enseignants, lors de leurs premières confrontations avec la réalité d'une classe, seraient, en partie, directement liées à la gestion de classe (Chouinard, 1999, p. 501 ; Daguzon & Goigoux, 2012, p. 29 ; Nault, 1999, p. 149 ; Rayou & Van Zanten, 2004, p. 116). Si cette difficulté n'est pas rapidement dépassée, les stagiaires en souffrance ne peuvent se concentrer sur d'autres difficultés (Goigoux & al.,

2010, p. 40). Représentant un problème professionnel, pour les enseignants débutants, « *elle est donc un point d'appui important pour le développement professionnel* » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2010b, p. 214).

La gestion de classe apparaît dans le discours des enseignants sous différents traits : faire preuve d'autorité, gérer la discipline, tenir sa classe... Mais la notion de gestion de classe est une notion large, qui ne comprend pas seulement la gestion de la discipline mais la gestion de pratiques d'enseignement favorisant les apprentissages des élèves. Aussi, nous retenons la définition de Doyle, cité par Wittorki et Briquet-Duhazé (2010b, p. 214) :

« Doyle (1986) définit la gestion de classe comme un ensemble de pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et maintenir dans sa classe, des conditions permettant l'enseignement et l'apprentissage. Elle serait la variable ayant le plus d'influence sur la réussite des élèves grâce notamment à une bonne gestion du temps. »

Par ailleurs, la gestion de classe influence grandement le climat de classe qui, lorsqu'il est serein, est propice aux apprentissages (Chouinard, 1999, p. 497 ; Goigoux & al., 2010, p. 40).

Pour Goigoux et al. (2010, p. 33), les stagiaires sont en proie à un dilemme, « *en quête d'un équilibre entre deux logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique stricto sensu) et la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements)* » (autrement dit, ce qu'il est convenu d'appeler le double agenda : agenda didactique et agenda pédagogique). Périer (2010, p. 64) décrit également cette recherche d'équilibre entre « *la construction de l'autorité et la gestion des sanctions d'un côté, l'ajustement des contenus et modalités d'enseignement de l'autre* », qui constituent selon l'auteur les « *familles d'épreuves* » des stagiaires s'agissant de la gestion de classe.

En outre, en plus de devoir maintenir l'ordre, ils doivent dans le même temps enseigner. Or, l'acte d'enseigner n'est à ce stade de leur développement professionnel, pas encore un acte assuré. C'est ce qui les distingue des enseignants experts selon Wittorski et Briquet-Duhazé, (2010b, p. 214) : « *C'est ce que Kagan (1992) appelle le manque d'automatisation des patrons d'action ; les patrons d'action étant définis comme des structures complexifiées de connaissances aidant à identifier les comportements d'élèves et à les gérer* ». Ainsi, Chouinard (1999, p. 502) constate que le manque de « *connaissances procédurales* » de l'enseignant débutant l'amène à interrompre de façon répétée le cours, ce dernier ne

maîtrisant pas l'usage de « *techniques d'intervention* » et ne distinguant pas l'élève qui ne peut répondre à ses attentes de l'élève qui ne veut pas le faire.

Nous retiendrons que gérer la classe est une compétence attachée à la maîtrise d'autres compétences : « *une bonne gestion du temps* » (Doyle, 1986), « *la régulation sociale des échanges et des comportements* » (Goigoux & al., 2010) ainsi que la maîtrise de « *techniques d'intervention* » (Chouinard, 1999). Par conséquent, une maîtrise suffisante des compétences liées aux dimensions que nous privilégions participerait à une meilleure maîtrise de la gestion de classe.

I-3- « Faire la classe »

Pour Saujat (2004b, p. 98), « *faire la classe est une activité qui mobilise des gestes professionnels assurant simultanément cohésion du groupe et cohérence des acquisitions (Amigues, Faïta et Saujat, 2004)* ». Il est donc attendu que le débutant s'approprie ces gestes professionnels « *dans une activité psycho-corporelle en devenir car alimentée aux tensions entre sens et efficacité du métier (Espinassy et Saujat, 2004)* ». L'auteur ajoute que cette « *incorporation* » n'est possible « *qu'à la faveur d'un dialogue ininterrompu avec ce que signifie être du métier* ». Autrement dit, le débutant ne peut s'approprier les gestes professionnels que s'il n'a de cesse de se questionner sur son activité, de mener une réflexion sur sa pratique.

Suite au colloque organisé par le laboratoire PAEDI (Processus d'action des enseignants : déterminants et impacts) à l'IUFM d'Auvergne en décembre 2008, les chercheurs reconnaissent ne pas avoir élucidé la question des « invariants » du développement professionnel : « *Tous les débutants vont-ils progressivement d'une maîtrise de la conduite de leur groupe-classe vers la prise en compte des différences interindividuelles dans les apprentissages en passant par la maîtrise progressive de leur planification didactique et l'acquisition de gestes professionnels de régulation du déroulement de la tâche et de l'activité des élèves ?* » (Goigoux & al., 2010, p. 41). Il est difficile de répondre à cette question. Si les futurs enseignants sont soucieux d'eux-mêmes et de la gestion de classe, leurs préoccupations sont simultanément tournées en partie « *vers les élèves (le groupe, l'enrôlement dans les*

tâches, le maintien de l'attention et de l'action, la réussite aux tâches, les procédures et erreurs des élèves) » (Goigoux & al., 2010, p. 42).

Nous avons déjà décrit le sentiment de « survie » omniprésent chez le maître débutant. Aussi, pare-t-il au plus urgent et « *s'en tient aux méthodes qu'il juge à la fois endossables par lui-même et acceptables par l'autorité* » il a donc tendance à hiérarchiser ses priorités et enseigner prioritairement le français et les mathématiques, matières qu'il juge fondamentales (Maulini, 2010, p. 69).

Du point de vue de Jorro et Pana-Martin (2012, p. 116), il semble que la deuxième étape consiste en « *la gestion du pluriagenda, consistant à gérer plusieurs tâches dans une même temporalité (Leinhardt, 1989)* ». A partir de l'observation de huit séances portant sur la numération au CP, Numa-Bocage et al. (2007, p. 135) ont identifié, chez l'enseignante débutante observée, « *un organisateur puissant* », s'agissant de la conduite de séance, « *dans l'insistance à ramener sans cesse son déroulement à ce qui était prévu* ». La prise en compte des questions/réponses inattendues des élèves représenterait donc une difficulté pour les jeunes enseignants. La prise en considération d'une question gênante ou d'une réponse juste, donnée trop tôt, sous-entend une adaptation dans l'instant, déstabilisatrice pour certains débutants.

Les résultats de la recherche de Périer (2010, p. 66) portant sur les futurs professeurs du second degré ne vont pas tout à fait dans le même sens, la deuxième famille d'épreuves touche à « *la préparation des cours* » qui est « *plusieurs fois présentée comme une pierre d'achoppement des débuts* », cette préparation ne contribuant pas à « *la nécessaire modulation et adaptation en situation* ». Ainsi, les débutants accordent beaucoup de temps à la conception de séquences et séances car elle fait l'objet d'une « *réflexion prospective* » (Hoff, 2010, p. 158).

Selon Hoff (2010, pp. 156-157), les maîtres débutants se fixent également pour objectif de « *terminer le programme* », ce qui les amène à imposer « *un rythme trop rapide* » aux élèves, mettant en difficulté les plus fragiles d'entre eux. Ils ont enfin également tendance à occuper « *la place de l'acteur principal* » laissant ainsi peu de place aux élèves. Ils apprennent petit à petit à prendre en compte les élèves dans leur diversité et acquièrent avec l'expérience « *une meilleure souplesse des schèmes d'action* ». La gestion de classe serait ainsi une première étape à franchir, de l'avis des débutants (professeurs des premier et second degrés). Mais une

fois le cadre posé, ils se concentreraient davantage sur les situations d'enseignement/apprentissage. La complexité du métier d'enseignant vient de la nécessaire gestion simultanée des tâches, la réflexion dans l'action est de ce fait difficile à mener : « *les professeurs débutants reconnaissent agir souvent trop tard, à contretemps* ». Toutefois, après quelques mois, les maîtres débutants dépassent leurs premières difficultés, prennent le recul ou la distance nécessaire pour analyser les situations ; ils sont alors capables de réguler, de réajuster en fonction de leurs observations (Hoff, 2010, p. 158). « *Ces moments d'immobilisme apparent* », leur permettant d'installer des routines et de réduire la complexité du métier, « *peuvent être nécessaires à la consolidation des compétences, mais ils peuvent également constituer une force de résistance au développement professionnel* » (Hoff, 2010, p. 162).

Une fois que l'enseignant a fait siens quelques comportements « *favorisant la supervision d'une classe* » (Archambault & Chouinard, 1996, p. 36), il se concentre davantage sur la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement/apprentissage. A moins qu'il ne rencontre des difficultés qui lui paraissent insurmontables, cette centration sur son enseignement et les apprentissages des élèves peut avoir lieu plus ou moins tôt dans l'année.

II- L'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS NOVICES ET DÉBUTANTS

Nous avons décrit les différents stades du développement professionnel de l'enseignant (Cf. Chapitre III), dont les stades correspondants à la formation initiale (novices) et aux débuts dans le métier (débutants). Certaines recherches portent uniquement sur ces stades, tant ils sont riches en termes d'acquisition de compétences et de socialisation professionnelle. Ainsi, Jorro et Pana-Martin (2012, p. 117) conçoivent-ils le développement professionnel des débutants comme « *le franchissement d'une succession d'obstacles* » correspondant « *aux phases identifiées par Boucher et Jenkins (2004). Ces auteurs distinguent une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, voire d'inquiétude devant les changements à venir ; une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ; une phase d'appropriation par des ajustements nécessaires ; une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité* ». En d'autres

termes, durant la première phase, soit la « *phase d'appréhension* », les débutants se sentent en danger car ils prennent alors conscience de leur manque de connaissances et de compétences. Avant de prendre le temps d'analyser sa pratique, le novice expérimente et s'approprie à tâtons des gestes qui lui permettent de faire face à ce qu'il estime être des urgences.

Les premières expériences vécues par le novice sont donc parfois déstabilisantes. Elles sont pour autant nécessaires à son développement. Aussi, selon Vanhulle (2009, pp. 168-169), ces « *expériences cruciales* » ont l'avantage d'enclencher chez lui, une transformation des compétences. Il y a, selon l'auteur, « *subjectivation lorsque la confrontation à des écarts et l'obligation d'y faire face ou de les comprendre, impliquent des modes nouveaux de raisonner et d'agir, qui engendrent des reconfigurations – ou des autorégulations [...] – à l'intérieur du système mental du sujet lui-même* ». Par ailleurs, des expériences cruciales sont également vécues lors de « *situations de formation académique* » qui privilégient par exemple l'analyse de pratique.

Pour Hoff (2010, p. 156), le débutant, habité par un sentiment d' « *insécurité* », se centre durant la phase des premières confrontations avec le terrain, sur deux éléments du triangle pédagogique, soit le savoir et lui-même. Durant les phases suivantes, le débutant dépasse progressivement ses angoisses ou craintes grâce à la pratique ou plus exactement « *sous l'effet de l'analyse de l'expérience* », et à la faveur de sa « *persévérance* » (Jorro & Pana-Martin, 2012, p. 116). Ainsi, « *progressivement* », le maître débutant prend en compte les élèves, troisième sommet du triangle (Hoff, 2010, p. 156).

Selon Vanhulle (2009, p. 166), dans un contexte de formation en alternance, la maîtrise de « *théories de référence* » et l'apprentissage « *dans l'action et de l'action* » relèvent d'un double processus d'apprentissage « *qui se déroulent dans des temporalités différentes* », ce qui complexifie l'établissement du trait d'union entre théorie et pratique pour le novice. Néanmoins, pour l'auteur (2009, pp. 173-176) « *la tension entre les deux modes d'apprentissage trouve sa résolution dans un rapport dialectique intégrant graduellement des concepts qui participent à la restructuration conjointe des schèmes de pensée et action* » ; les savoirs d'expérience sont alors redéfinis et transformés à travers des concepts scientifiques. Cette construction de sens ne peut être réalisée par le novice que s'il s'autoévalue « *en prenant des indices pertinents* », et surtout s'il s'engage « *dans un véritable travail de restructuration de ses représentations mentales* ».

Stumpf et Sonntag (2009, p. 178) ont, quant à eux, cherché à savoir si « *les étapes institutionnelles* » du développement professionnel des professeurs des écoles débutants et « *les étapes personnelles* » s'inscrivaient dans la même « *temporalité* ». Pour ce faire, les auteurs (2009, p. 179) se sont appuyés sur « *la verbalisation d'un sentiment global de performance et de changement* » comme révélateur de l'évolution professionnelle du débutant (entretiens semi-directifs). Pour les auteurs (2009, pp. 183-184), « *ce sont les sentiments d'auto-efficacité et de progrès qui permettent au sujet le passage, symbolique, entre les unités temporelles qui ponctuent l'entrée dans le métier* ». Durant la première année de titularisation, « *la phase au cours de laquelle l'enseignant se perçoit « primo-débutant », variable d'un sujet à l'autre, peut-être très brève* », sa durée est « *fluctuante et singulière : elle peut s'échelonner sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois* ».

Il semble que ce soit « *au bout de trois ans qu'émerge le sentiment de ne plus être débutant* » (Maulini, 2010, p. 70) ; les « *problèmes professionnels* » rencontrés en début de carrière sont alors résolus (Huberman, 1987, p. 19).

La perspective développementale du développement professionnel a l'avantage « *de proposer des modèles généraux de l'évolution professionnelle des acteurs dans un champ donné, ces modèles pouvant servir de repères pour comprendre et expliquer les processus de socialisation professionnelle ainsi que les crises et les ruptures identitaires associées à ces processus* » (Lefeuvre & al., 2009, p. 278). L'une des limites de la perspective développementale est qu'elle ne prend que trop peu en considération l'évolution propre à chaque acteur, « *les phases de développement du modèle ne s'appliquant pas à tous* » (Lefeuvre & al., 2009, p. 278).

Aussi, selon la formation initiale suivie et par conséquent selon la durée des stages en responsabilité, il se peut que le nombre d'étapes franchies par le novice diffère. En outre, certains novices franchissent des étapes qu'ils n'auront peut-être plus à franchir une fois qu'ils seront débutants. Les profils d'enseignants sont donc multiples, leur développement professionnel étant attaché à leur développement personnel. Les difficultés rencontrées lors des stages peuvent être persistantes chez certains et encore présentes au moment de leur prise de fonction quand, chez d'autres, elles peuvent être dépassées à court terme. L'évolution professionnelle est également progressive et continue (cette notion de progressivité a été décrite dans le chapitre VI, paragraphe II-3) et peut donc se réaliser à des rythmes différents.

L'évolution des stagiaires et des débutants se réalise sous un double effet, l'acquisition de compétences professionnelles et la socialisation professionnelle.

II-1- La socialisation professionnelle

Le processus de socialisation professionnelle est défini par Van Zanten (2001) (cité par Lefeuvre & al., 2009, p. 300) comme :

« l'intériorisation problématique – comprenant des résistances, des adaptations, et des recompositions identitaires – non seulement de techniques, mais aussi de valeurs, de représentations et de modes de solidarité à l'exercice d'une expertise dans un cadre organisationnel ».

Devenir enseignant ne se limite donc pas à l'acquisition de connaissances et de compétences mais suppose l'adoption d'une attitude enseignante, qui va au delà de la posture enseignante car elle suppose l'adhésion à une « pensée » ou à une « philosophie » enseignante, via des représentations et des valeurs partagées. Les représentations professionnelles sont sociales « et signifient, par là même, des identités partagées et construites au cours de la socialisation professionnelle » (Blin, 1997, p. 177).

Pour ce qui est de la socialisation du stagiaire, elle suppose, selon Perez-Roux (2007, p. 136), « des identifications à autrui, des rôles à jouer, la découverte de règles explicites ou implicites, la prise en compte d'une organisation scolaire extérieure au stagiaire ». Pour l'auteure, le stagiaire apprend « à jouer son (ses) rôle(s) de manière personnelle et efficace », tout en s'intégrant progressivement « au groupe professionnel ». Le stagiaire se doit donc de suivre et de respecter des règles. Montrer qu'il les connaît et y adhère lui permettrait d'être reconnu par les enseignants titulaires. Pour Piot (2012, p. 94), « socialisation professionnelle et pouvoir d'agir » constituent les « deux piliers de la reconnaissance professionnelle ». L'accompagnement des novices par « leurs pairs chevronnés soutient de manière solide un processus de socialisation et d'acculturation professionnelle ». L'auteur fait ici référence au genre enseignant (voir prochain paragraphe). Cet accompagnement permet donc au novice d'intégrer des « éléments de socialisation professionnelle invisibles ».

Selon Crahay et al. (2010, p. 103), la formation initiale serait « prise en étau entre l'influence persistante de l'expérience scolaire de ceux-ci en tant qu'élèves et les effets cumulés de socialisation provenant des stages, d'abord, de l'entrée dans le métier, ensuite ». La socialisation se réalise donc aussi au contact des enseignants titulaires au sein des écoles fréquentées. Ces interactions auraient un fort impact sur le processus de socialisation des novices et débutants, impact qui minimiserait celui de la formation initiale. Selon Perrenoud et al. (1996, p. 248), la socialisation professionnelle pourrait même avoir un effet négatif sur la formation initiale « en légitimant ce qui est acceptable dans le milieu professionnel, en tournant en dérision ce qui « ne se fait pas ici » ». Van Zanten (2001, citée par Lefeuvre & al., 2009, p. 300) montre, quant à elle, que parfois, la socialisation professionnelle de l'enseignant se réalise contre « les normes professionnelles véhiculées au sein du contexte d'exercice du métier : par exemple, les normes construites au sein des établissements scolaires ». Ce processus de socialisation se construit donc en grande partie en faveur de la formation professionnelle, des interactions avec les titulaires du terrain, en intégrant des normes déjà admises, ou au contraire en les rejetant.

Pour Goigoux et al. (2010, p. 39), l'un des problèmes communs aux professeurs des écoles est « celui du règlement des tensions, voire des contradictions, dans la conduite de la classe entre les logiques d'apprentissage d'une part et des logiques de socialisation d'autre part », les premières, qui leur permettraient d'apprendre à, par exemple, évaluer la situation afin de choisir l'intervention la plus appropriée et les secondes, qui exigent de sa part une intervention rapide qui, si elle n'est pas efficace, en donnerait néanmoins l'illusion.

L'étude de Hoff (2010, p. 159) montre à quel point les débutants s'appuient sur « l'aide » et le « soutien » de leurs pairs ; ces « relations interindividuelles non formalisées » sont jugées « utiles pour et dans l'exercice de leur métier », l'expérience professionnelle des maîtres chevronnés étant fortement valorisée. Ils ont ainsi recours au « genre professionnel ».

II-2- Le recours au « genre professionnel » (Yves Clot)

Pour Lefeuvre et al. (2009, pp. 295-296) « les savoirs construits par le collectif de professionnels » font partie des « indicateurs conceptuels du développement professionnel ». Parmi ces savoirs, nous retrouvons, entre autres, les représentations sociales (que nous

développerons dans le chapitre VIII) ainsi que « *les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif* » dont le *genre professionnel* développé par Clot (1999) et Clot & Faïta (2000).

Pour Clot et Faïta (2000, p. 8), qui se situent dans la perspective de la *clinique de l'activité*, il est nécessaire de dépasser « *l'identification classique de l'écart entre le prescrit et le réel* ». Il existe en effet selon eux, « *entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels* », soit le *genre professionnel*, qui permet au sujet de travailler, et ce « *parfois malgré l'organisation prescrite du travail* ». Autrement dit, le prescrit est jugé quelquefois trop éloigné de la réalité du sujet. Il s'en arrange donc, soutenu par le collectif, pour faire face au réel. Les enseignants novices et débutants pour qui le prescrit (formation) ne correspond pas à la réalité de leur classe (stage) peuvent donc s'en accommoder s'ils se sentent soutenus par les enseignants titulaires qui eux-mêmes s'en sont arrangés.

Le genre a une « *fonction psychologique dans l'activité de chacun* », dans le sens où les « *relations interprofessionnelles* » prévalent sur les « *relations intersubjectives* ». Les travailleurs se reconnaissent à travers ces relations, chacun d'eux évaluant « *sa propre action* » (Clot & Faïta, 2000, p. 14).

Pour Clot (1999, p. 34), « *un genre relie toujours entre eux ceux qui participent à une situation comme des coacteurs qui connaissent, comprennent et évaluent cette situation de la même façon* ». Les acteurs ont déjà rencontré et vécu la situation ; cette dernière fait donc partie intégrante d'une histoire collective. L'activité qui en résulte est connue de tous, elle est donc inexprimée et en partie implicite. Les acteurs savent dès lors ce qui se joue, et ce qu'ils ont à faire « *grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de re-spécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente* ». Pour l'auteur, ce phénomène s'apparente à « *un mot de passe* » connu de la même communauté sociale et professionnelle. Les évaluations n'ont pas besoin d'être formulées tant elles sont intégrées par les acteurs, elles « *règlent l'activité personnelle de façon tacite* ». Le genre permet donc à chacun, d'agir individuellement. Il est constitué d'un ensemble de règles « *impersonnelles non écrites* », qui définit ce qu'il convient de dire ou de faire (Clot, 1999, p. 43). Ces règles partagées tissent les rapports entre les individus d'un même groupe.

Pour Clot, (1999, p. 37), « *le genre peut se définir comme l'ensemble des activités engagées par une situation, convoquées par elle* ». Les activités ont été éprouvées auparavant par d'autres et vérifiées, elles n'ont donc plus à l'être et représentent des références, non pas normées mais plutôt « *un stock social d'activités disponibles* » pour les acteurs (*action située*) (Clot, 1999, p. 111). Le sujet peut choisir de disposer de ce stock ou de s'en affranchir :

« *Le genre social, en définissant les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail, en organisant la rencontre du sujet avec ses limites, sollicite le style personnel. Autrement dit, le mouvement par lequel ce sujet se libère du cours des activités attendues, non pas en les niant, mais par la voie de leur développement.* » (Clot, 1999, p. 43)

Clot (1999, p. 95) insiste sur le fait que le genre soit « *vivant* » car « *instrument de l'action* ». En d'autres termes, le genre n'est pas seulement « *source de l'action* » mais « *moyen pour agir* ». L'idée étant d'agir efficacement, la « *stabilité* » du genre est « *toujours transitoire* ». Cette stabilité provisoire est remise en cause, transformée, selon Clot et Faïta (2000, p. 15) pour mieux répondre aux situations qui, elles aussi, évoluent, produisant « *une stylisation des genres susceptible de les « garder en état de marche », c'est-à-dire de les transformer en les développant* ». Il est donc logique pour les auteurs que les styles transformant les genres, les genres soient renouvelés ou adaptés.

Clot (1999, p. 98) propose « *le concept d'activité dirigée* » qu'il définit comme « *la plus petite unité de l'échange social qu'accomplit le travail* ». Activité dirigée « *par la conduite du sujet ou dirigée au travers de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée vers les autres* ». Si nous transposons ce concept au sujet enseignant, alors l'activité dépend du sujet lui-même et du travail qu'il a à accomplir. L'activité est également dirigée vers les autres ; on imagine ici, que pour un enseignant, les autres représentent les élèves mais pas seulement, les pairs, la hiérarchie, les parents d'élèves, et dans le cas d'un enseignant novice, les tuteurs et formateurs.

Daguzon et Goigoux (2012, pp. 31-36) mettent en exergue « *des similitudes entre les trajectoires des professeurs stagiaires* » dont « *le recours au genre professionnel* ». Les auteurs distinguent parmi « *les sources d'influence de l'évolution des représentations fonctionnelles* » : la « *prescription primaire du travail* », celle de l'employeur, de « *la prescription secondaire* », celle de l'IUFM. La prescription primaire provient du terrain et correspond à tout ce qui sera communiqué au stagiaire « *pour l'aider à concevoir, à organiser*

et à réaliser son travail ». Les enseignants que les stagiaires rencontrent au gré de leur affectation « *souvent, reconnaissent leurs préoccupations et leur proposent des pratiques alternatives* », qui s'avèrent plus ou moins éloignées de la prescription secondaire.

Ce recours au genre leur permet de sélectionner parmi ces prescriptions celles qui leur sont utiles pour répondre dans l'immédiat aux différentes situations professionnelles rencontrées, « *en un mot à redéfinir les tâches qu'ils se donnent à eux-mêmes* ». Ces préoccupations souvent partagées entre novices et expérimentés engendrent « *leur sentiment d'appartenance au collectif* » (Goigoux & al., 2010, pp. 38-39). Les maîtres expérimentés partagent et explicitent, avec les novices, différents moyens d'agir en fonction d'une situation donnée. Eprouvés, ces moyens d'agir représentent pour les novices, une richesse. Les utiliser leur permet d'entrer de façon légitime dans la communauté des enseignants et de justifier leur choix auprès de l'institution. Ainsi, le recours au genre « *peut leur assurer une protection et un soutien face à la solitude des décisions qu'ils ont à prendre pour faire classe* » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 36).

Saujat (2004b, pp. 97-98) montre que les enseignants débutants « *cherchent à « surcompenser* » (Vygotski, 1994) *leur difficulté provisoire, à gérer des situations complexes par le développement de ressources intermédiaires* » qui sont « *à la fois produits et instruments de l'activité* ». Saujat (2004b, p. 104) fait le portrait d'un jeune enseignant qui a fait « *preuve de discipline au-delà de ce qu'il aurait souhaité* » par crainte de ne pas tenir sa classe. Ce débutant a « *surcompensé* », tout comme d'autres, pour les mêmes raisons. Aussi, les débutants partagent une « *activité commune* » liée aux mêmes préoccupations, ce qui selon l'auteur « *autorise alors à parler de genre débutant* ». Pour Saujat (2004b, p. 105), l'appropriation « *de manière spécifique* » de gestes professionnels par les maîtres débutants apparaît par conséquent « *comme une forme de répétition de l'activité enseignante en transformation, comme un « invariant » provisoire du développement de cette dernière* ».

Au cours de l'année de stagiarisation, l'évolution professionnelle est dépendante des premières rencontres avec les élèves et les collègues titulaires. Ainsi, au delà de l'évolution personnelle propre à chaque novice, son évolution professionnelle est soumise aux aléas de ces rencontres et aux contraintes institutionnelles. De grandes tendances ont été dessinées mais l'évolution professionnelle de chaque novice reste singulière.

Conclusion du chapitre VII

L'un de nos deux échantillons est composé de novices. La plupart d'entre eux bénéficiaient du statut d'« admissibles contractuels », statut particulier corrélé à la situation spécifique de formation rencontrée durant l'année de transition 2013-2014 (création des ESPE et des master MEEF). Ils devaient passer les épreuves d'admission du CRPE à la fin de l'année et n'étaient donc pas encore lauréats de ce concours. C'est au cours de cette année de transition que nous avons réalisé notre recueil de données (questionnaires sur les représentations et observations vidéoscopées). Pour autant, nous les considérons comme des stagiaires, car leur stage en responsabilité avait alors une durée correspondant à un tiers du temps de service.

Les familles de préoccupations décrites par les chercheurs ne font pas mention, à proprement parler, des dimensions qui sont les nôtres (*gestion de la tâche, du temps et des interactions maître-élève(s)*). Centrée sur l'acquisition de compétences, nous ne mesurerons pas le sentiment d'efficacité personnelle et/ou professionnelle des novices, mais l'auto-évaluation du niveau d'acquisition de leurs compétences ou de leurs difficultés devrait nous permettre d'évaluer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes au milieu de leur année de stagiarisation, et par conséquent l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Nous espérons dresser plusieurs profils de novices, du fait que l'identité professionnelle se construit de façon singulière selon les novices. Grâce à notre premier recueil de données portant sur les représentations professionnelles des novices, nous tenterons d'apprécier l'estime de soi des novices, estime qui participe à la construction de l'identité professionnelle. L'évaluation des compétences par les tuteurs nous donnera également une image de la façon dont ils perçoivent les stagiaires. Se font-ils une image plutôt positive des novices ? Leur reconnaissent-ils des compétences professionnelles ou du moins un potentiel certain ? Ou sont-ils plutôt négatifs à leur égard ?

S'agissant de notre étude, nous ne traiterons pas la gestion de classe comme une variable à part entière, tant nous estimons qu'elle est corrélée aux dimensions que nous avons retenues, via notamment le niveau de difficulté de la tâche, le rythme donné à la séance, ou encore aux contenus et à la forme des interactions. Nous pensons donc que cette compétence apparaîtra, quoi qu'il en soit dans le discours des stagiaires interrogés (recueil 1) et/ou filmés (recueil 2). Pour ce qui est enfin de la troisième famille de préoccupations, soit « faire la classe », il va de soi que les dimensions que nous privilégions, sont omniprésentes tant au niveau de la

conception des situations d'enseignement/apprentissage qu'au niveau de leur mise en œuvre : durée des activités, enchaînement de ces dernières, consignes, mise en commun, verbalisation des procédures, etc. Nous nous y intéresserons de près lors du traitement de notre deuxième recueil de données.

Pour ce qui est de l'évolution professionnelle, nous postulons que les novices n'acquièrent pas au même rythme les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier de professeur des écoles. Notre deuxième recueil de données consistant en l'observation vidéoscopée de six trinômes dans un même contexte scolaire, constitués d'un MAT et deux stagiaires sur une même classe, nous comparerons les pratiques des enseignants expérimentés et des novices en tentant de dégager des éléments de socialisation dont le recours au genre professionnel présenté *supra*.

Dans ce chapitre, nous avons vu que les représentations initiales des enseignants « novices » pouvaient influencer leur développement professionnel. Nous proposons dans le chapitre suivant de faire le point sur ces représentations et sur leur nécessaire évolution.

CHAPITRE VIII

LES REPRÉSENTATIONS

L'un de nos recueils de données porte sur les représentations professionnelles des enseignants. Il est composé de deux corpus distincts : les représentations des novices à propos de leurs compétences professionnelles et de leurs difficultés premières, et les représentations des tuteurs relatives aux compétences et difficultés des stagiaires qu'ils accompagnent. Ces deux corpus seront comparés afin de mesurer le degré de congruence des discours des uns et des autres.

Avec l'expérience, il se peut que les enseignants se forgent une idée de ce qu'« il est bon de faire » et de « comment il faut le faire ». Aussi, les tuteurs évaluent-ils le niveau de compétences des stagiaires à travers le filtre de leurs « croyances » relatives au registre professionnel, souvent partagées au sein du groupe des tuteurs. De même, les novices partagent sans doute des représentations communes à leurs débuts sur les compétences professionnelles à acquérir, celles qu'il faudrait, à leur sens, privilégier, celles qu'ils jugent difficiles à maîtriser sans expérience, etc. Nous étudierons les représentations des novices et de leurs tuteurs à mi-parcours de l'année de stagiarisation. Nous postulons, en effet, que les représentations initiales des stagiaires évoluent rapidement au contact des réalités de la classe.

Nous commencerons par définir ce que sont les représentations sociales. Etant donné que les représentations des parents influencent leur rapport à l'école, que les représentations des élèves ont un impact sur leur rapport aux savoirs et à l'école, les représentations des enseignants orientent probablement leurs pratiques. Nous établirons donc les liens entre représentations et discours ainsi qu'entre représentations et pratiques sociales. Puis, nous nous intéresserons aux représentations professionnelles des enseignants. Les représentations sont également fortement corrélées au contexte social au sein duquel elles circulent. Aussi, les représentations des maîtres expérimentés/tuteurs portant sur les conceptions pédagogiques, sur les élèves ou encore l'échec scolaire sont-elles liées au contexte réunionnais, ou sur le contexte de formation, etc. Il est donc probable que leurs représentations influencent leurs pratiques en tant qu'enseignant mais également en tant qu'accompagnateur/tuteur. Pour ce qui est des stagiaires, leurs attentes et leurs représentations initiales sur le métier ont sans doute un impact sur leurs premières expériences d'enseignement. Aussi, nous centrerons-nous

particulièrement sur les représentations « initiales » et « fonctionnelles » des enseignants débutants.

I- LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Afin de nous confronter au monde qui nous entoure, afin de nous y conformer, de nous y adapter, nous nous fondons sur nos représentations dites sociales. Nos pratiques sociales ainsi que nos relations avec l'Autre sont en effet dépendantes de ces représentations. Transmises de génération en génération, elles sont imposées « à chacun de nous sans notre assentiment conscient » (Moscovici, 1986, p. 53).

I-1- Le concept de représentation sociale

Le terme *représentation* étant polysémique, nous retenons la définition issue de la psychologie : « Perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet » (Le petit Larousse⁶⁵).

Cette perception ou image mentale ne correspond donc pas *ipso facto* à la réalité. Cependant, ce n'est pas tant la représentation qui importe mais plutôt son impact sur l'action du sujet. Ainsi, pour Jodelet (1989, p. 36), si l'on distingue les représentations sociales « désignées comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel » », de « la connaissance scientifique », elles sont tout aussi « légitimes » que cette dernière par leur poids dans la vie sociale et par « l'éclairage qu'elles apportent sur les processus cognitifs et les interactions sociales ». Jodelet (1989, p.43) qualifie ce savoir de « pratique » puisqu'il sert à « agir sur le monde et autrui ».

Piot (1997, p. 115) souligne l'intérêt premier du « concept-carrefour » de représentations, celui d'« inférer des informations denses, porteuses de sens dans la mesure où les représentations se construisent via le schéma ternaire sujet individuel/sujet social/objet, dans l'interaction entre l'univers symbolique et l'univers pratique ». Il permet, par conséquent, de comprendre les liens qu'entretient le sujet individuel avec l'objet, via le sujet social, porteur des représentations de son groupe d'appartenance.

⁶⁵ *Le petit Larousse 1999, 1998, Paris : Larousse - Bordas, p. 881.*

La psychologie sociale s'est largement intéressée au concept. Elle a toujours accordé beaucoup d'importance aux représentations car elle considère que tout comportement face à un objet, à une situation, à l'Autre est subordonné à l'image que l'on se fait de cet objet, de cette situation et de cet « Autre ». Les représentations nous sont, d'une certaine façon, « imposées » par notre groupe d'appartenance souvent de manière inconsciente. Nous continuons néanmoins à nous poser des questions, à opérer des choix, à prendre position ; nous argumentons et justifions nos opinions. En plus de ces processus cognitifs, Moscovici (1986, p. 63) insiste sur la nécessité d'étudier notre rapport aux choses et aux gens :

« A mon avis, toute théorie de la cognition, toute analyse de notre vie mentale qui n'assigne pas un rôle de pivot à l'étude des modes de culture qui créent le langage, qui ne s'intéresse pas au type de rapports entre les gens ou à leurs attitudes envers la connaissance et les institutions, toute théorie de cette espèce me semble sans objet. »

Pour Moscovici (1989, p. 65), Emile Durkheim est le « véritable inventeur » du concept car il en a défini les « contours » et lui « reconnaît le droit d'expliquer » des phénomènes propres à la société. De plus, Durkheim différencie les représentations individuelles, changeantes et variables, des représentations collectives, qui se transmettent et ont un caractère plutôt stable :

« ...Durkheim oppose les représentations collectives aux représentations individuelles par un même critère, à savoir la stabilité de la transmission et de la reproduction des unes, la variabilité, dirait-on, le caractère éphémère des autres. »

Selon Jodelet (1989, p. 35), les représentations expliquent, entre autres, la nature des relations sociales. C'est ce qui distingue l'étude des représentations des autres sciences cognitives. Elles sont qualifiées de « sociales » car nous partageons ce monde avec « les autres », individus ou groupes. Ce partage génère inévitablement de la cohésion et des dissensions au sein du groupe mais aussi entre les groupes. De plus, nos représentations ne sont pas fatalement figées, elles évoluent, s'adaptent aux événements de notre vie quotidienne, s'alignent sur celles de notre ou nos groupes d'appartenance ou au contraire, entrent en conflit avec celles-ci et s'accordent avec celles d'un autre groupe ; c'est ce que l'auteure appelle la « dynamique sociale des représentations ».

Définir les représentations sociales se révèle donc difficile tant les paramètres à prendre en considération s'avèrent nombreux. Mondada (1998, pp. 130-131) a développé une conception qui s'attache aux différentes notions rapportées au concept de représentation. Elle s'appuie sur quatre dimensions :

- La « *dimension performative* » : les représentations ont un impact sur la réalité. En effet, la réalité sociale est dessinée, « *façonnée* » par celles-ci.
- La « *dimension contextuelle* » : les représentations ne sont pas figées. Elles sont mouvantes et évoluent au gré des interactions sociales.
- La « *dimension sémiotico-matérielle* » : les représentations circulent, vivent à travers l'écrit ou l'oral, le verbal ou le visuel, et en sont tributaires.
- La « *dimension praxéologique* » : les représentations ne sont pas uniquement théoriques, elles sont aussi pratiques et nécessaires, et nous engageant dans l'action.

Nous ne pouvons donc ignorer les représentations qui déterminent notre rapport à la réalité, à l'Autre, et pèsent sur notre discours et nos actions.

La définition proposée par Abric (1989, p. 188) résume la complexité du concept de *représentation sociale* :

« *La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.* »

Le sujet peut être ici soit un individu, soit un groupe social, l'objet peut être une personne, une chose, une théorie...

Les représentations remplissent donc différentes fonctions. Abric (1994a, pp. 16-18) en décrit quatre : des « *fonctions cognitives* » qui permettent aux individus « *de comprendre et d'expliquer* », des « *fonctions identitaires* » qui permettent à l'individu de se situer dans un groupe et d'élaborer « *une identité sociale et personnelle gratifiante* », des « *fonctions d'orientation : elles guident les comportements et les pratiques* » et des « *fonctions justificatrices* » qui permettent à l'individu « *a posteriori de justifier les prises de position et les comportements* ».

Nous reviendrons sur ces fonctions que Blin (1997) a adaptées aux représentations professionnelles.

I-2- La genèse d'une représentation sociale

Abric (1994a, pp. 20-21), s'appuie sur les travaux de Moscovici (1961) pour décrire l'élaboration d'une représentation sociale. La première phase se réalise via un processus

appelé « **objectivation** ». Les individus sélectionnent les informations d'un concept donné (une partie est donc ignorée à ce stade) « *pour aboutir à un agencement particulier des connaissances* » concernant l'objet. Les informations retenues sont ensuite organisées en un « *noyau figuratif* », autrement dit simple, schématisé et visible ; ce noyau « *porte la marque de la culture et des normes sociales ambiantes* ». L'information alors « *simplifiée et reconstruite [...] deviendra consensuelle, donc communicable et utile au groupe* » (Blin, 1997, p. 72). La notion de noyau figuratif a été développée sous le terme de « **noyau central** » par Abric (1994a) : « *toute représentation est organisée autour d'un noyau central* » (Abric, 2001, p. 21).

S'ensuit l'« **ancrage** » que Jodelet, (1997, p. 375) définit comme « *l'enracinement social de la représentation et de son objet* ». Durant cette phase de consolidation, la représentation est incorporée à d'autres représentations déjà présentes. Elle « *joue un rôle d'organisation, de l'environnement social en donnant une base explicative et interprétative, partagée par les membres du groupe* » (Blin, 1997, p. 73). L'ancrage permet ainsi d'« *interpréter la réalité* ». En d'autres termes, le « *processus d'ancrage* » permet d'incorporer quelque chose de nouveau, qui nous pose problème, « *dans le réseau de catégories qui nous sont propres* » afin de le confronter avec un cadre qui nous est familier, avec un système de valeurs déjà présent (Palmonari & Doise, 1986, p. 22).

Nous portons un intérêt particulier à la notion d'ancrage car les futurs enseignants entrent en formation initiale avec, nous le verrons ultérieurement, des idées préconçues sur le métier. Ils acquièrent progressivement de nouvelles connaissances et compétences, lorsqu'elles ne sont pas trop éloignées de leurs représentations initiales. Dans le cas contraire, nous verrons que ces premières représentations ont du mal à évoluer.

Selon Abric (2001, pp. 21-25), la représentation se compose d'un noyau central « *qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation* » et d'« **éléments périphériques** » qui « *constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus voyante et la plus concrète* ». Ce noyau central est la partie non modifiable, il est corrélé au contexte historique, sociologique ou encore idéologique. Les éléments périphériques sont plutôt liés à l'individu et à un contexte immédiat. Par conséquent, les représentations sont stables (noyau immuable) ET mouvantes (périphérie souple), elles se forment tous les jours, tout en étant subordonnées à des « *systèmes de pensée* » préexistants.

Pour Flament (1989, pp. 210-211), dans une situation normale, les « *désaccords* » entre pratiques et représentations sont « *absorbés par les schèmes périphériques* », servant de « *zone tampon* » avec le noyau central.

Dans certains cas « *extrêmes* », les désaccords peuvent atteindre le noyau central :

- les pratiques sont en trop forte contradiction avec la représentation : « *on voit alors apparaître ce que nous appelons des schèmes étranges, et la transformation éventuelle de la représentation est brutale, en rupture avec le passé* » ;
- les pratiques admises parce que rares, deviennent plus fréquentes, alors « *la transformation éventuelle de la représentation est progressive, sans rupture avec le passé* ».

Les premières confrontations avec la réalité de la classe pourraient par conséquent, amener les novices à transformer leurs représentations initiales, souvent idéalisées. Nous verrons d'ailleurs que pour certains d'entre eux, ces représentations, souvent très ancrées, peuvent « ralentir » leur professionnalisation.

I-3- Représentations et discours

Le discours est l'un des véhicules des représentations.

« *N'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle situation, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet.* » (Windisch, 1989, p. 175)

La communication a pour fonction « la régulation des rapports entre acteurs sociaux » (Doise, 1986, p. 84). La représentation est, de ce fait, déterminée par le contexte social mais également par « *le contexte discursif* », « *c'est-à-dire par la nature des conditions de production du discours, à partir duquel va être formulée ou découverte une représentation* » (Abric, 1994a, p. 15). Ainsi, les rapports sociaux sous-entendent des « *contacts langagiers* ». Etudier ces rapports sociaux, c'est étudier dans le même temps les représentations des individus ou des groupes en présence. Dans le discours, on s'intéresse alors « *aux attentes, aux motifs, aux conflits, aux procédures et stratégies d'adaptation ou, au contraire, aux mécanismes de rejet, de résistance et de défense* » (Windisch, 1989, p. 179).

On peut aussi s'attacher, à partir d'une analyse extralinguistique, aux schèmes de pensée et aux relations que le locuteur entretient avec les autres et le monde. Les échanges avec les individus de notre groupe ou d'un autre groupe permettent une évolution, voire une

transformation de nos représentations qui restent des « *réalités partagées* » (Palmonari & Doise, 1986, p. 15).

Des psychologues, des sociologues, des sociolinguistes... ont donc analysé les discours afin d'inférer les représentations. Des chercheurs en sciences de l'éducation se sont également intéressés aux discours, à ceux tenus par les enseignants notamment. Nous aborderons ce point dans un prochain paragraphe (Paragraphe II).

Pour notre part, nous analyserons le discours des enseignants (stagiaires et tuteurs) relatif à leurs pratiques, afin d'identifier leurs représentations (entretiens). A ce propos, nous émettons l'hypothèse que le discours des uns et des autres sera influencé par le contexte de la recherche, pratiques déclarées et pratiques effectives seront donc confrontées, notre recueil de données étant mixte (entretiens et observation vidéoscopée des pratiques).

Lenoir (2005, p. 6) distingue quatre types de discours :

- « - le discours **pour** la pratique – celui des documents officiels –,
- le discours **sur** la pratique – celui produit par la recherche scientifique –,
- le discours **autour** de la pratique – celui des directions d'écoles, des CPC, des parents, etc. –,
- le discours **de** la pratique – celui produit par les enseignants ».

L'auteur est, de plus, convaincu de l'utilité de croiser des « *outils et procédures d'observation indirects* » et « *directs* ».

C'est l'objectif que nous nous sommes fixé. Nous avons donc recueilli trois types de données : les représentations des enseignants (novices et expérimentés) *sur* les pratiques professionnelles des novices (questionnaires en face à face), le discours *de la* pratique (entretiens post-séance et entretiens d'« explicitation ») ainsi que les pratiques effectives (observations filmées).

I- 4- Représentations et pratiques

Les actions que nous engageons ne sont pas neutres. Nos représentations et nos pratiques sociales sont corrélées les unes aux autres. Abric (1994b, p. 217) soulève la question de savoir si les unes prédéterminent les autres, et si c'est le cas, sont-ce les représentations ou les pratiques ? Ou bien encore représentations et pratiques sont-elles « indissociablement liées et interdépendantes » ?

Se dessinent donc deux conceptions (Abric, 1994b, pp. 218-221) :

- « Une conception « radicale » : ce sont exclusivement les pratiques qui déterminent les représentations ».

L'auteur fait ici référence à la théorie développée par Beauvois et Joule selon laquelle les pratiques sont assujetties au « *cadre institutionnel* », à « *l'environnement social* » et au « *contexte de pouvoir* » de l'acteur. Ces conduites ainsi façonnées déterminent les représentations. Les représentations sont issues des actions des acteurs, actions qu'ils ont adoptées et qu'ils justifient *a posteriori*.

- « *Analyse critique de la conception radicale* »

Selon Abric, les acteurs définissent ici leurs pratiques en fonction des représentations qui sont les leurs. Si les pratiques peuvent influencer en partie les représentations, l'inverse est également vrai. Nos représentations ont une incidence non négligeable sur nos pratiques, sur nos actions quotidiennes. L'auteur argumente en prenant appui sur trois types de facteurs. Les « *facteurs culturels* », « *liés à l'histoire du groupe et à sa mémoire collective* », expliquent en partie les pratiques d'un « *groupe social donné* ». Les « *facteurs liés au système de normes et de valeurs* » autorisent ou interdisent une pratique. Les pratiques acceptées modélisent leur système de représentation. Les acteurs, ici, ont leur libre arbitre et ne sont pas forcément soumis aux pratiques ; cela va donc à l'encontre de la conception de Beauvois et Joule. Enfin, les « *facteurs liés à l'activité du sujet* », la représentation est là « *à l'origine des pratiques* ».

« *Ces quelques résultats nous semblent bien mettre en évidence que l'environnement matériel est loin d'être la cause directe des réactions des individus dans une situation concrète de travail. C'est beaucoup plus l'appropriation de la situation par le sujet, la signification centrale qu'il lui attribue, son système de représentations sociales qui conduisent l'opérateur à accepter ou non les inconvénients physiques de son cadre de travail.* » (Abric, 1994b, p. 226)

Ainsi, pour Abric (2001, p. 13), la représentation sociale est un « *guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales* » et pour Blin (1997, p. 143), elle est « *instrument d'une pratique mais aussi expression de cette pratique* ».

Selon Blin (1997, p. 139), les pratiques concernent généralement « *l'action humaine entendue comme transformation intentionnelle de la réalité* », et ce même « *si l'analyse des pratiques ne peut se réduire à celle de l'action* ». Selon l'auteur, les représentations portant sur l'action sont donc « *capitales* ».

Blin (1997, p. 142) définit les pratiques professionnelles comme suit :

« Les pratiques professionnelles sont des systèmes complexes d'actions et de communication socialement investis et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propres aux interactions entre des individus participant aux activités d'un même contexte (organisation et institution) professionnel. »

Par conséquent, le contexte, tout comme « *la parole et le langage* » jouent sur les « *actions non matérielles* » un rôle prépondérant, les pratiques s'exerçant « *dans l'imprévisibilité de l'interaction* » (Blin, 1997, p. 137).

Nous prendrons en considération ces différents éléments dans le cadre de notre recherche. L'accès aux représentations sociales passe par la prise en compte des pratiques sociales et vice-versa, pratiques et représentations s'influençant mutuellement. Aussi, nous nous attacherons à comparer les représentations des enseignants sur leurs pratiques et les pratiques effectives (questionnaires sur les représentations et observation vidéoscopée des pratiques). De plus, nous ne pouvons ignorer le contexte de formation au moment de notre recueil de données, ni le contexte réunionnais qui par bien des aspects se différencie du contexte métropolitain (Cf. Chapitre IX).

II- LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS

Les représentations sociales touchant au système éducatif orientent le discours des parents, celui des gestionnaires et décideurs mais également celui des pédagogues. Ainsi, les représentations « *comprises comme « des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites »* » (Charlier, citée par Baillauguès, 1996, p. 42) peuvent-elles influencer les comportements des enseignants.

Au regard de notre problématique, nous nous intéressons particulièrement aux représentations professionnelles des enseignants en tant que représentations sociales, et leur donnons un statut épistémologique : « *Sur quoi sait-on et avec quel effet ?* » (Jodelet, 1989, p. 45).

II-1- Les représentations professionnelles

Selon Blin (1997, p. 79), deux sens différents sont données aux représentations professionnelles :

- « *un ensemble d'idées que partagent des individus sur un métier donné* », nous avons ainsi tous une représentation sociale d'un « objet « métier » » (médecin) ;
- « *des représentations liées au travail ou liées à la fonction exercée* », spécifiques à un « milieu professionnel ».

Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrerons sur ce deuxième sens, qui présente selon Blin, (1997, p. 80) trois avantages :

- « *analyser le processus de positionnement des groupes à l'intérieur d'une même population de professionnels* » ;
- « *repérer comment les représentations professionnelles s'ancrent et se reproduisent dans les groupes mais participent aussi aux processus de transformations identitaires dans des contextes de changement organisationnel* » ;
- « *étudier la manière dont les représentations et les pratiques professionnelles s'articulent mutuellement car les représentations professionnelles sont d'abord fonctionnelles* ».

Les représentations professionnelles « recouvrent un ensemble d'éléments (croyances, opinions, attitudes, schèmes praxéo-cognitifs) » (Blin, 1997, p. 102). L'auteur (1997, p. 89) définit donc les représentations professionnelles comme suit :

« Les représentations professionnelles toujours spécifiques à un contexte professionnel sont définies comme des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale ».

Les représentations professionnelles n'ont donc, selon l'auteur, de sens que par rapport à un contexte, elles portent sur des « *objets signifiants* » car partagés par un groupe social. Les cognitions quant à elles sont descriptives car ELLES renvoient à la « *connaissance* », évaluatives (« *valeur* ») et prescriptives (« *action* »).

Blin (1997, pp. 94-95), s'inspirant des travaux d'Abric (1994a Cf. I-1- Le concept de représentations sociales), décrit les quatre fonctions attachées aux représentations professionnelles :

- « *elles participent avec d'autres cognitions à la construction d'un savoir professionnel* », qui permet aux professionnels d'agir « *selon un principe d'économie cognitive* » ; intégrées individuellement et validées collectivement, elles facilitent la prise de décision de l'acteur ;
- « *elles définissent les identités professionnelles et protègent la spécificité des groupes intra et interprofessionnels* » ; les actions des uns et des autres pouvant être expliquées par leurs représentations ;
- « *elles orientent les conduites et guident les pratiques professionnelles* », autrement dit, elles orientent l'activité professionnelle pour réaliser une tâche ;
- enfin, elles « *permettent, a posteriori, de justifier les prises de positions et les pratiques professionnelles* ».

Toutes ces fonctions ont un intérêt particulier pour notre recherche, *les fonctions cognitives* car les stagiaires sont à une étape de leur développement professionnel très riche en enseignement ; *les fonctions identitaires*, parce qu'ils se construisent une identité d'enseignant ; *les fonctions d'orientation*, les choix de pratiques des novices pouvant être motivés par leurs représentations ; et *les fonctions justificatrices* qui leur permettent de justifier *a posteriori* leurs erreurs de débutants.

Blin (1997, p. 184) parle des identités professionnelles au pluriel, l'acteur s'identifiant à différents « *groupes professionnels d'appartenance et de référence qui se différencient à partir de langage et de code communs, de pouvoirs au sein de l'organisation, de valeurs et de fonctions sociales* ». Ainsi, l'acteur passe d'une identité professionnelle à une autre, et ce « *en fonction de la situation d'interaction où il se trouve ou de la représentation qu'il s'en fait* ».

Les stagiaires, parce qu'ils ont un statut particulier, appartiennent à un groupe très spécifique, ni totalement étudiants, ni tout à fait enseignants. Il se peut donc que leur discours, soit tantôt adapté à leur statut d'enseignant, tantôt subordonné aux attentes institutionnelles de l'ESPE.

De plus, nous analyserons les représentations de deux groupes d'enseignants : les stagiaires et les maîtres d'accueil temporaire. Ces deux groupes ont des statuts différents, un niveau d'expérience différent. Toutefois, ils exercent le même métier. Nous nous attendons donc à des représentations à la fois différentes et communes.

II-2- Représentations, croyances, connaissances des enseignants

Dans une note de synthèse ayant pour titre Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, Crahay et *al.* (2010) utilisent les termes de *croyances* et *connaissances*. Nous avons jugé utile de faire le point sur ces termes, utilisés par d'autres chercheurs (Vause, 2009 notamment).

Dans les revues anglophones, « *le terme de belief (croyance) s'est imposé alors que, dans la littérature francophone, le terme de « représentation » est privilégié* » (Crahay et *al.*, 2010, p. 85). Croyances et représentations ont des sens très proches, il convient de considérer les unes et les autres, selon Crahay et *al.* (2010, pp. 86-87) « *comme des constructions à la fois cognitives et sociales* ». De plus, il est difficile de distinguer *connaissances* et *croyances* ; s'appuyant sur différents travaux, notamment ceux de Kagan (1992), pour Crahay et *al.* (2010, p. 87) « *les connaissances feraient davantage référence à des éléments factuels ou empiriques, alors que les croyances renverraient plutôt à des suppositions ou idéologies* ». Aussi, les auteurs partagent-ils « *le point de vue de Kagan (1992) : dès lors que nous utiliserons l'expression « croyances des enseignants », il faut sous-entendre le terme « connaissances », et ce en « l'absence quasi totale de vérités, de certitudes ou de connaissances scientifiquement établies sur la bonne façon d'enseigner* ».

Les croyances évoluent avec l'expérience pratique mais « *pour les praticiens, il s'agirait moins de changer de croyances pour aller vers des idées plus justes, plus validées, que d'aller vers des croyances de plus en plus « encapsulées » dans l'action afin de rendre celle-ci de mieux en mieux adaptée au contexte d'enseignement* » (Crahay & *al.*, 2010, p. 116).

Ces croyances sont très ancrées chez les novices, qui se sont construit une idée du métier avant même d'envisager de l'embrasser. Il se peut que certaines de leurs pratiques ne soient pas en accord avec leurs représentations et qu'ils s'en arrangent, du moins provisoirement. Nous verrons lors des analyses de données qu'il en va d'ailleurs de leur « survie ».

II-3- Le rôle prépondérant du « passé scolaire » de l'enseignant

Le rapport au monde de l'être social est conditionné par ce que lui transmet son groupe d'appartenance (*habitus social*), soit ses manières de pensée ou encore d'agir :

« [...] *l'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e. g. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences.* » (Bourdieu, 1972, p. 282).

Conformément à cette théorie, de ce fait, l'ordre social serait reproduit d'une génération à la suivante (reproduction des hiérarchies sociales⁶⁶), et si une mobilité sociale est possible, elle reste limitée. La position d'un individu dépend donc en grande partie de son *habitus familial*. Ainsi, selon l'étude réalisée dans les années 60, en France, par Bourdieu et Passeron (1985, p. 111) « *la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'Ecole revient primordialement au milieu familial* ». Les étudiants issus des milieux les plus favorisés « *héritent [...] des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un « bon goût » dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine* » (Bourdieu & Passeron, 1985, p. 30). Aussi, *l'habitus scolaire* serait défini en grande partie par les classes dominantes.

Vause (2009, pp. 9-11) met en exergue les « *croyances* » des enseignants ainsi que les « *connaissances théoriques* » issues de la formation (initiale et continue) et « *ouvrages* », issues de l'expérience, afin d'appréhender les cognitions des enseignants. L'auteure s'appuie sur les travaux de Kagan qui a identifié « *deux invariants relatifs à la notion de croyance : d'une part celles-ci sont stables, résistantes au changement et d'autre part, elles sont généralement associées à un style d'enseignement bien spécifique* ». Connaissances et croyances se construisent dès l'enfance, en tant qu'élève puis adulte, en tant enfin qu'enseignant. Si ces croyances évoluent avec l'acte d'enseigner, elles sont néanmoins attachées au vécu scolaire des enseignants, qui est, de ce point de vue, déterminant.

Vause (2009, p. 17) envisage deux possibilités quant à la place des croyances et connaissances par rapport aux pratiques : elles sont antérieures aux pratiques et les influencent ou au contraire, elles se construisent à partir des pratiques et sont influencées par ces dernières. Quoi qu'il en soit, Vause (2009, p. 18) identifie « *trois sources d'influence* » que sont « *les normes du champ éducatif (décrets, programmes...), l'histoire de vie des*

⁶⁶ Bourdieu lui-même a apporté bien des nuances à ce propos dans *Choses dites* (1987) et *Méditations pascaliennes* (1997).

enseignants ainsi que leurs expériences au sein de l'école dans laquelle ils travaillent ». Les représentations sociales « *sont bien le fruit de compromis contradictoires sous la double pression de facteurs idéologiques et de contraintes liées au fonctionnement effectif du système scolaire* » (Gilly, 1989, p. 382). De plus, la vie passée de l'enseignant, en tant qu'élève et sa vie présente, en tant qu'enseignant influencent fortement ses représentations sur le métier. Nous nous intéresserons donc à la biographie scolaire de notre échantillon.

II-4- Les représentations professionnelles des enseignants

Nous nous attacherons dans ce paragraphe à décrire le poids des représentations sur les conceptions pédagogiques privilégiées par les enseignants, ainsi que l'image qu'ils se font des élèves via la notion de *jugement scolaire*. Enfin, nous étudierons les représentations des enseignants s'agissant de l'échec scolaire, tant il est révélateur de leur discours sur l'Ecole.

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle les représentations des MAT ne sont pas sans influence sur celles des stagiaires. Ces derniers « subiraient » inconsciemment ou pas cette influence ou au contraire s'appliqueraient à s'en défendre, parce qu'elles ne correspondraient pas toujours à leurs représentations, parfois idéalisées ou parce qu'elles entreraient en contradiction avec le discours tenu par le centre de formation.

II-4-1- Conceptions pédagogiques des enseignants

Les conceptions pédagogiques des enseignants sont liées à leurs représentations. Ainsi, par exemple, Monceau (2004, p. 37), dans un article intitulé *Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnelle*, a montré « *des oppositions vives* » selon que l'enseignant comprend « *le principe d'égalité* » comme le principe selon lequel un même enseignement doit être livré à tous les élèves ou qu'il le justifie comme un moyen de donner plus à ceux qui ont moins.

Plusieurs chercheurs (Gilly, 1989, p. 371 ; Gigling, 2001, p. 87 ; Gosling, 1992, p. 107) ont constaté la prégnance du « *modèle traditionnel* », et ce même parmi les jeunes professeurs. Ainsi, bien que les enseignants soient formés à d'autres modèles pédagogiques, bien qu'ils soient très conscients de la demande institutionnelle qui a prôné ces dernières années, des

modèles centrés sur l'enfant, il semble qu'ils aient opté majoritairement pour une démarche plus traditionnelle, une fois sur le terrain. Gigling (2001, p. 88) a démontré que durant leur formation initiale, des professeurs du secondaire assimilent des conceptions pédagogiques avec lesquelles ils ne sont pas en accord, car préexisterait « *un déjà là, issu de la représentation sociale de l'activité professionnelle que les sujets auraient construite avant d'entrer dans la formation* ». Cette démarche traditionnelle n'est pas toujours consciente et l'on peut mesurer un certain décalage entre les discours et les pratiques.

Ainsi, pour Gosling (1992, p. 34), cette contradiction résulte de « *l'image idéalisée* » construite par le novice et de sa confrontation avec les réalités du terrain. Les enseignants adoptent alors une « *attitude défensive, un double discours, qui a pour fonction de les protéger face à une nouvelle situation* ». Les enseignants face à ce dilemme choisissent de « *renoncer à leurs idéaux* » ou de « *rester critiques vis-à-vis de l'institution* » ; ils sont alors dans une position inconfortable, obligés de répondre aux exigences institutionnelles tout en conservant leurs ambitions initiales (Gosling, 1992, p. 66).

Pour Blin (1997, p. 103), les représentations des enseignants sont liées au triangle pédagogique (professeur - élèves - savoir) de Jean Houssaye et aux processus que l'on peut y associer : « *le processus enseigner* » (professeur - savoir), « *le processus former* » (professeur - élèves) et « *le processus apprendre* » (élève - savoir). Les choix pédagogiques privilégiés par un enseignant pourraient donc en partie être expliqués par le côté du triangle priorisé par ce dernier. En plus de cette dimension pédagogique, Blin (1997, pp. 104-105) met en exergue deux autres dimensions sur lesquelles les représentations des enseignants sont très présentes : la dimension contextuelle qui comprend « *les aspects organisationnels et institutionnels* » et la dimension de « *l'idéal professionnel* » qui touche aux « *missions, ainsi [qu'aux] compétences et qualités requises* » pour exercer ce métier.

II-4-2- Le jugement scolaire

Les représentations des enseignants peuvent avoir une incidence, tant sur leurs pratiques enseignantes que sur les pratiques d'apprentissage des élèves.

Nous savons que des attentes positives de la part des enseignants vis-à-vis des élèves représentent l'un des facteurs explicatifs de l'efficacité (Cf. Chapitre I Paragraphe I-4).

La première recherche ayant pour objet les attentes des enseignants a été menée en 1968 par Rosenthal et Jacobson (traduction française : 1971), ces derniers ont montré que les attentes « *même erronées (puisqu'elles étaient induites par de fausses informations), peuvent influencer les progrès réalisés par de jeunes élèves* » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 91). C'est ce que l'on appelle l'« *effet Pygmalion* ». Ainsi, les élèves progressent lorsque l'enseignant attend beaucoup d'eux, l'inverse est également vrai, les élèves dont on attend peu, progressent moins.

Cette relation de causalité est construite sur le modèle suivant :

- l'enseignant se construit une image souvent inconsciente du niveau supposé de tel ou tel type d'élèves ;
- il adopte, à son insu, un comportement différencié selon le type d'élèves ;
- les élèves perçoivent ces différences (même subtiles), « *ce traitement différentiel indique à l'élève quel comportement et quelles performances l'enseignant attend de lui, et influence l'image qu'il a de lui-même, sa motivation, et son niveau d'aspiration* » (Good et Brophy cités par Félouzis, 1997, p. 36) ;
- les élèves en viennent à modifier leur propre comportement et leurs performances, répondant ainsi à l'attente du maître ;
- les élèves confirment ainsi la représentation que l'enseignant se faisait d'eux.

Ce modèle a, par conséquent, pour effet d'attester le pouvoir de prédiction du pédagogue.

Bressoux et Pansu (2003, p. 21) ont montré que les enseignants « *fondent leur jugement* » sur différents critères dont le contexte scolaire, le sexe, l'origine sociale et le retard scolaire. Duru-Bellat et Van Zanten (1999, p. 139) ajoutent que les attentes des enseignants dépendraient également de l'appartenance ethnique, l'apparence physique, la façon de s'habiller ou de s'exprimer ou encore les indicateurs de valeur scolaire (résultats antérieurs, filières choisies...) :

« *Dans cette perspective, relevant de la théorie de l'étiquetage (Rist, 1977), la réussite scolaire ne s'explique pas avant tout par les compétences intrinsèques des élèves mais par le jeu des attentes des maîtres, qui tendent à fonctionner comme des prophéties auto-réalisatrices.* »

Le poids de l'origine sociale concernant les effets d'attente n'est pas négligeable. Ainsi, « *une représentation défavorable des familles de milieu défavorisé, de leur rapport à l'école et des attitudes scolaires de leurs enfants* » rend prévisible aux yeux du pédagogue les résultats qu'il peut attendre des enfants (Gilly, 1989, p. 379). Les enseignants accordent donc « *une grande*

importance au milieu familial comme facteur de réussite ou d'échec de leurs élèves », ce qui explique, en partie, selon Forquin (1982, p. 60) les inégalités de réussite selon l'origine socio-culturelle dont sont issus les élèves. Les représentations des éducateurs sont enfin tellement ancrées qu'elles sont conscientisées par les enfants et leurs familles.

Nous n'avons pas pour ambition de mesurer l'impact de ces effets d'attente. Pour autant, l'origine socio-culturelle du public scolaire dans l'académie de La Réunion étant plutôt défavorisée (Cf. Chapitre IX), il se peut que les attentes des enseignants soient moins optimistes et aient un impact sur les résultats des élèves.

Le jugement scolaire est produit sous différentes formes, allant « *des formes les plus informelles (remarques passagères, louanges, feed-back, sourires, etc.), aux formes les plus institutionnelles, voire les plus ritualisées (notes, appréciations sur le bulletin scolaire, décisions d'orientation, etc.)* » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 24).

Félouzis (1997, p. 153) a montré que « *le type de notation a des effets sur les acquisitions réelles des élèves* », ainsi, une « *notation indulgente* » aurait un effet positif, une « *notation sévère* », un effet négatif. Selon l'auteur, ce n'est donc pas la note en elle-même qui prime mais « *le rapport aux élèves qu'elle induit qui serait finalement primordial pour expliquer les effets des prophéties autoréalisatrices* » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 96).

Pour Bressoux et Pansu (2003, p. 95), les effets d'attentes sont néanmoins à relativiser dans le sens où les attentes des enseignants sont souvent corrélées au niveau réel des élèves. Les auteurs (2003, p. 53) citent les travaux de Jussim et ses collègues qui estiment que « *seulement 20% de cette corrélation pourraient être dus à un effet de prophétie autoréalisatrice* ».

Croire au potentiel de chaque élève peut changer la donne (postulat d'éducabilité). Le pouvoir des enseignants ne serait donc pas négligeable auprès de leurs élèves. Ainsi, lorsque l'enseignant est convaincu que chaque élève est capable d'apprendre et de progresser, il ne considère plus l'échec comme définitif. Cette posture peut donc avoir une influence positive notable sur les élèves.

« L'éducabilité est d'abord le principe "logique" de toute activité éducative: si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier. » (Meirieu⁶⁷)

⁶⁷ <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

II-4-3- Les représentations des enseignants sur l'échec scolaire

C'est principalement autour des représentations sur l'échec scolaire que s'organisent les discours sur l'Ecole. Mais qu'est-ce que l'échec scolaire ? Doit-on parler de l'échec de l'élève ou de l'échec de l'école ? Perrenoud (1996b, p. 14) soutient que l'échec scolaire est « *ce que les gens considèrent comme tel* ». Cette définition ouverte et plurielle rend compte de la complexité du réel et de la difficulté à traduire une notion qui « *sert à juger, à condamner* ».

Selon Léger et Tripier (1988⁶⁸, pp. 37-45), les enseignants ne définissent pas l'échec par lui-même « *mais par ses causes ou par ses conséquences* ». Pour les enseignants, « *l'échec c'est les autres* ». Dans leur étude, ces chercheurs ont mis en évidence quatre types de critères :

- « *le dégoût du scolaire* » : l'élève ne se montre pas motivé face aux apprentissages scolaires, il montre même un dégoût scolaire ; ce critère affectif « *tend à psychologiser le débat* » portant sur l'échec scolaire ;
- « *le niveau insuffisant* » : ce critère est « *subjectif* » tant les enseignants ont du mal à le définir ;
- « *l'insertion sociale et professionnelle* » : « *l'échec est défini et mesuré par l'absence de diplôme et l'exclusion du système scolaire sans qualification professionnelle* » ;
- « *le retard scolaire* » : l'élève qui est en retard scolaire est en échec.

Ces critères ne remettent donc pas en cause l'enseignant, ses pratiques pédagogiques ou encore sa posture.

C'est aussi la conclusion de la recherche menée par Gosling (1992, p. 60), sur les causes d'échec scolaire, « *les enseignants emploient deux grands types d'explications : les attributions internes, notamment intentionnelles, à propos d'élèves qu'ils connaissent, et des attributions externes quand ils expliquent en général la réussite et l'échec* ». En d'autres termes, afin d'expliquer l'échec ou la réussite scolaire, les professeurs emploient lorsqu'ils parlent de leurs élèves, des « *attributions internes* » (participation en classe) et lorsqu'ils expliquent ces notions, d'un point de vue général, des « *attributions externes* » (milieu social d'origine).

⁶⁸ Première édition : 1986

L'attribution interne la plus significative serait « *l'effort* » dont Gosling (1992, p. 61) propose une lecture différente selon que l'on parle de l'échec ou de la réussite : « *dans le cas de la réussite, cette attribution sert effectivement à justifier l'enseignant dans son rôle ; dans le cas de l'échec, elle a au contraire pour fonction de déresponsabiliser l'enseignant en attribuant la responsabilité de l'échec à l'élève* ». Autrement dit, le maître a su motiver l'élève qui réussit, tandis que celui qui échoue n'a pas produit assez d'effort.

De même, expliquer l'échec par l'origine sociale des élèves (attribution externe) permet aux enseignants de relativiser leur part de responsabilité. Pour ces familles, en position d'infériorisation, le rapport Ecole-Famille dépend « *des représentations et attentes réciproques de ces partenaires potentiels* » (Tupin, 2004, p. 223).

Léger et Tripier (1988, p. 46) ont également montré que les enseignants mettent en avant « *des causes extra-scolaires telles que la famille (46%) suivie du milieu socioculturel (41%) et de l'enfant lui-même (31%), tandis que les causes purement scolaires ne viennent qu'en troisième position (38%) par leur fréquence* ».

Les enseignants ne remettent donc pas en cause l'institution scolaire, ils expliquent l'échec par « *la thèse du handicap socioculturel* », cette thèse étant fataliste, elle ne les engage pas à étudier leur marge d'action (Léger & Tripier, 1988, p. 49). Ces caractéristiques non scolaires que sont le « *climat familial* » et le « *milieu culturel* » ont été également mises en exergue par les enseignants interrogés par Gosling (1992, p. 119).

Les représentations des enseignants sont également très présentes s'agissant de l'âge et du sexe de l'élève : l'élève en retard est en situation d'échec et le garçon est le prototype de l'élève qui échoue. Sous la pression idéologique et face aux compromis que les enseignants admettent réaliser, leurs représentations se construisent. Ces dernières jouent un rôle social, celui d'expliquer entre autres, l'échec scolaire.

Gosling (1992, p. 213) distingue deux groupes parmi les enseignants exerçant au collège, un « *groupe majoritaire* » qui refuse la responsabilité de l'échec et qui dans son discours s'en défend et un « *groupe minoritaire* » qui au contraire accepte la responsabilité de l'échec des élèves, conteste l'institution et s'implique « *dans des pratiques innovatrices au sein des collèges* ». D'autres recherches ont confirmé depuis que certains enseignants tentent une approche différente des enfants en difficulté, en pratiquant une pédagogie plus égalitaire (Demailly, 1985 ; Tupin, 1996). De plus, on sait qu'apprendre à réussir est possible (Dubet,

2004 ; Félouzis, 1997 ; Merle, 1998). Mais force est de constater que ces ouvertures ne sont pas encore majoritairement tangibles dans les représentations des enseignants.

II-4-4- Les représentations sur l'échec scolaire des enseignants qui exercent à La Réunion

Les représentations portant sur les causes de l'échec scolaire des enseignants exerçant à La Réunion sont très proches de celles des enseignants œuvrant en Métropole. Toutefois, au vu de la situation sociolinguistique de l'île (Cf. Chapitre IX), il se peut que la maîtrise insuffisante de la langue française constitue une cause d'échec originale (et ce, même si d'autres variables sont en cause, des variables culturelles notamment).

Dans le cadre de notre DEA (Françoise, 2004), nous avons étudié les représentations des maîtres, relatives à la place alors nouvellement accordée au créole à l'école. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en face à face auprès de 432 enseignants du premier degré exerçant dans l'académie de La Réunion. A la question « *Quelles sont selon vous, les principales causes de l'échec scolaire, en général ?* », nous avons proposé vingt causes potentielles. Selon les maîtres interrogés, la cause principale de l'échec scolaire à l'école primaire est le « *défaut d'implication des parents* » suivie de la « *déstructuration de la cellule familiale* ». En premier lieu, les parents sont donc clairement identifiés comme responsables de l'échec de leur progéniture. Ces résultats confirment des tendances décelées par l'enquête de Léger et Tripier (1988) sur le sol métropolitain. Puis, en second lieu, « *le décalage entre le milieu familial et le milieu scolaire* », « *le milieu socioculturel* », « *le manque de communication au sein de la famille* » et « *les troubles psychologiques* » de l'élève ont été cités dans des proportions équivalentes. Enfin, nous avons observé une troisième catégorie de « causes » que sont « *la non-maîtrise du français* » et « *le désintérêt des élèves* ». Pour résumer, les parents, le milieu et les élèves seraient à l'origine de l'échec scolaire. L'Ecole en tant qu'institution, mais surtout les enseignants eux-mêmes ne joueraient qu'un rôle secondaire en ce qui concerne l'échec des jeunes élèves (Tupin & Françoise, 2005, p. 71).

Pour ce qui est de la langue créole, il en ressort pour 40% de l'effectif que « *la non-maîtrise du français* » serait une cause importante d'échec scolaire des élèves réunionnais. Paradoxalement « *la langue maternelle* » (22%) et « *la coexistence de plusieurs langues dans son environnement* » (8,5%) n'auraient qu'une incidence faible. Les maîtres semblent dire ici que la langue créole, sa place, sa coexistence avec le français ne sont pas responsables des difficultés scolaires de certains de nos élèves mais que la non-maîtrise du français représente

par contre un motif sérieux d'échec (Tupin & Françoise, 2005, p. 71). On remarque là les paradoxes de la position tenue !

Parallèlement, pour les maîtres qui estiment que le créole à la maison est soit un handicap, soit un atout, la langue utilisée à la maison conditionnerait la réussite ou l'échec des élèves à l'école, elle constituerait une « *attribution externe* » (Gosling, 1992, p. 60) sur laquelle il leur est, en conséquence, difficile d'influer.

De plus, deux « croyances » ambivalentes coexistent, celle selon laquelle le créole est à l'origine des difficultés des élèves créolophones et celle selon laquelle le créole peut devenir un support didactique efficace. Les maîtres sont donc en proie à une véritable alternative : faut-il limiter l'emploi du créole à l'école ou au contraire l'utiliser comme un tremplin vers le français ? Linguistes et sociolinguistes (Chaudenson, 1989 ; Fioux, 1999...) optent pour la seconde proposition (Tupin & Françoise, 2005, p. 72).

Dans le prochain paragraphe, nous nous intéresserons plus particulièrement aux représentations des enseignants débutants. Propres à ce groupe d'enseignants, elles évoluent avec l'expérience.

III- LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS NOVICES ET DÉBUTANTS

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux représentations des novices et débutants car elles sont, semble-t-il, singulières.

Nous avons vu précédemment que deux types de représentations professionnelles sont à distinguer (Blin, 1997, p. 79) : les représentations portant sur l'objet « *métier* » et les représentations liées « *au travail* » ou « *à la fonction exercée* », autrement dit les représentations fonctionnelles de l'enseignant, largement influencées par ses pratiques. Les premières correspondent à l'image que les impétrants se font du métier d'enseignant avant qu'ils n'entament leur cursus de formation. Ces représentations dites « initiales » sont souvent attachées à leur passé scolaire. Les dernières se construisent durant la formation initiale et les débuts effectifs dans le métier. Ces représentations « fonctionnelles » peuvent entrer en conflit avec les représentations initiales qui sont donc amenées à évoluer.

Les représentations des enseignants débutants sont également dépendantes des nombreuses préoccupations qui sont les leurs au début de leur carrière professionnelle. Si les préoccupations sont diverses, elles sont pour la plupart tournées vers la construction d'une identité professionnelle, la validation de leurs débuts par les tuteurs et formateurs, la gestion de classe, ou encore la construction de situations d'apprentissage.

L'un de nos recueils de données portant sur les représentations, nous tenterons de décrire les représentations après qu'elles ont évolué (au moins en partie) en représentations « fonctionnelles » à mi-parcours de l'année de stage. Il est entendu que les représentations décrites correspondent à un contexte particulier : l'année de stage en responsabilité des étudiants contractuels dans l'académie de La Réunion.

Nous proposons ici de décrire les représentations initiales des futurs enseignants, puis leurs représentations fonctionnelles, en nous appuyant sur différentes études longitudinales. Enfin, nous nous intéresserons à leurs représentations quant aux attendus de formation.

III-1- Les représentations initiales : des freins au développement professionnel

Dans la note de synthèse portant sur les croyances des enseignants, Crahay et *al.* (2010, pp. 97-99), dépeignent chez les futurs enseignants « *une grande confiance dans leur capacité à enseigner* », sous-estimant « *la complexité du métier* ». Ils « *conçoivent l'enseignement-apprentissage comme un processus passif ou transmissif* » et estiment que « *pour progresser dans le métier, il faut se nourrir de ses intuitions et de ses propres expériences* ». Cela n'est pas sans incidence sur leurs attentes de formation ; la primauté est, en conséquence, donnée à « *l'apprentissage sur le tas* », et les apports de la formation donnée à l'université sont minimisés.

Crahay et *al.* (2010, p. 106), montrent que les croyances ou représentations initiales des enseignants débutants sont difficilement « *modifiables* » tant elles sont profondément « *ancrées* ». Cela tient au fait qu'elles soient attachées à leur expérience d'élève (Baillauquès, 1996, p. 47). Idéalisées, elles peuvent donc représenter un frein à la construction de leur professionnalité.

Selon Baillauquès (1996, pp. 44-46), la compétence « *la plus importante peut-être sinon la seule* » à posséder pour les futurs PE est une attitude ; en effet, « *ils s'attendent à ce qu' on leur apprenne à aimer les élèves* » ou « *à être patients* »... ». L'aspect relationnel prédomine donc sur « *la fonction cognitive* ». Il est primordial pour les jeunes enseignants d'être reconnus, or cette reconnaissance « *est en rapport avec l'enseignant désiré pour soi et – ou – craint, rejeté, admiré...* ».

Piot (1997, p. 114), dans le cadre de sa recherche menée auprès d'enseignants du premier et second degré, a cherché à comprendre comment les enseignants construisent eux-mêmes leur professionnalité, se plaçant ainsi dans une perspective piagétienne. L'auteur s'est intéressé aux représentations afférentes aux conceptions pédagogiques.

Piot (1997, p. 116) met en exergue deux caractéristiques principales : les représentations des enseignants sont « *composites et dynamiques* ». Pour ce faire, il prend appui sur les modèles de conceptions pédagogiques mis en évidence par Chappaz (1985, cité par l'auteur) et Altet (1994) : le modèle centré sur *la modification du comportement de l'élève*, le modèle centré sur *les interactions sociales*, le modèle centré sur *le développement de la personnalité de l'élève*, le modèle du *traitement de l'information* et le modèle centré sur *la réussite de l'apprenant*. Les conceptions pédagogiques sont, selon Piot (1997, pp. 116-117) « *composites* » car elles se concentrent sur les élèves, les savoirs et les méthodes. Pour autant, l'auteur identifie un « *noyau stable et cohérent* » (notion élaborée par Serge Moscovici et développée par Jean-Claude Abric, 2001, p. 21) : l'enseignant s'adapte aux réalités de la situation d'enseignement/apprentissage. Ces situations, si elles sont multiples, n'empêchent pas l'enseignant de viser la réussite de tous les élèves. Elles sont également « *dynamiques* », l'expérience du terrain provoquant « *un durcissement du noyau stable* » (Piot, 1997, p. 117), les PE se focalisant davantage sur les élèves une fois confrontés aux réalités du terrain. En outre, l'auteur met également en exergue un intérêt réel des enseignants débutants pour « *l'analyse et la gestion des situations d'enseignement/ apprentissage* ».

Parmi les difficultés rencontrées lors des premières expériences d'enseignement, la gestion de classe semble particulièrement problématique. Nous nous proposons de développer ce point à titre d'exemple. Si la gestion de classe est clairement mise en valeur par les chercheurs, elle n'apparaît pas explicitement dans le discours des débutants : « *elle transparaît dans l'analyse de leurs discours* » (Wittorki & Briquet-Duhazé, 2010, p. 221). Ainsi, Daguzon (2010, p.109) n'a-t-il pas identifié la gestion de classe comme faisant partie des « *représentations initiales* »

des stagiaires avant le début de leur premier stage en responsabilité. Ils considèrent alors l'enseignant comme un « *concepteur* », un « *planificateur* », voire un « *accompagnateur* » (Daguzon, 2010, p. 109).

Chouinard (1999, p. 499) a réalisé une synthèse des travaux portant sur la gestion de classe des enseignants débutants. Selon l'auteur, les représentations sont largement influencées par le passé scolaire des novices (*habitus scolaire*), s'agissant de la gestion de classe, ils ont donc des idées préconçues sur ce qu'est un « bon » enseignant, idées « *formées la plupart du temps au contact d'un ou deux enseignants marquants qui font alors office de modèles de rôle* ».

Ces représentations sont très prégnantes durant leur formation initiale et le restent durant leurs premières confrontations avec les réalités du terrain. Très ancrées, elles peuvent amener les débutants à opérer des choix inefficaces.

« *Selon Brophy (1988) et Kagan (1992), les représentations peuvent influencer les débutants de deux façons : au cours de leur formation universitaire, en servant de filtre aux contenus présentés dans les cours, et pendant leur insertion professionnelle, en les amenant parfois à des prises de décisions inadéquates lors de la résolution des problèmes qu'ils rencontrent en classe* » (Chouinard, 1999, p. 499).

Cependant, après leurs premières expériences sur le terrain, ils prennent conscience de la nécessité de gérer le groupe et de changer de posture (Daguzon, 2010, p. 112). Pour Chouinard (1999, pp. 500-501), le débutant passe, en effet, très vite de « *l'idéalisation* » (« *images romantiques* ») à « *la survie* ». Durant la phase d'idéalisation, le débutant s'imagine que tous les élèves sont comme lui à son âge, il se focalise alors sur les contenus. Il se rend rapidement compte que ce n'est pas le cas et opte pour une posture plus « *sévère* » afin de « *décourager l'indiscipline* ». Ces changements de posture et de pratique lui permettent de gérer une situation qu'il considère alors « *difficile* ».

III-2- Une nécessaire évolution des représentations

Selon Daguzon (2010, p. 107), les stagiaires adoptent « *une conception de la tâche centrée sur les apprentissages scolaires* », avant le premier stage en responsabilité. Ce constat corrobore les résultats de la recherche menée par Piot (1997). Daguzon (2010, p. 108) met en exergue « *trois commandements* » communs aux novices avant leur première expérience sur le terrain, dans l'ordre d'importance suivant :

- « *Il faut que les élèves soient actifs.* »

- « *Il faut que les élèves parlent.* »
- « *Il faut développer l'autonomie de l'élève.* »

L'auteur (2010, pp. 113-114) a mesuré l'évolution de leur conception quant aux apprentissages scolaires, évolution réalisée principalement « *par le traitement des dilemmes* » durant leur stage. Ainsi, le premier commandement est « *à réinterroger* », le deuxième « *à relativiser* » et le troisième « *ne va pas de soi* ».

A la suite du premier stage en responsabilité, les stagiaires mesurent les « *écarts* » entre ce qu'ils avaient prévu et ce qu'ils ont effectivement réalisé. Pour Daguzon (2010, pp. 111-112), le « *sentiment permanent de manque de temps* » peut être expliqué par le fait « *qu'ils surévaluaient les capacités des élèves* ». Ce sentiment est significatif, car le manque de temps marque « *un début de prise de conscience de la complexité de la tâche d'enseignement* ».

Pour Crahay et al. (2010, p. 93), si l'évolution des représentations n'est pas « *contestable* », « *il convient de distinguer, d'une part, changement de croyances et changement de pratiques et, d'autre part, modifications de surface (first order change dans la littérature anglosaxonne) et transformations en profondeur (second order change ou structural changes)* ». Autrement dit, un changement de pratique chez l'enseignant débutant n'est pas toujours synonyme d'un changement de croyance.

Ainsi peut-il adapter sa pratique à une situation donnée, sans pour autant changer ses représentations. Lorsque de nouvelles pratiques sont, en effet, en désaccord avec les représentations initiales, les désaccords sont dans un premier temps « *absorbés par les schèmes périphériques* ». Il s'agira alors d'une modification superficielle.

Il peut y avoir au contraire une véritable prise de conscience de la part du débutant qui l'amènera à changer radicalement de paradigme. Lorsque les dissensions sont effectivement trop importantes, elles déclenchent des « *transformations profondes des représentations (au niveau de leur noyau central)* » (Flament, 1989, pp. 210-211).

Aussi, face aux premières difficultés, les novices réagissent diversement. Selon Piot (1997, pp. 118-119), la façon dont ils se représentent les difficultés du début va avoir une incidence forte sur leur évolution professionnelle. L'auteur dépeint, pour 25% des enseignants débutants, une « *inertie non intégratrice* ». Les enseignants sont ici prisonniers de leurs difficultés ; ils ne trouvent aucune issue positive. Pour les 75% restant, il parle d'une « *dynamique intégratrice* » qui leur permet à l'inverse de dépasser leurs difficultés ; ces

derniers sont prêts à remettre en question leurs pratiques si tant est que les critiques des tuteurs soient « *fondées* » et qu'ils aient le sentiment d'être « *respectés en tant que personne* ».

Ainsi, si le « *versant cognitif* » permet de comprendre la construction de la professionnalité des débutants, Piot (1997, pp. 118-119) nous alerte sur la prégnance du « *versant affectif* » de leurs représentations. Dès les premières expériences professionnelles, le développement personnel est fortement corrélé au développement professionnel de l'enseignant en devenir et peut même avoir une incidence sur le déroulement de sa carrière.

De plus, le développement professionnel de l'enseignant débutant est conditionné par l'image qu'il se fait de lui-même, mais aussi par l'image que les autres se font de lui. Le rôle des formateurs/accompagnateurs est de ce point de vue primordial. Nous avons largement développé ces points dans le chapitre VII.

La confrontation avec la réalité d'une classe, dès les premières semaines de stage, pousse les novices à interroger leurs pratiques et par conséquent à remettre en question leurs représentations initiales. Pour Daguzon et Goigoux (2012, p. 38), les néo-titulaires s'engagent alors majoritairement « *dans un processus de redéfinition de la tâche* ».

Daguzon et Goigoux (2012, p. 31) ont cherché à « *saisir un processus d'actualisation des conceptions des débutants* » s'opérant avec les premières expériences d'enseignement et s'amplifiant durant le stage en responsabilité. Ces conceptions se transforment donc progressivement en des « *représentations fonctionnelles pour assurer la planification et le guidage de l'action durant les stages en responsabilité* ».

Selon Daguzon (2010, p. 102), « *la notion de redéfinition de la tâche traduit ce processus d'actualisation de leurs conceptions* ». Si cette notion est valable pour la majorité des stagiaires, l'auteur (2010, pp. 118-119) dessine deux autres « *profils d'évolution des PE2* » :

- « *premier profil (rare) : l'abandon plus ou moins complet de la représentation initiale, le renoncement à l'idéal du centre de formation* » ;
- « *deuxième profil (rare) : le maintien de la représentation initiale, l'affirmation d'un idéal* ». Les PE2 gardent en tête cet idéal qu'ils jugent accessible avec l'expérience ;
- « *troisième profil (très majoritaire) : l'engagement dans un processus de redéfinition de la tâche, un idéal instrumenté* ».

En d'autres termes, les PE2 « *sélectionnent les conseils* » selon qu'ils sont utiles durant leurs stages, la pratique devenant ainsi « *le but et le moyen de leur formation* » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 38).

Pour Daguzon et Goigoux (2012, p. 39), les stagiaires ne peuvent conserver leurs représentations initiales, jugées « *inaccessibles* » lors de leur année de stage. Il leur est donc nécessaire d'« *élaborer une nouvelle représentation fonctionnelle* » qui leur permet de gérer leur classe, mais aussi « *d'expliquer et d'excuser leurs difficultés en stage* ».

Cette évolution des représentations, nécessaire à leur « *survie* » est pernicieuse, dans le sens où les stagiaires sont prêts à aller à l'encontre « *des pratiques jugées régressives par l'orthodoxie didactique ou pédagogique* » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 29). En d'autres termes, les enseignants débutants vont à l'encontre de leurs croyances, voire de leurs convictions et/ou de ce qu'ils ont appris en formation afin de préserver une paix sociale en classe.

Les résultats de la recherche menée par Baillauguès (1996, pp. 48-49) vont dans le même sens. Le maître en formation initiale est « *dérouté à la pensée des connaissances et des compétences qu'il n'a pas, qu'il croyait posséder ou qu'il n'avait pas pressenties en leur pertinence, en leur nécessité* ». Démunis et parant au plus pressé, les stagiaires ont alors tendance à appliquer « *des modèles d'enseignement dits « traditionnels »* ».

S'ensuit « *un décalage mobilisateur* », il ne s'identifie plus « *comme un ensemble de compétences* », mais davantage comme « *une personne en relation et en devenir* » ».

Aujourd'hui, deux types de stagiaires débutent le métier en alternant un mi-temps en responsabilité et une formation au sein des ESPE. Parmi les lauréats du Concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE), certains ont réalisé une première année de master et des stages d'observation et de pratique accompagnée, d'autres (remplissant les conditions spécifiques aux concours externes) n'ont pas du tout été préparés à ce stage. Il se peut que les débuts des uns et des autres soient à différencier. Alors que les Ecoles normales formaient les futurs instituteurs, deux types de débutants entraient dans la profession, ceux qui n'avaient pas suivi de formation et ceux qui étaient passés par les écoles normales. Pour les premiers, selon Louvet (1988, p. 40), « *la prise de fonction se fait plutôt dans l'insouciance* ». Non conscients des « *difficultés du métier* », et ayant un statut de remplaçant, ils minimisent leurs erreurs. Si la gestion de classe est de leur point de vue satisfaisante, ils ne remettent pas

en cause leurs pratiques. S'ensuit « l'angoisse » quand « ils se rendent compte de ce qu'il aurait fallu faire ». Pour les seconds, la prise de fonction est vécue immédiatement avec angoisse. Ils tentent d'utiliser les méthodes pédagogiques préconisées par les Ecoles normales, ce qui les met en porte à faux avec les enseignants expérimentés, les principes pédagogiques appris sont difficiles à mettre en œuvre et jugés « inapplicables ». Les normaliens ont l'impression de « développer une sorte de jalousie » de la part des instituteurs en poste qui semblent attendre de voir si plus diplômés et mieux formés, les jeunes enseignants feront effectivement mieux qu'eux.

Ainsi, les stagiaires font-ils partie d'un même groupe d'enseignants (les novices) ; toutefois, il se peut que le développement professionnel ne s'opère pas au même rythme pour tous.

Pour notre part, nous cherchons à identifier les représentations partagées par un même groupe d'étudiants, à mi-parcours de leur année de stage. Nous n'étudierons pas leur évolution mais ce qu'elles sont, à ce moment-là de la formation.

III-3- Une dichotomie Théorie – Pratique

Les stagiaires (stage en responsabilité) jugent que le discours provenant du centre de formation (IUFM/ESPE) est trop théorique, autrement dit trop éloigné de ce qui se joue « réellement » sur le terrain.

Le « développement professionnel est une transaction identitaire entre offre de formation et vécu sur le terrain » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2012, p. 217). Autrement dit, le stagiaire se trouve face à deux discours : le « discours institutionnel » dispensé par le centre de formation, qui fixe les attendus et le « discours tenu par les pairs » dans les écoles, qui entre souvent en conflit avec le premier. Selon les auteurs, on retrouve ici le « poids du genre (Yves Clot) qui constitue également une offre de professionnalisation venant du terrain ». Il s'agit pour le stagiaire de concilier les deux discours ou de choisir celui qui lui semble le plus approprié, celui qui répond à ses besoins du moment, souvent celui tenu par les collègues du terrain (Cf. Chapitre VII, paragraphe II-2).

Pour Goigoux et al. (2010, pp. 31-34), les apports théoriques exigent de la part des stagiaires « de trop longues et trop complexes transpositions personnelles ». Ainsi, même le discours

institutionnel portant sur les « *savoirs professionnels* », soit sur les savoirs censés être les plus à même d'aider le stagiaire à gérer ses pratiques en classe est jugé « *peu réaliste* », voire « *utopique* ». Plusieurs autres raisons sont invoquées : le débutant estime ne pas posséder les compétences nécessaires pour acquérir une pratique jugée trop complexe à mettre en œuvre sur le terrain, les « *scénarios* » proposés par les formateurs, ayant un caractère « *innovant* ». De même, le discours tenu par certains tuteurs dont les maîtres formateurs « *exerçant dans des conditions privilégiées* » est jugé trop éloigné du contexte de terrain qui est le leur durant leur stage en responsabilité. D'autres formateurs encore sont perçus comme « *trop ignorants* » de ce qui se joue dans une classe. Enfin, certains formateurs dispenseraient un contenu « *de certaines orientations pédagogiques* » (les auteurs prennent l'exemple d'une « *vulgate socioconstructiviste mal digérée* ») qui amènerait les stagiaires à penser « *que les élèves apprennent d'autant mieux que les professeurs enseignent moins* » !

Les stagiaires attendent donc des formateurs « *une double compétence académique et professionnelle* » afin que ces derniers « *transposent et recomposent* » les savoirs académiques, les rendant ainsi plus digestes pour eux.

Ainsi, selon Daguzon (2010, p. 106) distinguent-ils « *une prescription maximale et exigeante (ce qu'il est bon de faire), qu'ils évoquent en parlant de « ce qu'il faut faire en théorie* », et une prescription minimale, (ce qu'il faut au moins faire), moins exigeante et plus réaliste, qu'ils évoquent en parlant de « la pratique ».

Les stagiaires visent toutefois « *le modèle idéal de l'IUFM* », ce qui les encourage « *à prendre des risques* » et les engage à élaborer « *leur propre pratique* » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 38).

Nous pouvons en conclure que les représentations des enseignants débutants sont plurielles mais que la voie vers la professionnalisation est commune à tous. Aussi, le développement professionnel entendu comme « *l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires* » peut-il être favorisé par :

- « *la prise de conscience des représentations sous-jacentes aux pratiques* ;
- *la décentration par rapport à ces représentations* ;
- *l'expérimentation de nouvelles attitudes et démarches* » (Blin, 1997, p. 212).

Conclusion du chapitre VIII

Nous retiendrons donc l'idée selon laquelle les stagiaires s'identifient à un groupe partageant des représentations communes. Certains justifient, par leur statut, une maîtrise approximative des compétences attendues quand d'autres, au contraire, s'attachent à les acquérir au plus vite afin de correspondre, au mieux, à l'image de l'enseignant qu'ils s'étaient imaginé devenir.

Le développement professionnel est dépendant du développement personnel, autrement dit de l'histoire de vie de chacun, de son passé scolaire notamment. Cela sous-entend un développement professionnel personnalisé relié à la façon dont le stagiaire va surmonter les premières difficultés rencontrées, l'évolution de ses représentations initiales en représentations fonctionnelles ayant une influence sur l'appropriation/intégration de nouvelles postures et pratiques.

Notre premier recueil de données porte sur les représentations des stagiaires et des tuteurs qui les accompagnent quant aux compétences en cours d'acquisition des stagiaires.

Aussi, l'évaluation des MAT sera dépendante de leurs « croyances » s'agissant des compétences qu'il leur semble indispensables de maîtriser pour enseigner et, dans le meilleur des cas, des compétences que l'on est en droit d'attendre d'un stagiaire en formation professionnelle.

Quant à l'autoévaluation des stagiaires, elle sera sans doute fonction de leurs préoccupations immédiates et du niveau d'évolution de leurs représentations initiales.

Suite à l'observation d'une séance en classe (Recueil 2), nous nous entretiendrons avec les stagiaires (Recueil 3). Nous nous efforcerons à cette occasion de cerner leurs préoccupations, voire leurs difficultés. De plus, nous tenterons de comprendre les choix réalisés et les décisions prises, sans doute influencés par leurs représentations attachées aux conceptions didactiques, aux processus d'apprentissage des élèves, etc.

Il nous faut avant d'exposer le noyau de notre problématique, présenter le contexte qui est celui de La Réunion. Son histoire et ses caractéristiques socio-économiques expliquent les spécificités de l'École réunionnaise.

CHAPITRE IX

CONTEXTUALISATION DE NOTRE OBJET

L'île ayant une superficie de 2500 km² (taille moyenne d'un département de France métropolitaine), l'Académie de La Réunion est mono-départementale. Les départements et territoires d'outremer (DOM-TOM), dont les économies et les systèmes éducatifs se sont développés selon un calendrier plus récent, ont conduit nombre d'observateurs peu éclairés, à parler, de façon inappropriée de « retards scolaires » des DOM vis-à-vis de la métropole. Il s'agit en fait d'un « décalage temporel » lié à des histoires éducatives non superposables. Par ailleurs sur le plan structurel (compositions sociologiques, capitaux culturels, conditions économiques, indices de développement humain (IDH), ... les régions ultramarines ne permettent pas des comparaisons terme à terme avec l'efficience du système éducatif métropolitain. Le système jacobin, à la française, a conduit à reproduire sous la forme d'une architecture et d'un modèle éducatifs dupliqués à l'identique, ou supposés tels, dans tous les territoires que compte la nation au nom de « l'égalité républicaine ». Si le système centralisateur n'est pas sans apporter quelques garanties, ne serait-ce qu'en ce qui concerne les moyens octroyés aux différentes académies, sa mise en application se heurte à quelques réalités locales difficilement compatibles avec ce qui relève d'un « *transfert de modèle plaqué* » (Perez, 2003, p. 26)⁶⁹. Dès lors, les académies ultramarines s'adaptent peu ou prou à ce modèle éducatif exogène qui ignore leurs particularités. On comprend alors, au regard de ces différents modes de gestion – qu'ils soient subis ou maîtrisés – pourquoi nous sommes amenés à parler de « *sub-système* » qui, à la fois, ressemble au système national à s'y méprendre, tout au moins sur le plan du curriculum prescrit, et s'en détache de maintes façons (Larbaut & Tupin, 2003, p. 9).

Les différents points que nous développerons dans ce chapitre devraient contribuer à éclairer l'interprétation des données issues de nos différents recueils de données. Nous nous proposons d'articuler l'histoire de La Réunion et l'histoire de L'École réunionnaise à travers quelques éléments marquants. Puis nous brosserons un état des lieux socio-économique de l'île et de l'École réunionnaise plus récent, à travers quelques chiffres clés correspondant à l'année de notre recueil de données, soit l'année scolaire 2013-14.

⁶⁹ Modèle plaqué : « *modèle où on ne tient pas compte du contexte national, régional et local* »

I- ÉLÉMENTS HISTORIQUES

Tout d'abord le peuplement de l'île ne date que du milieu du 17^{ème} siècle (1665), sachant qu'auparavant elle ne servait que d'escale pour le ravitaillement des navires de passage. Ce peuplement s'est en premier lieu inscrit dans une histoire coloniale au sein de laquelle on repère deux temps attachés aux moyens de production. La « *société d'habitation* » constituée de petites unités agricoles perdurera jusqu'au début du XVIII^{ème} siècle, puis laissera la place à la « *société de plantation* » nécessitant une importation massive d'esclaves (Chaudenson, 1989, p. 23). Bien que l'abolition de l'esclavage date de 1848 à La Réunion, ce système a perduré bien au-delà.

Deux réseaux éducatifs, de 1815 à 1945, se partagent l'« éducation » des plus jeunes : « *l'institution chrétienne* » que les riches colons⁷⁰ financent et « *l'enseignement laïc* » mis en place en 1871, avec la Troisième République. A cette époque, l'enseignement public souffre d'un manque de moyens financiers alors que l'enseignement privé est très largement soutenu par la bourgeoisie locale. Bien que l'obligation scolaire date à La Réunion du 29 août 1902 et soit censée concerner les enfants de 6 à 13 ans, ils ne sont que 40,7% à l'être en 1921, et 66,7% en 1939 (Fioux, 1993, p. 59). Au début du XX^{ème} siècle, la fréquentation scolaire ainsi que la longévité de cette fréquentation sont par conséquent variables. Elles dépendent de la distance à parcourir de la maison à l'école (souvent pieds nus) mais aussi et surtout des besoins de la famille. En effet, très jeunes, les enfants s'occupent de leurs jeunes frères et sœurs mais travaillent également souvent dans les champs.

Il faudra attendre 1946 pour que la colonie initialement fondée sur un système esclavagiste, laisse place à la création d'un département pour des motifs principalement nationaux dans un contexte empreint d'un traumatisme national lié à la seconde guerre mondiale, durant laquelle le risque de perte de l'entité territoriale nationale avait été patent. C'est donc bien loin de l'intérêt direct de la population réunionnaise que cette nouvelle organisation politique fut arrêtée.

Durant une quinzaine d'années, à la suite de la départementalisation, l'action de la France en direction de La Réunion est restée ténue, entraînant misère et développement de mouvements indépendantistes. En 1948, l'île compte 254 écoles dont seulement trois écoles maternelles. A

⁷⁰ Simonin et Wolff (2002) ont néanmoins montré que les religieux avaient joué un rôle non négligeable dans la scolarisation des enfants de milieu populaire.

cette époque, les classes sont surchargées, 60 élèves en moyenne par classe. Lucas (1989, p. 7) note à ce propos que « *cette moyenne cache bien des diversités. En avril 1949, on dénombrait 46 classes de plus de 100 élèves* ». De plus, le cyclone de 1948 cause de nombreux dégâts matériels : le Vice-Rectorat est détruit ainsi que 25 écoles, beaucoup d'autres sont sérieusement endommagées. Le nombre d'enfants non scolarisés est donc, à cette époque, très important, faute de locaux et de personnels encadrants. On assiste à ce que l'auteur appelle un « *départ accablant* ».

Il est à noter également qu'à cette époque, parler français n'est pas jugé « utile » dans la vie de tous les jours, sachant qu'un grand nombre de réunionnais parlent exclusivement créole. En revanche, parler français, c'est se distinguer socialement, c'est marquer sa « supériorité » économique et sociale. Le français deviendra par la force des choses, la langue de l'Ecole et par conséquent de la réussite. Son enseignement est distribué au public scolaire dans son ensemble sans discrimination, mais l'apprentissage est fonction des individus. Aussi, « *sa rareté en fait une langue minoritaire, ses origines historiques une langue fondatrice, son implantation plutôt une langue de la ville* » (Fioux, 1999, p. 213).

La structure du système éducatif national est dupliquée à La Réunion sans aménagements particuliers, excepté à la marge. Mais sa construction ne s'est pas réalisée sous les mêmes formes. Ce n'est que dans les années soixante que la question scolaire s'est posée avec davantage d'acuité sous l'effet d'une diversification de l'économie. Le développement progressif des infrastructures et de l'Ecole s'est installé à compter des années 60-70, notamment sous l'impulsion de Michel Debré (député influent et père de la constitution française de 1958). Il faut attendre les années 70 pour que soient mis à la disposition du monde scolaire des moyens, qui se révéleront « considérables ». L'accent sera alors mis sur les écoles maternelles mais « *la pré-scolarisation des enfants de 4 à 5 ans ne s'achève qu'en 1982* » (Simonin & Wolff, 1992, p. 38). La pression démographique est alors phénoménale, la population double entre 1946 et 1982 ; dans le même temps, « *l'amélioration des infrastructures et des services est spectaculaire* » (Fioux, 1993, p. 61).

Il faudra attendre l'année 1984 pour la création d'une académie de plein exercice. Jusqu'à cette période, elle est restée sous l'autorité de l'académie d'Aix-Marseille, ce qui n'est pas sans rapport avec une conception post-coloniale de la tutelle éducative. Depuis la création de l'académie de La Réunion, le sub-système scolaire réunionnais est géré à l'instar d'autres académies. L'on assiste alors à une période faste de développement quantitatif du système

éducatif réunionnais pendant les « dix glorieuses » (1985-1995) durant lesquelles l'enseignement secondaire s'est enfin généralisé au niveau de son premier segment, celui du collège. En 1985, un adolescent sur deux accède en classe de troisième de collège (Larbaut & Tupin, 2003, p. 12). Dix ans plus tard, la totalité des jeunes de 11 à 16 ans est scolarisée. Larbaut et Tupin (2003, p. 19), après avoir analysé le fonctionnement du collège réunionnais, concluent à « *une large prédominance d'une hiérarchie des parcours de collège au détriment d'une diversité d'égale dignité souhaitée par les décideurs* ». La massification s'est donc réalisée en privilégiant l'homogénéité des classes (classes de niveau), elle-même renforcée par un niveau d'exigence différent selon le niveau des classes. Ici comme ailleurs, l'école a donc reproduit les clivages sociaux.

En 1982, on compte 6,1% de bacheliers, en 1990, on en dénombre 34,4% et en 2002, 74,3% contre 78,8% en métropole⁷¹. L'université va se développer à partir de 1975 ; les effectifs étudiants vont être multipliés par cinq de 1975 à 1995. Cette massification rapide de la scolarisation a très vite eu un impact sur la population. Ainsi, en 1954, la majorité de la population (57%) est analphabète ; quarante ans plus tard (en 1994), la tendance s'inverse et la production de diplômés devient excédentaire face à la demande locale. Une scolarisation devenue longue conduit à l'obtention de diplômes, qui elle-même mène à une promotion sociale ; elle « *contribue à constituer la classe moyenne des villes* » (Fioux, 1993, p. 65). La non-scolarisation devient alors synonyme de chômage. Aussi, le système éducatif va-t-il, sans le vouloir, creuser les écarts entre les classes : « *comme ceux qui seront probablement exclus du système éducatif sont ceux dont les parents en ont déjà été exclus, l'institution entre dans la phase de reproduction des privilèges sociaux et culturels récents* » (Fioux, 1993, p. 65).

Le système éducatif réunionnais s'est construit rapidement, en quelques décennies, comparé à celui du système métropolitain (un siècle) et l'on peut parler d'une massification réussie. Aujourd'hui, la fréquentation scolaire est de plus en plus longue et l'accueil des enfants se fait plus tôt.

Néanmoins les enjeux d'amélioration qualitative du système et de son efficacité perdurent depuis le milieu des années 90 ou les effets de la logique de massification sont parvenus « à saturation ». Ici, c'est désormais la contextualisation des pratiques d'enseignement qui est désormais en jeu.

⁷¹ INSEE (URL : <http://www.insee.fr/fr/regions/reunion/>)

II- CARACTÉRISTIQUES SOCIO-ÉCONOMIQUES

Au 1^{er} janvier 2013, l'île comptait 844 741 habitants. La population réunionnaise croît à un rythme soutenu (+1,5 % par an entre 1999 et 2008), notamment grâce à un fort excédent naturel, lié à son taux élevé de fécondité comparativement aux autres données de la « vieille Europe ». À titre de repère, elle ne comptait que 250 000 habitants en 1950 et atteignait 598 000 habitants en 1990. Enfin, cette population réunionnaise est plus jeune que celle de la France métropolitaine. Ainsi, de l'ordre de 48% des habitants de La Réunion sont âgés de moins de 30 ans contre 37% de la population métropolitaine. On imagine dès lors aisément que ce simple facteur a une incidence structurelle sur l'Ecole et son organisation.

Ce département d'outremer, nous l'évoquions, accuse encore un décalage important vis-à-vis de la France métropolitaine. Cela est dû en grande partie à son histoire, à sa situation géographique, aux variables structurelles que nous avons signalée et aux choix politiques opérés jusqu'alors. L'économie réunionnaise est, de fait, paradoxalement dynamique et simultanément fragile.

Témoin de cette évolution constante, le Produit Intérieur Brut (PIB) ne cesse de progresser. Malgré le ralentissement de l'activité économique qui affecte La Réunion depuis 2009, son PIB a progressé de plus de 60% en 10 ans (INSEE), lui permettant de combler en partie son écart au regard du niveau national en terme de « richesse par habitant ». Les principaux moteurs de cette croissance sont la consommation des administrations, la consommation des ménages et l'investissement (via des mesures fiscales de soutien). En 2012 (derniers chiffres disponibles de l'INSEE), le PIB par habitant reste néanmoins bien inférieur à celui de la France métropolitaine (19 090 € en moyenne à La Réunion, ce qui équivaut à 61,5% du niveau national). La Réunion présente désormais, à bien des égards, les caractéristiques d'une économie moderne, dont les services constituent la principale source de création de richesse (80% de la valeur ajoutée) et dont le nombre d'entreprises créées (plus de 8000 en 2010) démontre un dynamisme certain.

Les évolutions constatées durant cette dernière décennie, sont néanmoins freinées par une conjoncture difficile. Du fait de son insularité, de son éloignement du territoire national et des modes de consommation désormais dominants, les importations vers l'île, principalement en provenance de la métropole, sont considérables. Les produits exportés se sont diversifiés mais le rapport entre export et import reste très déséquilibré, de l'ordre de un pour dix. Ces importations massives, principalement via la marine marchande, ne sont pas sans

conséquence sur les prix pratiqués que l'on estime, suivant les secteurs entre 12 et 40 % plus élevés que sur le territoire métropolitain. Pour ce qui est du poste « dépenses hors consommation », il est au premier rang des charges des ménages : remboursements de prêts, impôts, taxes...(INSEE). Les Réunionnais sont en attente des effets de la loi n°2012-1270 du 20 novembre 2012 dite loi « contre la vie chère », relative à la régulation économique et portant diverses dispositions concernant l'Outre-mer.

Vient s'ajouter à cela une situation de l'emploi particulièrement difficile à La Réunion. Le taux de chômage est notable, il touche 29% de la population active en 2013, il est de ce fait trois fois plus élevé que dans l'hexagone (9,9%). Les jeunes de 15 à 24 ans sont les plus vulnérables sur le marché de l'emploi, le taux de chômage atteint 58,6% des jeunes en 2013. Les nombreuses créations d'emplois ne suffisent pas à réduire ce taux de chômage élevé et nombre de Réunionnais résistent à l'idée de « s'exiler » pour trouver un emploi.

Cette situation économique a pour corollaire des disparités importantes. Les revenus en sont un bon exemple. En 2010, le Revenu disponible brut moyen par habitant réunionnais correspond à 76% du niveau national (14 856 €), contre 65% en 2000. Mais cette moyenne cache des inégalités. L'analyse des revenus à La Réunion montre une prépondérance de ménages à très faibles revenus. Même si la situation va en s'améliorant, la moitié des foyers fiscaux de l'île déclare en effet un revenu annuel inférieur à 10 000 € en 2010 (contre 1/4 de la population métropolitaine) et près d'un foyer sur trois (29,5% en 2012) bénéficie du RSA (Revenu de solidarité active). De plus, le SMIC (Salaire minimum interprofessionnel de croissance brut mensuel) est aligné sur celui de la métropole, quand parallèlement les fonctionnaires d'Etat et territoriaux bénéficient de sur-rémunérations justifiées par la cherté de la vie outre-mer. Les différences entre les revenus s'en trouvent donc accrues. Parallèlement, les foyers fiscaux déclarant des revenus supérieurs à 50 000 € représentent 35% des revenus fiscaux (ils atteignaient 6,5% en 2003). Cette disparité de revenus est nettement plus élevée qu'au niveau national. Retenons que 128 000 enfants (soit un enfant sur deux) sont en situation de pauvreté à La Réunion (INSEE, 2014, TER).

La Réunion bénéficie encore aujourd'hui d'une politique nationale de « rattrapage social » (allègements fiscaux). Enfin, Région Ultrapériphérique Européenne, La Réunion perçoit des fonds européens s'élevant à 1,85 milliards d'euros entre 2007 et 2013, permettant aux

collectivités locales territoriales un niveau élevé de dépenses par habitant en raison de niveaux d'investissement et de dépenses sociales notablement plus importantes qu'en Métropole.

III- L'ÉCOLE RÉUNIONNAISE D'AUJOURD'HUI

Nous brosserons dans ce paragraphe, un portrait (non exhaustif) de l'École réunionnaise afin de mettre en exergue ce qui la caractérise. Nous évoquerons également les spécificités linguistiques de notre île et leur prise en compte récente. Enfin, nous tenterons de dégager les enjeux qui sont ceux de l'École réunionnaise aujourd'hui.

III-1- Les chiffres clés

Sur le plan des moyens attribués à l'École, une contribution majeure est apportée par le Ministère de l'Education Nationale et confiée à l'Académie de La Réunion dont le budget annuel atteint à l'heure actuelle 1 milliard 400 millions d'euros. Mais les instances locales contribuent également de façon importante au financement du sub-système éducatif réunionnais.

Les chiffres clés de l'Académie pour la rentrée 2013-14, sont les suivants :

1 ^{er} degré	2 nd degré
523 écoles primaires dont 26 privées sous contrat.	83 collèges , dont 6 privés sous contrat, 32 lycées d'enseignement général, technologique et polyvalents dont 3 privés sous contrat et 15 lycées professionnels , dont 2 privés sous contrat.
119 000 élèves : - 43 260 en maternelle - 75 740 en élémentaire	100 800 élèves : - 61 380 en collège et SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) - 23 600 en lycée d'enseignement général et technologique - 15 820 en lycée professionnel
6 720 personnels	10 725 personnels

Il est à noter que l'Education nationale est le premier employeur du département (6,2% de la population active). A La Réunion, parmi les professeurs des écoles 73,8% sont des femmes contre 81,6% en France.

Si le système éducatif réunionnais s'est développé rapidement, des différences encore importantes perdurent au regard des indicateurs nationaux. Ainsi, l'académie se distingue des académies métropolitaines par la place réservée à l'éducation dite prioritaire. En France, la politique de l'éducation prioritaire mise en place en 1981 (Alain Savary), constitue une rupture forte avec le principe républicain de la répartition égalitaire des moyens. Il s'agit en effet de « *donner plus à ceux qui ont le moins* » et développer ainsi une réelle égalité des chances dans des zones prioritaires socialement défavorisées. Les écoles et établissements scolaires concernés bénéficient de moyens humains (enseignants et assistants d'éducation) et de moyens financiers supplémentaires. L'éducation prioritaire a fait l'objet de plusieurs plans de relance.

En 2013, l'éducation prioritaire en académie comporte deux volets : les réseaux ECLAIR⁷² qui relèvent du programme national et qui concentrent un public issu majoritairement des catégories sociales défavorisées et les RRS qui relèvent de la politique académique et dans lesquels le public est généralement plus hétérogène. L'académie de La Réunion compte 20 réseaux ECLAIR (147 écoles y sont rattachées) et 20 RRS (117 écoles). Autrement dit, pour l'année scolaire 2013-2014, l'éducation prioritaire touche 51,2 % des collégiens de l'académie (contre 19,6% dans l'hexagone) et 51,9 % des élèves des écoles (contre 17,9% en métropole). Au vu du poids déterminant de l'origine sociale, ce constat n'est pas très surprenant.

III-1-1- Le premier degré

Les écoles sont réparties sur 22 circonscriptions. Chacune d'entre elles a en charge environ 350 enseignants. Notons que deux circonscriptions se partagent l'Adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés.

Comme dans le secondaire, la taille des écoles de La Réunion est nettement supérieure à celle des écoles en métropole. C'est un fait commun à tous les DOM : le secteur public compte 33,4 % de ses écoles comprenant onze classes et plus (7,5 % en France métropolitaine). *A contrario*, 27 % d'entre elles se limitent de une à cinq classes (en métropole, 64,7 %). Or nous savons que les élèves font davantage de progrès dans des établissements de petite taille dont les classes accueillent des effectifs plus restreints (Meuret, 1995).

⁷² ECLAIR : Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (2011)
RRS : Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (2006)

Les résultats aux évaluations nationales montrent que les élèves scolarisés dans les écoles réunionnaises sont plus nombreux à rencontrer des difficultés scolaires qu'en métropole. Cela a bien évidemment une incidence sur l'ensemble de leur parcours scolaire. Les derniers résultats disponibles sont ceux de 2011. Ils sont présentés en quartiles : *les élèves n'ayant pas les acquis suffisants, les élèves ayant des acquis encore fragiles, les élèves ayant de bons acquis et les élèves ayant des acquis très solides*. Les différences entre les résultats nationaux et les résultats de l'Académie (RUN) touchent essentiellement le premier et le dernier quartiles. Ainsi les élèves n'ayant pas les acquis suffisants sont en moyenne deux fois plus nombreux à La Réunion. Pour les élèves ayant des acquis très solides, l'académie accuse un décalage d'un minimum de 6 points (en français, au CE1) à un maximum de 13 points (en mathématiques, au CM2).

	CE1				CM2			
	Français		Maths		Français		Maths	
	RUN	France	RUN	France	RUN	France	RUN	France
Elèves n'ayant pas les acquis suffisants	14%	7%	18%	10%	15%	7%	23%	10%
Elèves ayant des acquis très solides	45%	51%	42%	52%	33%	43%	25%	38%

Face à ces résultats, Tupin (2002, p. 53) invite à une « *distanciation scientifique* » ; selon lui, « *le niveau ne serait plus alors considéré, de façon erronée, comme un indicateur d'un dysfonctionnement (d'un « retard » quelconque vis-à-vis de la métropole) mais, comme la résultante de la mise en place historique de ce système éducatif insulaire* ».

La scolarisation précoce semble être un moyen efficace pour favoriser la réussite scolaire des enfants dont la famille est éloignée de la culture scolaire pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques. Le Rectorat encourage par conséquent les ouvertures de Très petites sections (élèves de deux ans) et de classes passerelles.

III-1-2- Le second degré

Bien qu'un décalage subsiste, les différences s'amenuisent néanmoins. Ainsi, les taux de réussite au Diplôme national du brevet (DNB) et au baccalauréat sont-ils en constante augmentation et le taux de sorties sans qualification baisse d'année en année.

A la session 2013, le taux de réussite de l'académie de La Réunion au DNB s'élève à 81,4% (contre 85,2% au niveau national). Sur cet indicateur, en dix ans, l'écart du taux de réussite avec la moyenne nationale s'est atténué (de -8 à -3,8 points).

A la session de 2014, le taux de réussite au baccalauréat (toutes séries confondues) est de 85,9%. Pour autant, la proportion de bacheliers dans une génération n'est pas aussi élevée qu'en métropole. De 2000 à 2010, cette proportion de bacheliers augmente cependant régulièrement, pour accélérer en 2011 et atteindre 66,1 %. Ce bond de fin de période est dû à l'arrivée de la première génération de bacheliers au bac professionnel en 3 ans à la session de 2011 (+ 1 200 bacheliers), effet notable du fait que les jeunes réunionnais s'orientent davantage vers un bac professionnel qu'en métropole. En 2013, pour une génération, la proportion de bacheliers (tous bac confondus) s'élève à 68% contre 73% au niveau national.

Enfin, le taux de sorties sans qualification de l'académie suit une tendance à la baisse depuis le pic de 16% en 2005 (5,5% en métropole), après avoir oscillé entre 12% et 16% pendant une dizaine d'années. Pour la première fois, en 2010, la part des jeunes quittant la formation initiale sans qualification parmi l'ensemble des sortants du secondaire (toutes formations confondues) descend en dessous de la barre des 10% (9,8%) (versus 5,8% en métropole en 2009). Les sortants sans qualification sont de moins en moins nombreux au collège.

Si ces chiffres sont, pour partie, la conséquence d'un pyramide sociale dont la base est extrêmement évasée et d'un sub-système éducatif récemment mis en place, d'autres phénomènes, plus qualitatifs, expliquent pour partie ces résultats. Les chiffres montrent une réelle évolution mais les marges de progrès sont encore perfectibles.

III-2- Une prise en compte récente des spécificités linguistiques

La Réunion se caractérise par une situation de multilinguisme avec une architecture au centre de laquelle se trouve un noyau de deux langues en contact permanent que sont le créole réunionnais et le français. D'autres langues viennent complexifier ce contexte sociolinguistique. Il s'agit des langues « ancestrales » parlées par quelques locuteurs très minoritaires, principalement originaires de l'Inde ou de la Chine, liées à l'histoire du peuplement ou à des processus de « quêtes identitaires ». Par ailleurs, les phénomènes

migratoires sont accompagnées par la présence assez importante de langues de l'archipel des Comores (langues malgaches, shimaoré, shibushi, ...).

Mais le phénomène central de cette situation linguistique en pleine mutation concerne, depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, l'émergence d'une « *zone interlectale* » (Prudent, 1981, p. 31) en fort développement, constituée d'une hybridation de variétés du français et de variétés du créole. Alors que la place du créole à l'école reste peu définie et qu'aucune politique linguistique éducative n'a pris réellement la mesure de cette situation, les phénomènes de « mélanges de codes » de plus en plus fréquents occupent la scène scolaire et attendent des réponses pédagogiques et didactiques appropriées.

Depuis les années 2000, plusieurs événements politiques ont formé un contexte plus favorable à une prise en compte de la diversité culturelle et linguistique au sein du système scolaire, constituant là une occasion susceptible d'aider l'École réunionnaise à prendre une certaine distance avec le « *monisme républicain* » et à construire un « *modèle éducatif hybride* » (Perez, 2003, p. 26)⁷³. Ainsi, la loi d'orientation pour l'Outre-mer, du 13 décembre 2000, reconnaît au créole réunionnais, langue maternelle de la majorité des élèves, le statut de langue régionale. Cette décision politique offre un cadre juridique qui vient renforcer la légitimité des initiatives prises, depuis les années soixante-dix, par des chercheurs, des enseignants et des militants associatifs en faveur du créole. Afin de promouvoir l'enseignement optionnel « Langue et culture réunionnaises » (LCR) et conformément aux textes officiels, l'Académie s'est dotée, à partir de septembre 2001, d'un Conseil Académique de la langue et de la culture réunionnaises donnant lieu à un projet académique « LCR » ayant pour objectifs de former des enseignants à l'enseignement en milieu créolophone et d'aider à la maîtrise de la langue et de la culture réunionnaise dans le premier et le second degré. La politique nationale, à travers plusieurs textes officiels, « *donne un nouveau souffle aux langues régionales* » :

- la création d'un certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES) de créole(s) ;
- la création d'un concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) spécial bilingue ;
- la possibilité de mettre en place un enseignement bilingue en langue régionale ;
- la création d'un conseil académique, assemblée qui « *veille au statut et à la promotion des langues et cultures régionales dans l'académie, dans toute la diversité de leurs modes d'enseignement, et s'attache à favoriser l'ensemble des activités correspondantes* » ;

⁷³ Modèle hybride : « *modèle où on tient parfois compte du ou des contextes* »

- *l'élaboration d'un plan de développement de l'enseignement des LCR dans les écoles, les collèges et les lycées* » (Tupin & Wharton, 2016).

Le changement de gouvernement qui a suivi en 2002, a ralenti ce premier élan en faveur de l'introduction, sous des formes diverses, du créole à l'École. Les chercheurs du Laboratoire de recherches sur les espaces créolophones et francophones (LCF), rattaché à l'Université de La Réunion se sont regroupés autour d'un projet scientifique commun durant l'année 2003-04, « *visant à proposer des outils d'aide à la décision en matière de politique éducative à disposition des responsables de la mise en oeuvre d'une politique linguistique éducative à La Réunion, notamment le rectorat* ». La réponse politique à ce projet, « *fut cinglante, opposant une fin de non-recevoir à toute forme de prise en compte du créole à l'école* ». Il a donc fallu attendre l'arrivée d'un nouveau recteur (janvier 2013), pour voir la politique régionale évoluer au profit du créole à l'École. Ainsi par exemple, le nombre d'enseignants habilités LVR (Langue vivante régionale) a considérablement augmenté et durant l'année 2013-14, l'on comptait « *20 classes bilingues* ». Autre indicateur, un enseignant référent LCR a été nommé dans chaque circonscription. Ces données « *sont significatives d'une nouvelle politique autorisant un retour officiel de la problématique de la langue et culture créoles* » (Tupin & Wharton, 2016).

Pour autant, les effets de cette politique restent mineurs. Tout d'abord, les établissements du second degré n'offrent pas tous un enseignement de LCR ; la demande, *de facto*, a tendance à s'auto-limiter. Ensuite, cet enseignement est facultatif et demande l'accord des parents. Ces deux conditions peuvent, selon le contexte et le « rapport au créole », jouer un rôle déterminant. Les représentations sociales des parents d'élèves quant à la place que devrait occuper le créole à l'école ne favorisent pas la mise en place de cette politique. Il existe, en effet, un écart manifeste entre les propos déclarés lors des enquêtes d'opinions et le « passage à l'acte » lorsqu'il s'agit de faire bénéficier son propre enfant d'un enseignement intégrant la langue créole. Aujourd'hui, « *faute de candidats* », la licence de créole dispensée à la faculté des lettres est « *menacée* ». Il en est de même pour le master MEEF, parcours créole bivalent (Tupin & Wharton, 2016). L'ambivalence généralisée de la société réunionnaise vis-à-vis de la place que le créole se devrait d'occuper à l'École ou à l'Université tient au fait que les fondements de ce débat ne sont jamais clairement posés et que les atouts potentiels de la présence de la langue maternelle des élèves dans le cadre scolaire ne sont jamais définis dans ses aspects sociologiques, psycholinguistiques, didactiques ou même pédagogiques (Tupin, 2002).

III-3- Les enjeux actuels

Depuis la période clef des « dix glorieuses » spécifique à l'Académie de La Réunion (1985-1995), qui a vu la généralisation de l'accès au collège, on peut dire que la massification est réussie. Mais au regard des parcours différenciés selon l'origine sociale, à laquelle on associe généralement d'autres variables socio-démographiques classiques (âge scolaire, configuration parentale, activité de la mère, taille de la fratrie...), la démocratisation qualitative de l'École réunionnaise, fondée sur l'égalité des chances, n'est pas au rendez-vous. Si le système éducatif français contemporain dans son ensemble valide la théorie de la reproduction sociale introduite par Bourdieu et Passeron (1970), les formes d'actualisation de cette théorie au sein de l'École réunionnaise sont encore accentuées (Tupin & Si Moussa, 2005). Puissant vecteur de changement, les marges d'action des enseignants (Tupin, 2004) méritent donc la plus grande attention. Il semble raisonnable de penser que la formation des enseignants peut contribuer à l'accentuation de ces marges ainsi qu'à une meilleure prise en compte des particularités contextuelles de La Réunion.

Pour ce faire, des travaux de recherche en cours au sein du laboratoire Icare (Institut coopératif austral de recherche en éducation) nous incitent à penser que les enseignants devraient contextualiser davantage leur enseignement. Cette contextualisation peut se réaliser grâce à une meilleure connaissance de l'histoire du système éducatif de La Réunion, de la situation sociolinguistique, des cultures et des contacts de cultures (anthropologie culturelle). Au delà de ces grands principes énoncés, cette contextualisation s'inscrit dans les micro-détails de la pratique enseignante au quotidien (Sauvage & Tupin, 2012).

Les enjeux actuels concernent donc le passage maintes fois différé à une politique éducative qualitative qui dépasse la question de la gestion des flux et des moyens scolaires et qui se devrait d'inscrire, au coeur de ses préoccupations, la question de la contextualisation des formes et contenus d'enseignement.

Conclusion du chapitre IX

Au regard des différents points développés dans ce chapitre, le contexte d'enseignement des stagiaires et des maîtres d'accueil temporaire de notre Académie est pour certaines dimensions proche de celui des maîtres exerçant en Métropole (programmes, conditions des

travail...) mais diffère aussi à bien des égards (taille des écoles, place de l'éducation prioritaire, origine socio-culturelle des publics, capital linguistique, rapport à la langue de l'école...). Ainsi par exemple, les élèves issus de milieux socio-culturels défavorisés sont proportionnellement beaucoup plus nombreux que dans l'Hexagone. Or, nous savons que « *la réussite au CP reste très liée à l'origine sociale* », que « *le niveau d'étude des deux parents constitue un critère plus fiable que celui d'un seul* » et que « *les enfants appartenant à une famille restreinte ont tendance à mieux réussir* » (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999, pp. 39-40).

Si les différents contextes exposés dans l'introduction de notre cadre théorique (« *macro-contexte* », « *contexte médian* », « *contexte micro-situationnel* » (Tupin, 2006, p. 213) sont pesants, il n'en reste pas moins que « *dans certains cas, plus marginaux, les acteurs en présence peuvent s'affranchir d'une part des contraintes de la situation pour co-construire des modèles de relations sociales originales dans la classe, aptes à modifier les rapports sociaux et subséquemment les rapports au savoir (Tupin, 2004)* » (Tupin et Dolz, 2008, p. 147). Autrement dit, pour Tupin et Dolz (2008, p. 152) « *on pourrait concevoir la situation comme la résultante des rapports dialectiques entre « l'ici et maintenant » de la classe – habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants – et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel* ».

De plus, le rapport à l'École pour ces élèves éloignés de la culture de l'École, est parfois en lien avec ce que leurs parents ont vécu (échec, orientation par défaut due à une méconnaissance du système...). Ces parents ont parfois du mal à suivre la scolarité de leur enfant, n'osent pas rencontrer les enseignants... Est-ce que les enseignants exerçant à La Réunion prennent en compte cette variable ? Aident-ils par exemple les élèves à donner du sens à leurs apprentissages ? Sont-ils attentifs aux besoins ou préoccupations des élèves et de leur famille ? S'ils « contextualisent » leur enseignement, est-ce que cela se joue au niveau des tâches proposées aux élèves, au niveau des interactions maître-élèves ?

Nous tenterons de répondre à quelques unes de ces questions grâce à nos observations de classe.

Dans les chapitres précédents, nous avons défini les concepts et notions sur lesquels nous nous appuyons lors de nos analyses. Nos lectures ont considérablement influencé notre réflexion et nous ont permis de préciser notre questionnement. Nous nous proposons donc d'exposer le noyau de notre problématique dans le prochain chapitre.

CHAPITRE X

NOYAU DE LA PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Notre expérience professionnelle a largement déterminé le choix de notre thème de recherche. En rendant visite fréquemment à des stagiaires et des maîtres débutants en tant que conseillère pédagogique de circonscription, nous avons pu constater que le niveau d'acquisition des compétences professionnelles était très variable d'un maître à un autre et ce, dès les premiers pas dans le métier. Ce constat fut le point de départ de notre recherche.

Dans les années 90, les travaux portant sur *le concept d'efficacité* ont permis d'établir des liens considérés comme étant significatifs, via le paradigme processus-produits, entre des comportements observables et l'efficacité pédagogique d'un enseignant. Autrement dit, la mobilisation de ce paradigme, centré sur le maître, visait à évaluer l'impact des comportements enseignants sur les apprentissages des élèves. Nous avons ainsi réalisé une première étude sur l'efficacité (en l'occurrence l'inefficacité) de l'enseignement précoce des langues étrangères à l'école élémentaire dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'Éducation⁷⁴. Nous avons alors pour ambition une approche externe de l'enseignement de la langue anglaise dans les écoles élémentaires réunionnaises ainsi qu'une mesure des effets produits par cet enseignement sur les élèves. Le paradigme processus-produits choisi pour cette recherche nous a permis d'infirmer nos hypothèses. Cependant, compléter les déclarations de nos pairs par des entretiens ou des observations aurait certainement donné davantage de sens à nos analyses et interprétations. Nous connaissons par ailleurs les limites du paradigme processus-produits telles qu'elles ont été mises en évidence par de nombreux auteurs (Altet, 2003 ; Bressoux, 1994 et 2001 ; Bru, 1991 et 2002 ; Tupin, 2003...).

Fort de ces expériences de terrain et d'entrée dans la recherche ainsi qu'à l'issue de multiples lectures de travaux scientifiques, nous avons souhaité, dans le cadre de cette thèse, nous engager dans une approche qualitative et observer les pratiques des stagiaires dans les classes. Notre recherche ayant pour finalité d'identifier et de mieux connaître les pratiques

⁷⁴ Françoise, C. (2001). *L'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire : quelle efficacité ? Un essai de réponse*. Mémoire de Maîtrise (Sciences de l'éducation), sous la direction de F. TUPIN, Université de La Réunion.

d'enseignement des maîtres « novices » durant leur année de stagiarisation comporte une visée heuristique. Nous avons, en conséquence, opté pour le *paradigme écologique*, qui prend en compte le contexte sous de multiples facettes afin de visiter notre question de recherche.

Les pratiques d'enseignement des maîtres « novices » et débutants évolueraient avec le temps et l'expérience pour gagner en efficacité. Au vu de nos lectures, nous gageons que les pratiques significatives de ce point de vue portent essentiellement sur trois dimensions attachées à l'enseignement-apprentissage, soit *la gestion du temps, les interactions maître-élèves* et *la tâche*. Elles ont été particulièrement étudiées par nombre de chercheurs, notamment ceux intégrés à un réseau d'équipes de recherche travaillant sur les pratiques enseignantes, le réseau OPEN (Observation des Pratiques ENseignantes) : « *L'enjeu de ces recherches est avant tout de poursuivre et d'approfondir les analyses des modalités de la pratique enseignante en classe pour en comprendre les relations avec les apprentissages des élèves* » (INRP, 2006, p. 5).

Notre hypothèse de travail a donc pris la forme suivante : **durant l'année de stagiarisation, le développement professionnel (professionnalisation) des novices est variable (variabilité inter-maîtres) et cette variabilité est en partie due au degré de maîtrise des compétences liées à trois dimensions relevant de la gestion du temps et des interactions maître-élèves articulées à la tâche.**

Selon Clanet (2001, pp. 27-28, in Bru & Talbot), tenter de décrire et d'expliquer les pratiques des enseignants en contexte consiste à « *étudier les organisateurs de ces pratiques. C'est les repérer, étudier leur potentialité organisatrice et cerner leur pertinence* ». Il émet en effet l'hypothèse selon laquelle « *les pratiques enseignantes sont des processus dont la réification peut livrer des invariances, invariances qui dénotent la présence d'organiseurs des pratiques* ». Nous souhaitons donc identifier les organisateurs symptomatiques de pratiques d'enseignants « novices », qui se différencieraient, dans leur forme, aux pratiques des maîtres expérimentés. Une maîtrise insuffisante des compétences liées aux trois dimensions retenues obligerait les enseignants en formation à réaliser des choix ou des adaptations imposées par la ou les situations ainsi engendrées, ce que nous tenterons de comprendre via des entretiens.

Nous avons choisi de prendre appui sur la dimension « tâche » afin d'analyser les dimensions transversales « temps » et « interactions ». Pour ce faire, nous nous concentrerons sur des séances de mathématiques intégrant, au moins en partie, de la résolution de problèmes. Alors,

nous analyserons la nature de la tâche (type de problème) et le niveau de difficulté de la tâche en fonction du niveau de la classe (CE2 ou CM2).

En outre, une séance étant découpée en étapes, nous postulons que l'activité de l'élève, et par voie de conséquence l'activité de l'enseignant, diffèrent selon l'étape. Nous tenterons de comprendre l'écart entre les étapes prévues et les étapes réalisées (dimension ergonomique). Puis, pour chacune des étapes communes, liées à la résolution de problèmes, nous analyserons la gestion du temps et des interactions maître-élève(s).

Nous porterons donc un intérêt tout particulier aux variables clés mises en évidence lors d'enquêtes, d'études, de recherches ayant pour thème commun les pratiques enseignantes des maîtres du primaire (dont notamment Altet & *al.*, 1994 et 1996). Ainsi, s'agissant de la dimension temporelle, nous étudierons *le temps d'enseignement* via le discours des enseignants que nous comparerons à *la durée des séances*. Nous mesurerons également *le temps de travail* en opposition au *temps informel* à l'échelle d'une séance. Nous mesurerons par ailleurs l'écart entre la durée prévue et la durée effective des étapes. Enfin, nous analyserons *le temps d'engagement* des élèves dans la tâche selon l'étape considérée.

De l'avis des chercheurs (Altet et *al.*, 1994 et 1996 ; Clanet, 1997), les interactions maître-élèves constituent également une dimension particulièrement significative s'agissant des pratiques d'enseignement :

« De travaux antérieurs nous tenons que la façon dont l'enseignant gère les interactions au sein de la classe est un des organisateurs les plus puissants de sa pratique (Clanet, 1997). » (Clanet, 2007b, p. 135)

Nous nous concentrerons donc sur d'autres variables tout aussi significatives telles que *le volume des interactions*, *le type d'interactions* ou encore *l'initiateur et le ou les destinataires des interactions* selon les étapes de la séance. Nous porterons enfin un intérêt particulier à la passation des *consignes*.

En cherchant à lier les différentes dimensions de nos observables nous posons, par exemple, que le temps accordé à la recherche de la solution d'un problème ou celui accordé à la mise en commun, ou bien encore le type d'interactions privilégié durant ces deux étapes pourraient être des indicateurs particulièrement éloquentes. La façon dont les maîtres, en outre, abordent la résolution de problèmes pourrait nous donner des indicateurs supplémentaires, en plus de ce que nous pourrions inférer des dimensions « temps » et « interactions » quant à l'approche

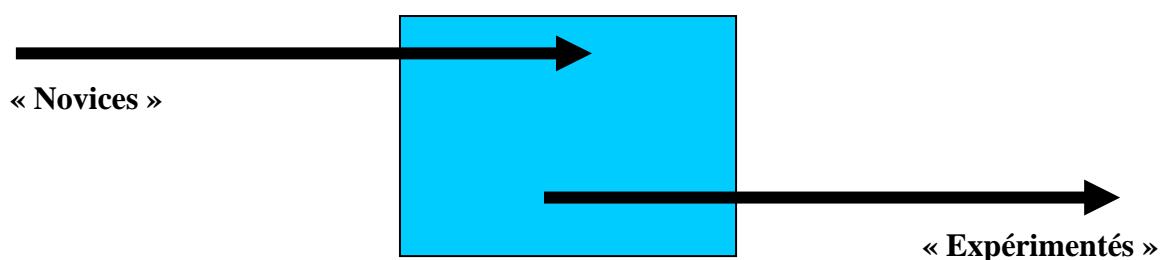
pédagogique choisie dans ce contexte d'enseignement particulier. L'approche pédagogique inférée ne correspondra qu'à la séance observée. En effet, Bru (2004, p. 285) a montré qu'un même enseignant utilisait différentes méthodes pédagogiques lors d'une même année d'enseignement, au point que l'auteur émet l'hypothèse suivante : « *les modes de variation (les formes de mobilité) caractérisaient les pratiques autant que les modalités qui sont régulièrement (cette régularité n'étant pas sans exceptions en fonction des contextes) reproduites à travers les différentes pratiques* ». Pour autant, l'approche choisie par les stagiaires lors d'une observation vidéoscopée peut nous permettre d'analyser de façon pertinente — avec les limites d'une approche synchronique — la façon dont ils enseignent.

Grâce au filtre de ces différentes variables, notre objectif confirme notre projet de mesurer le degré de maîtrise des **compétences professionnelles**. Ayant intégré à notre raisonnement les limites du paradigme processus-produits, l'absence de linéarité des relations entre les phénomènes dans le cadre des métiers de l'humain et la complexité des situations d'enseignement-apprentissage (Tupin, 2006), il est clair pour nous que l'acquisition de ces compétences emprunte des voies multiples parmi lesquelles on compte l'histoire du sujet, sa trajectoire, la pluralité de ses expériences antérieures, la formation pratique et la formation théorique dont il a pu bénéficier... Par ailleurs, une partie de la littérature scientifique différencie le niveau de compétence professionnelle atteint par les enseignants expérimentés et celui atteint par les novices (enseignants débutants) (dont Altet, 1996 ; Charlier, 1996 ; Paquay & al., 1996). C'est donc cette thématique de recherche que nous souhaitons explorer en évaluant le niveau de développement de compétence des différents enseignants, leur variabilité et le poids de l'expérience dans la manifestation de ces compétences en actes. Pour la plupart des maîtres en devenir, les difficultés « passagères » rencontrées lors de leur entrée dans le métier sont-elles communément partagées malgré l'hétérogénéité du recrutement et des représentations ? Comment s'acquièrent les compétences relatives à la tâche et à la gestion du temps et des interactions ? Quels sont les éléments déclencheurs ? Quels sont les obstacles ?

Pour nous engager dans une approche contrastive, nous observerons donc les pratiques des enseignants expérimentés dans des situations similaires. Autrement dit, nous souhaitons adopter une **approche comparative maîtres « novices » versus maîtres « expérimentés »** (variabilité inter-maîtres). Le niveau d'expérience va par conséquent, par hypothèse, constituer un axe essentiel à notre démarche.

Ainsi, nos observations contrastées entre « novices » et « enseignants expérimentés » seront centrées sur quelques pratiques enseignantes remarquables — identifiées en amont par une synthèse de la littérature scientifique (voir par exemple Altet, 2008 ; Clanet, 2005a et 2007a ; Maurice, 1996 ; Maurice & Allègre, 2002 ; Suchaut, 1996) en lien avec nos dimensions clés. Au delà de ces références et du cadre théorique que nous avons tenté de construire progressivement, la complexité des situations d'enseignement-apprentissage limite notre champ d'investigation et nous oblige (au sens positif de l'expression) à circonscrire notre objet de recherche en portant la focale sur quelques dimensions que nous tentons d'approfondir et de mettre en exergue. S'il est établi que les enseignants novices sont tendanciellement « moins compétents » que les maîtres expérimentés, nous tenterons de dépasser le sens commun en évitant de nous enfermer dans des oppositions binaires.

Certains travaux extérieurs à nos préoccupations ont d'ailleurs pu montrer dès la fin des années quatre-vingt que les catégorisations dichotomiques étaient peu fonctionnelles et que, du côté des pratiques, les échelles relatives à différentes catégories d'utilisateurs pouvaient s'interpénétrer. On peut penser à cet égard à l'approche développée par De Singly dans « Lire à 12 ans » paru en 1989. Aussi, dans notre projet, nous n'avons pas pour visée de montrer que les maîtres expérimentés maîtriseraient davantage, de façon uniforme, les compétences attachées à nos dimensions. En revanche, nous nous attacherons à décrire et analyser l'empan du degré de maîtrise des compétences attendues au sein de nos deux populations en l'approchant à partir de corpus empiriques croisés (questionnaires sur les représentations et observations en classe). Il s'agit là d'une approche que l'on peut qualifier de « processuelle ». En toile de fond, nous cherchons à mieux cerner en quoi la non-maîtrise ou la maîtrise approximative de ces compétences peut se révéler handicapante pour les maîtres lors de l'entrée dans le métier, et en quoi une maîtrise suffisante de ces compétences pourrait accélérer leur développement professionnel. On comprend là que, sans avoir de visées prescriptives, notre recherche interroge les modalités de la formation des enseignants dans le but de contribuer à leur amélioration.



Chemin faisant, nous tenterons d'identifier l'entre-deux, autrement dit ce que ces deux « populations » ont en commun, mais également ce qui les distingue. Nous tenterons donc de mesurer, de façon non linéaire, les écarts entre les activités des novices et celles des expérimentés. Nous garderons l'idée directrice de mesurer la distance qui sépare les maîtres « novices » des maîtres expérimentés via un premier entonnoir composé de la dimension « tâche » ; le second sera constitué des dimensions « temps » et « interactions ».

Pour autant, nous intégrons dans ce premier raisonnement la question de l'entre-deux évoquée précédemment, tenant compte des variations interindividuelles au sein des deux groupes.

Montrer que les enseignants débutants qui rencontrent des difficultés ne maîtrisent pas ou trop peu les compétences attachées à ces dimensions majeures de façon caractéristique reviendrait à souligner, par contraste, que les enseignants experts en ont une bien meilleure maîtrise. Dans le cas contraire, nous ne pourrions parler « d'erreurs de débutants » mais d'erreurs typiques caractéristiques, pour partie communes aux enseignants novices et expérimentés.

Pourtant, nous l'avons évoqué dès les premières lignes de cette section, nous avons pour hypothèse heuristique, fondée sur notre expérience professionnelle et sur une démarche exploratoire (Partie I), que parmi les futurs maîtres, certains auraient des compétences avérées et ce, dès le début de leur carrière. En effet, nous avons remarqué chez certains de ces débutants une bonne gestion du temps et des interactions maître-élève(s) efficaces, démontrant une attitude positive et un impact positif sur le climat de classe (pour 8 de nos rapports sur 43) (voir Partie I). Cela résulterait-il d'une maîtrise « suffisante » de ces deux dimensions dès les premiers pas dans le métier ? Pour d'autres (la plupart), les compétences seraient en construction : avec le temps et donc l'expérience, elles deviendraient des compétences professionnelles avérées. Ce que l'on pourrait appeler les « erreurs de débutants » seraient alors signifiantes de compétences encore non maîtrisées. Notre expérience auprès des maîtres novices nous conduit à penser que les erreurs relatives aux pratiques de ces enseignants sont tendanciellement récurrentes et convergentes, ce qui ne signifie en aucun cas qu'elles seraient uniformes.

Aussi, nous nous intéresserons tout particulièrement au *développement professionnel* opéré au tout début de leur carrière. Ce développement est, en partie, alimenté par la formation initiale et continue. Il semblerait qu'il s'opérationnalise également en s'engageant au sein

d'instances décisionnelles ou encore en participant à des réseaux professionnels (Lieberman et Miller, 1990 cité par Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les enseignants ne développeraient donc pas les mêmes compétences professionnelles en même temps, ce qui renvoie, de nouveau, à l'importance de la perception de la variabilité inter-maîtres.

Nous nous attacherons à identifier où en sont les « novices » à mi-parcours de leur année de stagiarisation. Ont-ils déjà des compétences avérées ? Que pensent-ils devoir travailler en particulier ? Quelles sont leurs préoccupations premières ? Ce questionnement autour de l'acquisition des compétences attendues nous amènera à nous intéresser également à la *professionnalisation* des stagiaires.

Les pratiques des enseignants sont également, en partie, fondées sur leurs *représentations* quant à la profession enseignante (Baillauquès, 1996 ; Blin, 1997 ; Daguzon, 2010, Piot, 1997). Aussi, nous nous demandons si leurs représentations sont à l'origine de quelques-unes de leurs difficultés. Ce questionnement nous amènera à nous intéresser aux représentations des stagiaires quant à leurs compétences en référence aux compétences qu'ils devraient selon eux maîtriser, y compris parce que les représentations relatives aux premières difficultés peuvent avoir une incidence forte sur l'évolution professionnelle des enseignants (Piot, 1997). La problématique propre aux représentations que nous développerons consiste à comprendre comment, dans le cadre de l'année de stage en responsabilité, la question des compétences professionnelles et de leur acquisition est interrogée par les MAT comme par les stagiaires PE qu'ils accompagnent. Notre recueil de représentations participe donc à cette dynamique. Dans un second temps, il sera confronté à un recueil de pratiques observées d'enseignants novices et expérimentés, les représentations ayant, par hypothèse, un impact sur les pratiques effectives des enseignants (Abric, 2001).

Nous développerons un recueil de représentations sur les compétences des stagiaires, via une méthode quantitative, que nous utiliserons comme support à l'interprétation de nos observations .

Enfin, nous nous attacherons à prendre en compte les contextes : le système éducatif réunionnais, la formation initiale des futurs professeurs des écoles et le contexte de formation des stagiaires durant l'année 2013-14, le contexte particulier du lieu de stage (école, classe, élèves). En plus de ces contextes, il nous faudra être attentive au contexte spécifique à la séance observée (visite d'un formateur de l'ESPE, présence d'une deuxième personne, utilisation de deux caméras ...).

Nous réaliserons, en conséquence, trois recueils de données :

- un recueil quantitatif portant sur les représentations des enseignants « novices » quant à leurs atouts et difficultés lors de leurs premières expériences professionnelles. Pour ce faire, nous réunirons deux corpus de représentations (stagiaires / MAT) que nous confronterons pour en évaluer le degré de congruence ;
- un recueil qualitatif via des observations de classe s'appuyant sur des grilles d'observations fines ;
- un recueil qualitatif d'entretiens : des entretiens semi-directifs et des entretiens d'explicitation inspirés des *entretiens d'auto-confrontation* (Theureau, 2010). Nous tenterons ainsi de comprendre les écarts éventuels entre prévu et réalisé.

Au-delà des catégorisations utiles à une première entrée dans la recherche, le groupe des enseignants débutants est nécessairement hétérogène. Notre projet consiste alors à cerner les différences, leur origine et à opposer le développement professionnel des maîtres expérimentés et des maîtres novices. En bref, nous souhaitons analyser les facteurs d'évolution de certaines pratiques clés chez les néo-titulaires, les maîtres expérimentés servant en première instance de ce que l'on pourrait qualifier, si notre approche était expérimentale, d'échantillon témoin.

Nous souhaitons ainsi contribuer à une meilleure connaissance des réussites et difficultés de ces enseignants en devenir. Les prolongements de ce projet de recherche ont, nous l'avons suggéré, pour ambition de questionner la formation initiale des futurs professeurs des écoles afin qu'elle soit davantage en adéquation avec les besoins des enseignants débutants et d'en améliorer la qualité par des mesures adaptées.

Hypothèse générale

Les difficultés des enseignants débutants les plus récurrentes et les plus fréquentes sont liées à une maîtrise encore insuffisante des compétences attachées à la maîtrise de trois dimensions que sont la tâche, la gestion du temps et les interactions maître-élèves.

→ **Les enseignants expérimentés en ont une meilleure maîtrise (variabilité inter-maîtres : « novices » *versus* « expérimentés »).**

→ **Le degré de maîtrise des compétences liées à ces dimensions reste cependant variable au sein de la population des maîtres stagiaires (variabilité inter-maîtres).**

Hypothèse 1 :

Avec l'expérience, tendanciellement, les enseignants du premier degré gèrent **le temps** en fonction de la **tâche** proposée aux élèves.

- La durée des séances et des étapes de la séance est davantage adaptée à la tâche.
- Le temps de *travail effectif* ménagé par les enseignants expérimentés est plus important que chez les novices.
- Le rythme imposé par l'enseignant chevronné est tendanciellement varié et soutenu quand celui du débutant est plus lent.
- Le temps d'engagement des élèves dans la tâche est de fait plus conséquent lorsqu'ils sont guidés par un maître expérimenté.

Pour autant, dès les premiers pas dans le métier, certains stagiaires partagent ces compétences avec les expérimentés.

Hypothèse 2 :

Selon la **tâche** proposée aux élèves, l'enseignant expérimenté a tendanciellement une meilleure maîtrise de la gestion des **interactions maître-élève(s)**.

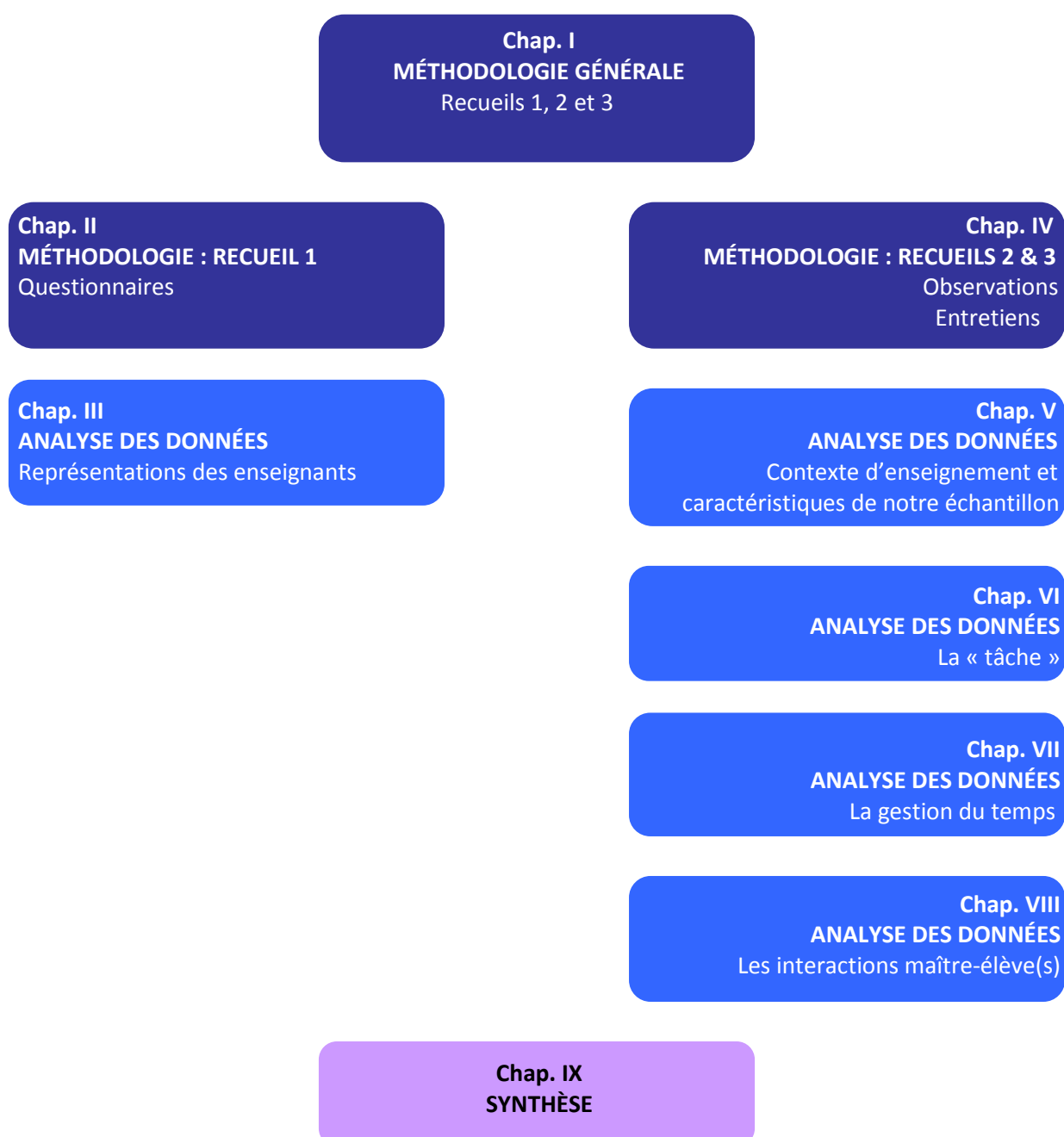
- Selon l'étape de la séance, le maître expérimenté adapte son temps de parole.
- Les interactions sont centrées sur la tâche : le maître expert est majoritairement centré sur l'information et sur l'apprenant quand le maître débutant se concentre sur les conditions d'apprentissage.

PARTIE III

MÉTHODOLOGIE, RECUEIL, TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION AUX RECUEILS ET À L'ANALYSE DES DONNÉES

La troisième partie de ce mémoire sera consacrée à l'explicitation de la méthodologie, ainsi qu'au recueil, au traitement et à l'analyse des différentes données.



Ayant eu recours à des méthodes mixtes, nous ouvrirons cette partie sur un chapitre dédié à **la méthodologie générale**. Nous y exposerons ce que nous cherchons et les trois types de recueils de données sur lesquels nous nous sommes appuyée (Chapitre I). Puis nous développerons plus en détail, **la méthodologie** employée pour chacun des recueils, les questionnaires d'une part (Chapitre II), les observations et les entretiens d'autre part (Chapitre IV).

Avant d'aborder la méthodologie relative au second recueil de données, nous analyserons les données portant sur **les représentations des enseignants** (Chapitre III). Ce recueil a, en effet, pour fonction d'orienter nos interprétations touchant à nos observations de classe.

Puis, nous nous intéresserons à nos échantillons de classe, propres à nos observations de classe, en présentant le **contexte d'enseignement des maîtres observés ainsi que leurs caractéristiques personnelles et professionnelles** (Chapitre V).

Les trois chapitres suivants seront consacrés à l'analyse des trois dimensions principales que nous avons retenues, soit **la tâche** (Chapitre VI), **la gestion du temps** (Chapitre VII) et **les interactions maître-élève(s)** (chapitre VIII).

Si dans le cadre d'une démarche progressive, chacune de ces dimensions peut être analysée de façon isolée, les liens entre ces dimensions ont également fait l'objet d'études. Ainsi, par exemple, Clanet (2005b) et Clanet et Maurice (2009) ont mis en évidence des corrélations entre le niveau de la tâche et la fréquence des « *actions-interactions* ».

Pour notre part, nous avons choisi d'analyser les liens entre nos trois dimensions. Nous postulons, en effet, que la gestion temporelle et celle des interactions maître-élève(s) sont interdépendantes de la tâche proposée aux élèves.

De plus, une séance étant découpée en étapes, la tâche de l'élève diffère selon l'étape. Nous nous proposons donc de décrire :

- les étapes constituant chaque séance
- les activités proposées aux élèves au sein de chaque étape.

Par conséquent, nous ne comparerons pas les séances à proprement parler de façon indifférenciée mais les étapes communes que nous nous attendons à rencontrer. Les séances portant sur l'enseignement des mathématiques et plus particulièrement sur celui fondé sur résolution de problèmes, nous supposons observer une étape dédiée à l'explicitation de l'énoncé, une autre à la recherche, ou encore une dernière à la mise en commun.

L'analyse des données portant sur la gestion du temps et la gestion des interactions maître-élève(s) reposera donc sur cette première analyse descriptive. Ainsi, nous analyserons pour chaque étape, à titre d'exemple, le type d'interactions privilégié et le temps qui lui est consacré.

Nous tenterons, enfin, de réaliser **une synthèse** de nos analyses dans le dernier chapitre (chapitre IX) de cette troisième partie.

Question de méthode

Dans les chapitres VI, VII et VIII, plutôt que de présenter les résultats de façon systématisée et successive, recueil de données par recueil de données, nous avons fait le choix de présenter nos analyses en articulant les différentes sources empiriques dans une dynamique qualitative. Pour rappel, ces sources empiriques recouvrent :

- les fiches de préparation,
- les entretiens semi-directifs (post-séances),
- les entretiens d'auto-confrontation.

De façon à être précise, chaque inférence sera reliée à la source qui nous permet de l'établir. A titre d'exemple, nous ferons référence aux étapes prévues pour la séance en nous basant soit sur **la fiche de préparation**, soit sur **l'entretien post-séance**. Désormais, le lecteur comprendra que les parenthèses en gras et en italique mentionnent la source empirique qui supporte telle ou telle analyse. La parole de l'enseignant ou des élèves sera présentée entre guillemets et en italique. Nous énoncerons enfin dans un encadré les extraits d'entretien d'auto-confrontation.

Nous faisons l'hypothèse que cette méthode de présentation des données permettra au lecteur de reconstituer mentalement l'activité, les représentations, etc. des enseignants ciblés dans leur cohérence.

CHAPITRE I

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

Nous avons pour projet de « *décrire, comprendre et expliquer* » les pratiques d'enseignement des enseignants « novices » avec pour objectif de « *construire des connaissances sur le développement professionnel* » de ces acteurs. Cette « *finalité heuristique* » se caractérise « *par des exigences épistémologiques : identifier des régularités ou des stabilités qui permettent de caractériser les savoirs et les pratiques construits et mobilisés par les professionnels puis d'expliquer leur dynamique évolutive* » (Bru, cité par Lefeuvre & al., 2009, p. 280).

Pour rappel, au regard de notre problématique, nous cherchons à savoir si le développement professionnel, amorcé lors de la formation initiale, est variable selon les maîtres « novices » et si cette variabilité est interdépendante du degré de maîtrise des compétences professionnelles attachées à trois dimensions clés que sont la gestion de la « *tâche* », du « *temps* » et des « *interactions maîtres-élève(s)* ».

Afin d'identifier ces compétences et de mesurer le niveau de maîtrise de ces dernières chez les maîtres « novices », nous recueillerons différents types de données : des données quantitatives que nous confronterons à des données qualitatives, les premières seront utilisées comme points d'appui à l'interprétation des secondes. Les « *méthodes mixtes* » (Lenoir, 2005, p. 7) ont, en effet, l'avantage d'être complémentaires, les données relevant des différentes méthodes pouvant être croisées.

I- TROIS TYPES DE RECUEIL DE DONNÉES

Nous avons choisi trois types de recueils de données qui nous permettront de confronter représentations, observations et discours des maîtres « novices » et « expérimentés » sur les pratiques d'enseignement des maîtres « novices » au cours de leur année de stagiarisation.

RECUEIL 1	RECUEIL 2	RECUEIL 3
QUESTIONNAIRES Représentations sur les compétences professionnelles des novices	OBSERVATIONS Séances de mathématiques vidéoscopées (cycle III)	ENTRETIENS Entretiens semi-directifs Entretiens d'explicitation par « auto-confrontation »
Pratiques déclarées 178 ME PE (autoévaluation) 83 MAT (évaluation des M2)	Pratiques effectives 6 trinômes : 2 stagiaires et 1 tuteur sur la même classe 18 séances	Pratiques déclarées 18 entretiens semi-directifs (post-séance) 17 entretiens d'explicitation par auto-confrontation
<ul style="list-style-type: none"> Mesure du degré de congruence entre l'image que les contractuels ont d'eux-mêmes et celle que les MAT se font de ces derniers 	<ul style="list-style-type: none"> Mesure du degré de maîtrise des compétences liées à la tâche, à la gestion du temps et aux interactions maître-élève(s) Identification des invariants qui indiquent la présence d'organiseurs de pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> Mesure de l'écart entre prévu et réalisé Mesure de l'écart entre pratiques déclarées et effectives Compréhension de ces écarts
Questions ouvertes : <i>Alceste</i> Questions pré-formées : <i>Alceste et Khi-deux</i> Questions hiérarchisées	Grilles d'observations remplies <i>in situ et a posteriori</i>	Grille d'entretiens (post-séance) Entretiens d'explicitation par auto-confrontation (Piot, 2014)

Les questionnaires nous permettront de confronter les représentations des stagiaires et des tuteurs s'agissant du niveau d'acquisition des compétences professionnelles des stagiaires.

Dans une approche comparative, nous observerons, dans des situations similaires, des enseignants en devenir et des maîtres expérimentés, le niveau d'expérience constituant un axe important de notre recherche.

Les entretiens post-séances nous permettront de recueillir le sentiment « à chaud » des stagiaires et des tuteurs sur leur séance respective. Nous mènerons enfin des entretiens d'explicitation par auto-confrontation (Piot, 2014) avec pour objectif de mieux comprendre les actions et prises de décision des uns et des autres.

II- LES QUESTIONNAIRES

Nous souhaitons interroger les M2 (master MEEF, premier degré), au cours de leur formation à l'ESPE, sur le niveau de maîtrise des compétences professionnelles attendues : acquises, en cours d'acquisition, ou non acquises, et par voie de conséquence sur leurs difficultés. Afin de

recueillir leurs représentations à ce sujet, nous avons choisi une enquête par questionnaire. Via ce type d'enquête, nous souhaitons collecter un nombre représentatif de données.

S'agissant des enquêtes par questionnaire, « *compte tenu du grand nombre de personnes généralement interrogées et du traitement quantitatif des informations qui devra suivre, les réponses à la plupart des questions sont précodées de sorte que les répondants doivent obligatoirement choisir leurs réponses parmi celles qui leur sont formellement proposées* ». Toutefois, nous avons opté pour deux questions ouvertes au début du questionnaire afin de ne pas influencer les réponses dès les premiers pas du questionnaire.

De plus, lorsque le répondant remplit le questionnaire lui-même (« *administration directe* »), « *les questions sont souvent mal interprétées* » (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, pp. 181-182). Là aussi, il nous semblait primordial d'être présente au moment de l'administration afin de présenter le questionnaire et de répondre, le cas échéant, aux questions des interrogés.

Nous avons recueilli les données après que les étudiants contractuels ont réalisé deux stages sur les trois prévus. Nous ne voulions pas les interroger au début de l'année, estimant que les difficultés des débuts allaient sans doute émerger de façon trop saillante, ni en fin de stage, la validation des stages les engageant possiblement à s'auto-évaluer de façon « trop positive ». De plus, nous voulions identifier les compétences rapidement maîtrisées par certains d'entre eux.

Afin de distinguer les compétences qu'ils maîtrisaient de façon toute relative des compétences qui leur faisaient défaut, nous les avons interrogés directement, tout en sachant que leur discours ne correspondrait pas à *la* réalité mais à *leur* réalité.

Nous avons construit notre questionnaire comme suit :

- les compétences qu'ils pensaient maîtriser, autrement dit leurs « points forts » ;
- les compétences qu'ils devaient, de leur point de vue, consolider prioritairement : leurs « points faibles ».

Nous leur avons demandé d'auto-évaluer :

- le degré de maîtrise s'agissant de 17 compétences professionnelles attendues (sélectionnées dans le référentiel des compétences de 2013) ;

Nous les avons enfin interrogés sur ce qu'ils considéraient être :

- les principales difficultés d'un enseignant débutant.

Afin de modérer ou d'objectiver, autant que faire se peut, le discours des stagiaires, nous avons demandé aux tuteurs qui les suivaient alors au plus près, de répondre également à un questionnaire, tout en sachant que leur discours serait également nécessairement subjectif.

Nous les avons interrogés à partir des mêmes questions afin d'être en mesure de comparer les réponses relatives :

- aux compétences que les stagiaires maîtrisaient, autrement dit leurs « points forts » ;
- aux compétences qu'ils devaient, de leur point de vue, consolider prioritairement : leurs « points faibles ».

Nous leur avons demandé d'évaluer :

- le degré de maîtrise de 17 compétences professionnelles attendues ;

Nous les avons enfin interrogés, de même que les stagiaires, sur ce qu'ils considèrent être

- les principales difficultés d'un enseignant débutant.

Les questionnaires, construits sur le même modèle, nous permettront de comparer les réponses des M2PE et des MAT et de mesurer le degré de concordance des représentations des stagiaires et celles des MAT concernant les pratiques des stagiaires. En d'autres termes est-ce que les stagiaires ont une image professionnelle d'eux-mêmes congruente avec l'image que les MAT se font de ces derniers ? Dans le cas où les représentations seraient convergentes, nous pourrions conclure à une image plutôt « authentique ». Dans le cas contraire, nous opterions pour une image qui se situerait plutôt dans un entre-deux.

Ce type d'enquête présente des avantages. Ainsi, nous avons touché un nombre satisfaisant de stagiaires (N=178) et de tuteurs (N=83), « *l'exigence parfois essentielle de représentativité de l'ensemble des répondants peut être facilement rencontrée* » et « *la possibilité de quantifier de multiples données et de procéder dès lors à de nombreuses analyses de corrélation* » (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, p. 182).

Ayant à traiter statistiquement des réponses à des questions ouvertes et préformées, nous avons choisi un logiciel d'analyse de données textuelles (A.L.C.E.S.T.E.).

Pour autant, nous sommes consciente des limites de cette méthodologie, qui se cantonne aux pratiques déclarées des personnes interrogées. Le questionnaire que nous avons construit est de plus, en partie, semi-directif, limitant de fait le discours des interrogés. En outre, s'agissant des pratiques enseignantes, l'enseignant ne peut en verbaliser « *tous les aspects* ». Aussi, pour

Bru (2004, p. 283), « *il faudrait donc parler de déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (ou supposées au sujet de ses pratiques) et non de pratiques déclarées* ».

Afin de pallier certaines limites de ce type d'enquête, subjectivité et/ou « *superficialité des réponses* » (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, p. 183), nous procéderons également à une enquête qualitative.

« L'approche quantitative s'appuie sur des données se prêtant à la quantification. Elle est basée sur une instrumentation de type « standardisé » qui permet de réaliser des traitements statistiques sur les données collectées. L'interprétation s'effectue à partir des hypothèses et des modèles théoriques donnant un sens aux relations statistiques construites. A l'inverse, la démarche qualitative tente 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, 2003). »
(Lefevre & al., 2009, p. 303)

Ce premier recueil de données nous semblait néanmoins nécessaire afin de mettre en relief, les éléments de nos enquêtes qualitatives.

III- LES OBSERVATIONS

Chaque tuteur accueillant deux stagiaires dans sa classe, nous les avons observés, tous les trois, œuvrant sur la même classe et partant, dans le même contexte d'enseignement. Notre deuxième recueil de données consiste donc en l'observation vidéoscopée de 18 séances de mathématiques réalisées au cycle III, par six trinômes (un MAT et deux stagiaires).

L'observation de trinômes permet une comparaison à de multiples niveaux :

- « Novices » *versus* « Expérimentés » : comparaison des deux sous-échantillons,
- « Novices » *versus* « Expérimenté » : comparaison au sein du trinôme,
- les « Novices » entre eux (N=12),
- les « Expérimentés » entre eux (N=6).

Les observations porteront sur les compétences professionnelles en lien avec les trois dimensions organisatrices retenues. Elles seront donc centrées sur les acteurs et leurs

comportements. Ne pouvant tout observer, nous ferons des choix pour chacune des dimensions.

« Comme on ne peut tout observer de ce qui est observable dans une activité, il est nécessaire de faire des choix en fonction de la nature de l'étude, de ses objectifs, du type de travail, des moyens disponibles. La règle est de n'observer que ce à quoi on pourra donner une signification, ce qui aura une utilité pour l'étude : il faut échapper à l'illusion de tout observer. » (Leplat, 2000, p. 90)

Afin d'analyser les variables relatives à chacune des trois dimensions retenues, nous avons construits des grilles d'observation. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des grilles construites par différents chercheurs et portant sur la dimension « Interactions ».

III-1- Les cadres d'analyse des grilles d'observation portant sur les interactions

Les grilles relèvent de différents cadres d'analyse, que nous présenterons dans ce paragraphe.

III-1-1- L'analyse interactionnelle : les grilles de Flanders

Les travaux portant sur l'analyse interactionnelle *« se situent dans le paradigme processus-produit »*. Ils *« se sont développés dans les années soixante-soixante-dix »*, et se centrent prioritairement sur les enseignants (Altet, 1994, pp. 126-127). Dans le cadre de ces travaux, la grille de Flanders a été la plus utilisée :

« La plus connue de ces grilles est celle de Flanders, le système FIAC (1966) qui à partir d'un codage direct en classe par unité temporelle régulière dégage l'influence « directe » ou « indirecte » des interactions pédagogiques du maître sur les élèves en restituant l'enchaînement des comportements pour déterminer le degré de liberté que le maître laisse à l'élève. L'auteur montre ainsi que dans une classe américaine typique 68% du temps de communication vient du Maître, 20% des élèves et 12% se répartit entre silence et confusion. » (Altet, 1994, p. 126)

Afin de mesurer *« le degré de liberté »* laissé par le maître à ses élèves, on oppose donc *« l'influence indirecte »* à *« l'influence directe »*. La première s'exerce lorsque l'enseignant *« accepte les sentiments de l'élève » (catégorie 1), « louange ou encourage » (catégorie 2), « accepte ou utilise les idées des élèves » (catégorie 3), ou enfin, lorsqu'il « pose des questions » (catégorie 4) »* ; la seconde lorsqu'il *« fait un cours ex cathedra » (catégorie 5), « donne des directives et des ordres » (catégorie 6), ou encore, lorsqu'il « critique ou en appelle à son autorité » (catégorie 7) »* (Crahay, 1989, p. 69). Cette grille avait donc entre

autres « pour objectif d' « étudier la dépendance de l'élève à l'égard du professeur » (Marcel & al., 2002, p. 158).

Nombre de chercheurs (dont Bressoux, 1990) qui, ultérieurement ont utilisé des grilles d'observation portant sur les interactions, se sont pour beaucoup inspirés de la grille de Flanders.

Altet (1994, p. 127) met, cependant, en avant plusieurs « lacunes » s'agissant de ces grilles : elles sont focalisées sur « les comportements de l'enseignant » et « décontextualisées ». Les catégories de la grille sont « pré-déterminées ». Le codage par unité temporelle ne permet pas de prendre en compte l'ensemble des interactions (« une étude sur l'outil de Flanders (Barr et Dresden, 1977) montre que seulement 17% des événements interactifs sont identifiés par la grille »). Il est alors difficile de savoir si « les éléments observés sont importants ou non à comptabiliser » (Nuthall, cité par Altet, 1994, p. 127). Elles ne permettent pas non plus de prendre en compte « les différentes intentions sous-jacentes aux comportements », ni même « la dimension affective ». Les élèves sont de plus appréhendés comme « l'élève sujet collectif » sans différenciation. Crahay (1989, p. 69) souligne également le fait que « toutes les questions du maître », celles qui appelaient des réponses courtes (oui/non) comme celles qui exigeaient une certaine réflexion de la part des élèves, étaient placées « dans le même panier ».

Parallèlement, des travaux européens se multiplient, ces derniers relèvent de l'analyse dite « fonctionnelle ».

III-1-2- L'analyse fonctionnelle

Les premiers travaux apparaissent dans les années 70, « il s'agit d'abord, des travaux liégeois et genevois de G. De Landsheere et d'E. Bayer (1969) qui ouvrent l'analyse fonctionnelle des interactions pédagogiques ». Suivront « les travaux de M. Postic (1977) qui prennent en compte l'acte pédagogique et l'intention pédagogique de l'enseignant pour interpréter les comportements regroupés en trois fonctions principales, information, encadrement, éveil » (Altet, 1994, pp. 128-129).

Pour De Landsheere (1974, p. 1), « l'analyse des interactions verbales en classe fait partie d'un vaste champ de recherche : l'évaluation des maîtres ». S'il semble que « l'évaluation du

maître à travers les effets de son action » (paradigme processus-produits) soit la meilleure option, « nous sommes néanmoins obligés de reconnaître notre incapacité à peu près totale à les mesurer scientifiquement ». Les chercheurs dont De Landsheere se sont donc orientés vers « une troisième méthode : l'analyse du processus même de l'enseignement » (De Landsheere, 1974, p. 3).

Selon De Landsheere (1974, p. 4), « le comportement verbal du maître est représentatif de l'ensemble des choses qu'il fait et fait faire ». L'auteur a opté pour « une fragmentation du comportement en tranches d'environ quatre secondes » ainsi que pour « un schéma d'analyse relativement fin (le nôtre contient entre 40 et 50 catégories) », conscient des limites de ces choix. Les grandes lignes du « plan d'analyse » de De Landsheere (1974, pp. 7-9) sont les suivantes :

- I- Fonctions d'organisation
- II- Fonctions d'imposition
- III- Fonction de développement
- IV- Fonctions de personnalisation
- V- Fonctions de feedback positif
- VI- Fonctions de feedback négatif
- VII- Fonctions de concrétisation
- VIII- Fonctions d'affectivité positive
- IX- Fonctions d'affectivité négative

Les fonctions d'organisation touchent aux « règles de participation des élèves » par exemple, à ce que les élèves ont le droit de faire. Il importe ici de savoir si l'organisation est plutôt ouverte (les élèves jouent un rôle dans cette organisation) ou fermée par le maître. Les fonctions d'imposition « concernent exclusivement la matière de l'enseignement. Le maître dit ce qu'il faut faire ou même ce qu'il faut penser ». A l'opposé de ces fonctions se situent les fonctions de développement, l'enseignant part de ce que l'élève sait, dit ou pense. Les fonctions de personnalisation touchent aux élèves, à ce qu'ils vivent en dehors de l'école et à « toute procédure d'individualisation de l'enseignement ». Le feedback correspond « à l'information fournie par le professeur sur la valeur du comportement de l'élève, comportement considéré uniquement dans sa relation avec la matière de l'enseignement ». Les fonctions de concrétisation touchent à l'utilisation du matériel. Les fonctions d'affectivité enfin sont positives lorsqu'elles ont la forme de « louange », d'encouragement ou de « récompense » et sont négatives lorsqu'elles correspondent à une « critique », une « menace », etc. (De Landsheere, 1974, pp. 5-9).

Les résultats de l'étude qui porte sur « 22 000 comportements trouvés dans 50 échantillons d'une demi-heure » et menée en Belgique, montrent que « environ 30% des comportements

verbaux de l'instituteur servent à organiser la vie de la classe ». Le développement et la personnalisation sont quasiment inexistantes, la concrétisation est « *assez bien représentée* ». Le feedback positif « *se situe aux alentours de 10%* » et il ne ressort « *pas grand chose* » de l'affectivité positive ou négative. Les résultats ont « *surpris* » les chercheurs qui s'attendaient « *à un enseignement beaucoup plus centré sur l'enfant et plus varié des maîtres* » (De Landsheere, 1974, pp. 11-13).

Ferry (1970, pp. 46-47) estime que cette approche trop « *axée sur l'enseignant* » devrait être « *complétée* ». Ainsi, les interventions des élèves pourraient être davantage « *prises en considération* », d'autant plus lorsqu'« *elles répondent directement à celles du maître* ». De plus, pour l'auteur, « *la représentation purement qualitative des fonctions ne [lui] semble pas rendre compte de leur exacte signification dans l'ensemble du processus* ». Enfin, il estime primordial « *de considérer ces fonctions dans leurs enchaînements et non pas seulement comme des entités isolables* ».

Dans une note critique portant sur les travaux de Postic : Observation objective des comportements d'enseignants, Giordan (1976, p. 59) mettra justement en doute l'objectivité de la grille utilisée par l'auteur, « *les actes pédagogiques identifiés et catalogués [étant] trop généraux* » :

« *Il en résulte que le niveau d'objectivité ne dépassera pas celui de l'inspecteur ou de l'administrateur, et cela n'aura pas plus d'incidence sur le « rendement pédagogique ». (Exemple d'item : « froideur – chaleur » ; degré 1 : Semble s'ennuyer et ne pas croire à ce qu'il fait ; degré 5 : Semble redécouvrir la connaissance – a du « rayonnement ».)* »

Aussi, afin de prendre en compte les interactions verbales venant des élèves, Altet (1994, pp. 131-132) a choisi d'étudier des « *épisodes de communication* » que l'auteure définit ainsi :

« *Cherchant à mettre en relation les interactions verbales venant du maître et celles venant des élèves (Altet, 1985) avec des stratégies pédagogiques retenues par l'enseignant, nous avons choisi comme unité d'analyse, les unités de discours réciproques en interaction, qu'elles soient collectives, duelles, de groupe. Ces interactions verbales ont des significations différentes selon les contenus et les types d'information qu'elles véhiculent : les contenus conceptuels disciplinaires, les contenus logiques : connaissances et remarques procédurales en liaison avec les opérations cognitives ou les savoir-faire, les contenus régulateurs de gestion.* »

Le repérage des épisodes est basé sur « *l'unité de sens de la communication* ». L'auteure distingue donc trois « *types d'épisodes qui aident à identifier le mode de communication mis en œuvre* » :

- « *les épisodes inducteurs* », l'enseignant est ici à l'initiative des échanges, « *dans un dialogue interrogatif-informatif-évaluatif* » ;
- « *les épisodes médiateurs* », les élèves sont ici le plus souvent à l'initiative de l'échange, « *dans un processus de communication de type écoute-échange* » ;
- « *les épisodes adaptateurs, qui sont des épisodes régulateurs, contractuels, centrés sur l'apprenant, personnalisés, avec un mode de communication interactif, où le mécanisme d'adaptation enseignant-élève est véritablement réciproque, où chacun réagit à l'autre dans un processus de communication utilisé est de type compréhension-adaptation (temps de parole des partenaires identique ou presque)* ».

Pour Altet (1994, p. 132), « *les épisodes semblent avoir une double fonction et traduisent deux processus, l'axe de progression d'une séance et l'axe de vérification d'une séance* ».

III-1-3- Les modèles intégrateurs

Altet (1994, p. 136) a développé un « *modèle intégrateur* » qui se concentre sur « *l'articulation du processus E-A, les processus médiateurs et situationnels, modes d'ajustement et articulation interpersonnelle* ».

L'analyse des comportements observables est ici complétée par « *l'analyse des processus cognitifs intermédiaires et des processus médiateurs socio-affectifs, et situationnels* ». Cette dernière permet de comprendre « *le traitement de l'information* » par le maître comme par les élèves, elle est donc « *de nature cognitive* », elle permet également de prendre en considération les « *relations enseignant-élèves, élèves-élèves* », qui elles sont de nature « *socio-cognitives* ». Pour ce faire, de multiples « *variables pédagogiques* » ont été « *traitées par une pluralité de méthodologies* ». L'auteure insiste sur l'une d'elles qui consiste en « *la prise en considération d'une pluralité de regards sur l'objet : à côté de l'analyse de l'observateur, nous avons recueilli les regards des sujets-acteurs – l'enseignant et les élèves objets de la recherche –, leurs représentations et leurs discours sur ce qu'ils font* ».

L'analyse des résultats a montré que les difficultés des élèves proviennent en partie « *de non-ajustements entre enseignant et élèves* ».

Ayant défini les cadres d'analyse, nous présentons maintenant les grilles dont nous nous inspirerons largement.

III-2- Les grilles OGP

Les grilles OGP (Organisation et Gestion Pédagogiques) ont été utilisées dans le cadre des études réalisées par Altet et *al.* (1994 et 1996). Selon Clanet (2005b, p. 15), « *l'outil O.G.P. tient compte des visées essentielles de l'intervention de l'enseignant en regroupant les six dimensions suivantes : 1. L'information, 2. L'évaluation, 3. L'organisation, 4. La stimulation des apprenants, 5. La régulation, 6. La gestion de la classe et du climat* ».

Les chercheurs ont observé les classes durant huit journées. Aussi, un « *découpage temporel de la journée a été effectué selon une unité plus générale que celle de la leçon ou de la séquence* ». En conséquence, ils ont choisi un découpage en périodes, « *la période correspondant à une durée au cours de laquelle la configuration de la classe conserve une stabilité organisationnelle* » (Altet & *al.*, 1994, p. 5).

Les observateurs (des étudiants en sciences de l'éducation ou en psychologie ayant suivi une formation d'une semaine) « *disposaient de tableaux et grilles d'observation organisés de façon fonctionnelle sur un ensemble de fiches réunies en un document de recueil utilisable pour toute la durée d'une même période (...)* » (Altet & *al.*, 1994, p. 6).

Quatre types de données ont été recueillis (Altet & *al.*, 1994, pp. 7-10), avec une composition et des modes d'application variables selon l'instrument :

- « *l'observation de l'implication des élèves dans les activités scolaires* » : nous avons décrit le protocole utilisé afin de mesurer « *le taux d'implication* » des élèves dans le chapitre II de la partie II (paragraphe III-2-4) ;
- « *les interactions verbales en situation de classe* » : deux fiches ont été utilisées, l'une portant sur les « *interactions verbales maître-élèves* » et l'autre « *sur les interactions verbales entre élèves* » ;
- « *les renseignements sur l'enseignant* » : à l'aide d'un questionnaire, les chercheurs ont recueilli des informations sur les caractéristiques socio-professionnelles, les études suivies antérieurement, le rapport de ces études à la pratique d'enseignement, la connaissance générale des enfants, la gestion de l'organisation temporelle, la gestion

des différences de rythme de travail, la place de l'évaluation, la position de l'enseignant par rapport au travail en équipe pédagogique et aux collaborations externes, les relations avec les parents,

- et « *les renseignements sur les élèves* » : les résultats des élèves aux épreuves nationales (CE2) ont été croisés avec les déclarations des enseignants :

« *Chaque enseignant a d'autre part été sollicité pour situer chaque élève sur une échelle en 5 points et fournir ainsi une estimation :*

- *des résultats scolaires*
- *de la quantité de travail fourni*
- *des potentialités*
- *des progrès qui seront effectués dans l'année* ».

Pour notre part, nous nous sommes largement inspirée des grilles portant sur les interactions verbales. Nous avons donc réalisé deux types de grille selon que les interactions étaient à l'initiative du maître ou des élèves. En revanche, ayant choisi d'observer une séance, nous avons opté pour un découpage en étapes. Nous définirons plus avant ce que nous appelons *une étape* dans le chapitre VI.

III-3- Les grilles utilisées par J. Clanet

Clanet (2005b, pp. 15-17) s'est pour partie inspiré de la grille de Flanders et des grilles OGP.

L'observateur se centre sur :

- l'« *initiateur de l'action-interaction* »,
- et le ou les « *destinataires* » qui « *peuvent être l'enseignant, l'élève, un groupe d'élèves ou tous les élèves, autrement dit l'ensemble de la classe* ».

Il relève également « *précisément de quel élève il s'agit (affectation d'un numéro ou prénom)* » (initiateur ou destinataire).

Ces grilles permettent aussi la prise en compte de la « *forme* » de l'action-interaction, selon les modalités suivantes :

- « *une question* »,
- « *une information (explicitation)* »,
- « *une réponse à une question* ».

Le type de consignes est enregistré :

- consigne « *dépouillée* »,
- consigne comportant « *un complément affectif* »,

- consigne comportant « *un complément méthodologique* ».

Des informations sur le « *retour évaluatif* » sont notées. Elles portent « *sur le résultat et/ou sur la méthodologie utilisée pour atteindre ce résultat* ».

Le contenu de l'interaction, enfin, est relevé, à travers trois dimensions :

« *L'action-interaction porte sur la voie directe : reconnaissance globale du mot à lire (on parle également d'adressage) ;*

L'action-interaction porte sur la voie indirecte (ou assemblage), le découpage en syllabes ou en lettres est la manière utilisée pour lire le mot ;

L'action-interaction porte sur la compréhension (il est question du sens du mot). »

Le contenu peut toucher à « *la gestion-organisation de la classe* » qui concerne pour l'auteur « *la gestion matérielle de la situation, son organisation pédagogique ainsi que ce qui relève du maintien de la discipline* ».

Pour la construction de nos grilles, nous avons retenu l'initiateur, ainsi que le ou les destinataires des interactions, la forme de l'action-interaction ainsi que le type de consignes.

III-4- Les grilles portant sur l'implication des élèves (Evlang)

Pour les besoins de l'étude menée par Altet et *al.* (1994, p. 6), trois types d'élèves ont été observés durant 20 minutes : un élève « *réputé fort* », un élève « *réputé moyen* » et un élève « *réputé faible* » selon l'appréciation de l'enseignant. Les informations (« *attention et centration sur la tâche ou inattention* ») ont été prélevées toutes les minutes par deux observateurs « *afin de confronter leurs relevés* ».

Dans le cadre d'Evlang (éveil aux langues), une recherche initiée par M. Candelier (2001), les observateurs ont utilisé un outil appelé « *Le carrousel de l'implication* » qui s'inspirait des outils OGP avec des adaptations.

La procédure utilisée par les observateurs est décrite, de la façon suivante, par Tupin (2001, pp. 31-32).

Avant l'observation, l'observateur demande discrètement à l'enseignant de lui désigner deux ou trois élèves de chacune des catégories suivantes :

- un élève de « *niveau scolaire faible* » défini comme « *en difficulté mais, pas forcément le « cas social » !* » ;
- un élève de « *niveau scolaire moyen* », soit « *représentatif du niveau scolaire moyen de la classe* » ;
- et un élève de « *niveau scolaire fort* », soit un élève « *brillant* » ou en réussite « *mais pas forcément le meilleur de la classe* ».

L'observateur choisit « *alors un élève de chaque catégorie, en particulier selon leur localisation dans la classe* » et les observe tout le long de la séance.

Puis, il évalue les trois élèves successivement selon une rotation qui « *doit être la plus rapide possible* ». Ainsi, le codage est le suivant :

« >>> *On regarde l'élève de « niveau scolaire faible », on évalue s'il est impliqué ou non, on relève ;*
 >>> *On regarde l'élève de « niveau scolaire moyen », on évalue s'il est impliqué ou non, on relève ;*
 >>> *On regarde l'élève de « niveau scolaire fort », on évalue s'il est impliqué ou non, on relève ;*
 puis, de nouveau [...] ».

Trois codes rendent compte des observations :

« *Code 1 : attention ou activité centrée sur la tâche au moment de l'observation.*
Code 0 : inattention ou activité étrangère à la tâche au moment de l'observation.
Code / : au moment de son observation ponctuelle, l'observateur n'est pas en mesure de déterminer si l'élève est centré, ou non, sur la tâche ».

Ces mesures ont permis de mesurer la longévité de l'engagement ainsi que l'écart d'attention entre les trois élèves.

Nous avons emprunté cette grille que nous avons utilisée de manière quasiment identique.

Si ces grilles permettent de relever différents éléments pendant l'observation et après, via la vidéo, elles ont des limites.

III-5- Limites des grilles

Si l'enregistrement vidéo permet de revenir sur l'action autant de fois que nécessaire, « *le recueil exhaustif de l'information est impossible* » (Clanet, 2005b, p. 16).

De plus, l'observateur, quand bien même il se montre discret, « *vient modifier l'ordre habituel des choses* ». L'observateur s'oblige à ne pas intervenir, à rester silencieux, voire impassible. Il veut se faire oublier autant que possible. De ce fait, « *en ce qui concerne l'observateur l'enjeu porte sur sa visibilité/invisibilité, tandis qu'en ce qui concerne l'élève, c'est un sourd dont on attend qu'il écoute* » (Guigue, 2004, p. 185).

En outre, ce qui est observé « *à l'instant « t »* » ne laisse à voir que ce qui peut être vu, ce qui se passe dans la classe est donc « *en partie inférée (notamment les processus internes)* » (Bru, 2004, p. 284). Il est alors nécessaire de compléter les observations des intentions de l'enseignant « *ce qu'il aurait voulu faire ou ne pas faire ; c'est aussi savoir ce qu'il croit avoir déjà fait et ce qu'il pense faire à l'avenir* ».

Leplat (2000, p. 90) met ici en exergue les limites des observations, qui ne portent que sur ce qui est « *observable* », soit ce qui est donné à voir. Or les compétences « *sont organisées en unités coordonnées* » partiellement visibles ; nous ne pouvons donc en observer « *que des manifestations* » (Clanet, 2007b, p. 136).

C'est pourquoi nous compléterons nos observations d'entretiens, que nous décrivons dans le paragraphe suivant.

IV- LES ENTRETIENS

Si l'on veut accéder à l'activité cognitive de l'observé, il est nécessaire de mener un entretien. Aussi, le troisième recueil est-il constitué de deux types d'entretien, un entretien semi-directif (post-séance) et un entretien d'explicitation par auto-confrontation (Piot, 2014).

Différents types d'entretiens sont possibles : les méthodologies sont parfois complexes, le rôle de l'interviewer est plus ou moins actif mais le langage de l'interviewé est toujours favorisé.

IV- 1- Les entretiens semi-directifs (post-séance)

Nous poursuivrons plusieurs objectifs à travers les entretiens semi-directifs, qui seront menés juste après la séance observée, le premier étant d'obtenir des informations sur les caractéristiques sociologiques de chaque maître observé (âge, études réalisées, expériences professionnelles ...) ainsi que sur le contexte d'enseignement.

En outre, il nous semble primordial que l'enseignant observé ait l'opportunité de s'exprimer et par là-même de « justifier » ses choix, s'il en ressent le besoin. Nous poserons donc des questions ouvertes pour avoir son sentiment général sur la séance (la situation d'enseignement/ apprentissage proposée, les choix didactiques et pédagogiques).

Nous leur poserons, enfin, des questions plus précises sur les dimensions qui nous préoccupent afin de comparer discours sur la pratique (ressenti) et pratique observée.

IV-2- Les entretiens d'explicitation par autoconfrontation (Piot, 2014)

Parmi les nombreuses méthodes d'entretien qui permettent l'explicitation par le sujet de son action, nous avons choisi de nous inspirer de l'entretien d'auto-confrontation. Pour Pudelko et Lenoir (2008, p. 17), « *ni explication externe par le chercheur, ni simple description du vécu par le sujet, l'analyse associe explication et compréhension lorsque la même activité est re-décrite dans un nouveau contexte* ».

L'auto-confrontation de premier niveau « *a été inspirée au départ par l'autoconfrontation proposée par M. Von Cranach en éthologie cognitive (Von Cranach, Kalbermatten, Indermuhle, & Gugler, 1982)* », puis développée en ergonomie à partir de 1992 dans le cadre d'un programme de recherche empirique dit « *du cours d'action* » (Theureau, 2010, p. 299). Theureau (2010, p. 298) distingue quatre types d'entretiens : « *des entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles, dits de premier niveau (ou proprement dits) et de second niveau (ou analytiques)* » qu'il qualifie de « *remise en situation des acteurs par les traces de leur activité* ». Nous nous attacherons ici à définir les entretiens d'auto-confrontation de premier niveau et de second niveau, les entretiens de remise en situation par les traces matérielles, « *c'est-à-dire les traces des transformations successives de la situation ou des œuvres* » étant encore peu développés (Theureau, 2010, p. 302).

L'autoconfrontation de premier niveau « *s'appuie sur le produit de l'observation ou de l'enregistrement du comportement* » (Theureau, 2010, p. 299). Afin de mener à bien ce type d'entretien, un « *contrat avec l'acteur* » est préalablement établi : « *accord pour se remettre en contexte et expliciter sa conscience préreflexive et non pas analyser son activité* ». Cette analyse peut être réalisée dans un deuxième temps (« *autoconfrontation de second niveau* »). Theureau (2010, pp. 300-301) estime que cette méthode d'entretien demande, de la part de « l'acteur » comme de la part de « l'observateur-interlocuteur », une certaine pratique, autrement dit « *un temps plus ou moins long d'appropriation* ». Afin de respecter le contrat, l'acteur devra, en effet, « *s'empêcher d'analyser* » dans l'instant et l'observateur devra y être vigilant et repréciser les termes du contrat le cas échéant. L'auteur met donc en valeur « *le paradoxe de l'autoconfrontation* » :

« *l'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préreflexive au moment de la réalisation de son activité* » (Theureau, 2010, p. 301).

L'ergonome demande à l'acteur « *d'explicitier ses actions et ses communications et de reconstituer ses interprétations et focalisations. Il s'attache à lui poser des questions strictement en référence à ce qui a été fait et dit et qui n'induisent pas des généralisations, afin qu'il puisse se replacer le plus possible dans le contexte dynamique de son activité pratique* ». Le rôle de l'observateur-interlocuteur consiste donc à provoquer la verbalisation sur « *l'activité pratique* » de l'acteur (Theureau & Jeffroy, 1994, pp. 39-40).

De plus, les deux protagonistes de l'entretien d'auto-confrontation doivent partager une culture commune (« *une analyse ethnographique préalable* »). D'autres conditions sont aussi nécessaires, les « *conditions éthiques de la relation* » doivent être établies avant l'entretien, l'utilisation d'outils d'enregistrement ne doit pas avoir d'incidence sur la situation.

Theureau (2010, p. 291) définit la « *conscience préreflexive* » ainsi :

« *Selon l'hypothèse de la conscience préreflexive : (1) un acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité – ses éléments comme son organisation temporelle complexe – à un observateur-interlocuteur ; (2) cette possibilité de monstrations, mimes, simulations, récits et commentaires constitue un effet de surface des interactions asymétriques entre cet acteur humain et son environnement et de leur organisation temporelle complexe ; (3) cet effet de surface est constitutif, c'est-à-dire que sa transformation par une prise de conscience à un instant donné transforme l'activité qui suit cet instant. Lorsque cette possibilité est actualisée d'une façon ou d'une autre, on peut parler d'expression de la conscience préreflexive.* »

Le langage verbal et non-verbal est donc pris ici en considération, l'acteur utilisant des gestes pour décrire, « *raconter et commenter son activité* » (Theureau, 2010, p. 291).

Les entretiens « *dits de second niveau* » ou « *analytique* » s'appuient sur « *l'acquis* » des entretiens de premier niveau. Ces entretiens « *favorisent l'activité analytique des acteurs relativement à leur activité* » (Theureau (2010, p. 312).

La méthode utilisée par Leplat (2000, p. 86), la « *méthode de verbalisation consécutive (Hoc et Leplat, 1983)* », s'inspire des travaux de Theureau. Ainsi, la « *verbalisation consécutive assistée* » se réalise en deux temps qui se suivent tout comme la méthode du « *cours d'action* » décrite par Theureau (1992, cité par Leplat, 2000, p. 86) :

« *Niveau 1. Il correspond aux questions quoi ? (quelle action ?) vers quoi ? (quel motif ?) à la suite de quoi ? (« motif cause »). Ce premier niveau est essentiel. « Tout d'abord, il est très proche de la situation naturelle et permet d'étudier le rapport du cours d'action, aux circonstances particulières. Ensuite les a priori des chercheurs (ou plus généralement praticiens de l'analyse du travail) y interviennent peu sinon pas » (p. 113). »*

« *Niveau 2. Il correspond aux questions « pourquoi ? pourquoi ne faites-vous pas ce qui est prescrit ? quelles sont les source de panne possibles dans de tels cas ? » (p. 114). » (Leplat, 2000, p. 86)*

Piot (2014, p. 35) se fonde, pour sa part, sur le « *cadre théorique de la psychologie historico-culturelle* », qui consiste à :

« *premièrement, saisir via des enregistrements vidéo numériques les pratiques enseignantes observables au plus près de leur réalité ; c'est la dimension visible de l'activité ; secondement, [à] réaliser des entretiens des sujets concernés pour obtenir des verbalisations qui explicitent la dimension cachée de leur activité* ».

Pour Piot (2014, p. 37), l'explicitation de l'acteur se centre sur ce qui n'est pas visible, soit sur « *la dimension cognitive complexe de l'activité : prise d'information, arbitrage, ajustement, prise de décision...* », dès lors qu'il est face à son activité filmée, et qu'il n'a pas à se remémorer la situation. Ainsi, l'auteur s'inspire de « *la méthodologie proposée par Vermersch (2001), mais en s'écartant de la dimension phénoménologique qu'il donne à sa technique et en retravaillant ce qu'il désigne comme « une position de parole impliquée » nécessaire chez le sujet* » :

« *L'entretien d'explicitation se centre sur le procédural de l'action c'est-à-dire les savoirs pratiques mis en oeuvre, la successivité des opérations élémentaires qui structurent l'activité réelle, notamment les indices souvent fugaces et parfois*

simplement ressentis qui signalent le début ou la fin d'une opération. Il concerne les actions matérielles (confirmées par la vidéo) mais aussi les actions mentales qui sont associées aux actions matérielles : dilemmes, choix, décisions. » (Piot, 2014, p. 37)

Nous nous inspirerons donc fortement de « l'entretien d'explicitation par auto-confrontation », tel qu'il est défini par Piot (2014).

Notre ambition étant de mieux comprendre les actions de l'enseignant, nous sélectionnerons de courts extraits de la séance observée, qui, de notre point de vue, méritent une explicitation et interrogerons le maître sur ce qui n'est pas visible (son intention, les raisons d'une prise de décision, etc.). Ces extraits, utilisés comme support à la verbalisation des actions par le maître, seront des supports à l'explicitation du maître.

Nous situerons l'extrait (l'étape, la situation). Nous veillerons à intervenir le moins possible, ou seulement pour demander des précisions. Nous n'engagerons pas une analyse réflexive. En revanche, si le maître interrogé nous livre sa réflexion, nous ne l'interromprons pas (nous ne nous interdirons donc pas l'accès au second niveau décrit par Theureau ou par Leplat).

Sensible aux conditions éthiques à respecter lors d'un entretien d'auto-confrontation, nous veillerons à n'émettre aucun jugement, ni à donner de conseil. Nous tenterons par là-même de revêtir une posture de chercheur non de formateur.

Nous présenterons la méthodologie que nous avons employée pour ces trois recueils, de façon plus précise dans les chapitres II (Recueil 1) et dans le chapitre IV (Recueils 2 et 3).

CHAPITRE II

RECUEIL 1 : MÉTHODOLOGIE, RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Nous postulons que le développement professionnel, réalisé en début de carrière, est variable selon les novices et que cette variabilité est interdépendante du degré de maîtrise des compétences attachées à deux dimensions clés que sont la gestion du temps et les interactions maître-élèves. Notre recueil de représentations participe donc à cette dynamique. Il sera dans un second temps, confronté à un recueil de pratiques observées d'enseignants novices et expérimentés, les représentations ayant, par hypothèse, un impact sur les pratiques effectives des enseignants (Abric, 2001).

Il est attendu que la plupart des enseignants débutants, confrontés à une première expérience d'enseignement, rencontrent quelques difficultés à enseigner de manière efficace. Nous cherchons donc à savoir si stagiaires et tuteurs s'entendent sur le type de difficultés rencontrées. Identifient-ils des difficultés communes ? Si oui, font-elles l'objet d'un même intérêt pour les uns et les autres ? Autrement dit, nous nous demandons si certaines de ces difficultés sont à dépasser prioritairement et si c'est le cas, stagiaires et tuteurs, ont-ils les mêmes priorités ?

Certains stagiaires pourraient avoir des « aptitudes » à enseigner dès le début de leur carrière. Ont-ils conscience de ces atouts ? Les tuteurs les reconnaissent-ils comme des points forts ?

La problématique que nous développons ici consiste à comprendre comment la question des compétences professionnelles et de leur acquisition est interrogée tant par les Maîtres d'Accueil Temporaire (MAT) que par les stagiaires PE qu'ils accompagnent. Pour ce faire, nous avons choisi de confronter les représentations professionnelles des étudiants contractuels inscrits en deuxième année de master MEEF, premier degré (désormais M2PE), à celles des MAT, représentations attachées aux pratiques enseignantes des stagiaires, afin de mesurer le degré de congruence des discours, avec pour hypothèse que les M2PE sont globalement conscients de leurs difficultés. De plus, nous pensons que le discours des uns et des autres n'est pas nécessairement homogène concernant le degré de maîtrise des compétences attendues.

Nous avons recueilli les représentations des étudiants contractuels relatives aux compétences qu'ils pensent maîtriser, aux compétences qu'ils estiment déficitaires, au degré de maîtrise des compétences attendues⁷⁵, ou encore à leurs difficultés. Nous avons également récolté les représentations des MAT, relatives aux contractuels qu'ils accueillent dans leur classe et les avons interrogés sur les mêmes questions. Nous avons ainsi pu croiser ces représentations et mesurer le degré de congruence entre l'image que les contractuels ont d'eux-mêmes et celle que les MAT se font de ces derniers.

Durant leur deuxième année de formation, les M2PE effectuaient un stage en responsabilité. Les MAT avaient pour mission de les accompagner lors de ce stage. Nous nous proposons de décrire le contexte qui était le leur au moment du recueil de données.

I- CONTEXTE

Les choix qui ont été les nôtres quant à la méthodologie employée, dépendent en partie des conditions de mise en stage des M2PE durant l'année de transition 2013-14, sur l'académie de La Réunion. Par conséquent, nous expliciterons en premier lieu, le statut des contractuels et les conditions de stage qui furent les leurs.

La formation des enseignants a été renouvelée depuis la réforme inscrite dans la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, publiée au Journal officiel, le 9 juillet 2013 (Cf. Partie II, Chapitre VI, paragraphes 1-2 et 1-5).

Durant l'année de transition 2013-14, les étudiants inscrits en M1, ont intégré une nouvelle formation et ont préparé le concours (nouveau format), alors que les M2 admissibles poursuivaient la formation sous l'ancien format et préparaient les épreuves d'admission de la session exceptionnelle du concours (version Chatel). Ainsi, les M2 avaient-ils passé les épreuves d'admissibilité au CRPE durant leur première année de master. Ils bénéficiaient donc d'un statut particulier, celui d'« admissibles contractuels », en raison de la durée du

⁷⁵ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation – Arrêté du 1^{er} juillet 2013 - B. O. n°30 du 25 juillet 2013.

stage en responsabilité, singulièrement accrue. Sur l'académie de La Réunion, la durée du stage en M2, est passée de quatre semaines (année 2012-13), à terize semaines, durée correspondant à un tiers du temps de service sur l'année scolaire 2013-14⁷⁶. Les M2 non admissibles au CRPE, devaient, quant à eux, passer les épreuves du nouveau concours. Ils n'ont pas joui du statut de « contractuel » mais devaient néanmoins réaliser un stage en responsabilité d'une durée de huit semaines (deux stages massés de quatre semaines chacun). Les contractuels étaient lors de ces stages en responsabilité, confrontés pour la première fois, à la réalité d'une classe en tant qu'enseignants. Parmi ces contractuels, beaucoup n'étaient pas passés par la première année de master MEEF (1^{er} degré) et n'avaient pas réalisé de stages d'observation ou de pratique accompagnée, mais admissibles au CRPE, ils avaient demandé un contrat au rectorat. Ils étaient donc *a priori*, moins bien préparés que les ex-étudiants M1.

Toujours dans l'académie de La Réunion, le volume horaire globalisé des neuf heures hebdomadaires réglementaires a été réparti de la manière suivante : deux stages massés au cours du premier semestre (3 semaines et demie chacun) et un stage filé pendant le deuxième semestre (2 jours par semaine sur 11 semaines). L'académie souhaitait ainsi que les contractuels aient l'opportunité de réaliser les trois stages sur les trois cycles (un cycle différent par stage).

Les points suivants ont été mis en avant dans le protocole de mise en œuvre des stages en responsabilité :

- *« Ainsi, le contractuel s'inscrira dans les programmations et les progressions du tuteur ;*
- *il devra construire des séquences d'apprentissage (ou unités d'apprentissage) dans les domaines préalablement définis avec le MAT. Il rédigera par conséquent des fiches de préparation ;*
- *il mettra en œuvre son enseignement en prenant en compte la diversité des élèves ;*
- *il devra concevoir des évaluations (la forme de ces dernières dépendra des apprentissages réalisés pendant le stage) ;*
- *il assurera une continuité avec les aménagements élaborés par le maître de la classe et l'école (décloisonnement, groupes de besoin, suivis du RASED, sorties scolaires prévues...)... »*

Le rôle des formateurs/accompagnateurs du terrain s'est également élargi alors qu'ils

⁷⁶ Conformément à la circulaire n°2013-079 du 25 mai 2013, le temps de service des admissibles contractuels, titulaires d'un M1, poursuivant un M2, « correspond à un tiers de l'obligation réglementaire de service du corps auquel ils postulent. Il est consacré à l'exercice des missions d'enseignement en plein responsabilité devant une classe... ».

n'étaient ni préparés, ni formés à de nouvelles missions. Néanmoins, dans l'académie de La Réunion, l'accompagnement sur le terrain fut réalisé, en grande partie, par des maîtres expérimentés, les Maîtres d'Accueil Temporaire (MAT). Afin de favoriser la prise en charge de la classe par les contractuels, le rectorat a demandé aux MAT de mettre à disposition des « étudiants-stagiaires » les documents utiles à la préparation de la classe : emploi du temps, programmation, progressions, outils d'évaluation... Il était également attendu qu'ils donnent aux contractuels des indications claires touchant à l'organisation de la classe comme par exemple l'utilisation des différents cahiers d'élèves (cycle 3), la constitution des groupes, la liste des élèves pris en charge au sein de l'école ou à l'extérieur, etc. Enfin, ils pouvaient également donner les informations qu'ils jugeaient utiles concernant les élèves (les suivis réalisés par le RASED, les suivis orthophoniques...), en conservant toutefois leur droit de réserve. Cet accompagnement des MAT avait pour but de favoriser la continuité des apprentissages pour les élèves.

Par ailleurs, en plus de leur mission d'accueil et de tutorat, les MAT participaient à la validation des stages, ce qui a eu pour effet de les placer dans une position inconfortable, le novice pouvant alors percevoir le conseil comme « *une consigne donnée à un subalterne* » (Chouinard, 1999, p. 510). Ainsi, ils devaient également rendre visite à un binôme de contractuels d'une école avoisinante à raison de deux visites par stage. Suite à chaque visite, un bulletin de visite conseils et un bulletin évaluatif devaient être rédigés.

De plus, les admissibles contractuels, faute de tuteurs en nombre suffisant sur l'académie ont réalisé leur stage, en binôme, sur une même classe. Ils étaient donc deux à intervenir auprès des élèves, de façon alternée, selon un partage des jours ou des champs disciplinaires (élémentaire) ou domaines d'activités (maternelle). L'inconvénient majeur de cette organisation était le partage de la responsabilité de la classe, les contractuels ne pouvant vivre pleinement cette première expérience. Pour certains, s'imposer comme un maître à part entière fut difficile. Néanmoins, cette organisation présentait aussi un avantage sur le plan de la formation ; les deux stagiaires pouvaient, en effet, s'observer mutuellement, mener une réflexion sur leurs pratiques respectives et s'entraider.

Il nous a semblé que décrire les éléments contextuels de cette situation de formation professionnelle particulière, comme nous venons de le faire, était nécessaire à la compréhension des données recueillies.

II- RECUEIL DES DONNÉES

Afin de collecter un nombre représentatif de réponses, nous avons choisi une enquête par questionnaire et demandé aux individus de le remplir en présentiel, permettant ainsi de garantir un taux de réponse élevé. Tous ont ainsi accepté de répondre aux questions, sans doute sous l'impulsion collective. Ce choix a été coûteux en terme d'organisation (délai de mise en œuvre et temps de déroulement importants) mais nous a permis d'exposer brièvement les finalités du questionnaire, à savoir de réaliser un premier bilan des atouts et difficultés des stagiaires, d'assister les personnes interrogées dans leur possibilité de réponses, de les encourager à répondre à toutes les questions, ces dernières étant nombreuses et d'explicitier les questions quand cela était nécessaire.

Notre questionnaire débute par deux questions ouvertes ; le but était ici de recueillir les représentations premières des uns et des autres sans les influencer. Ces deux questions sont suivies de questions préformées afin de faciliter la comparaison des réponses. Il était donc impératif que les réponses soient données dans l'ordre ; tuteurs et contractuels ont donc répondu une par une aux questions, tous en même temps, ces dernières étant lues et explicitées au fur et à mesure.

Nous avons également choisi de donner une version papier du questionnaire afin de faciliter la collecte ; l'accès à un questionnaire en ligne pour tous les membres d'un groupe, en même temps, nous semblait une opération audacieuse (problèmes techniques, soucis de connexion, gestion du temps...). Il nous a donc fallu saisir les données dans un deuxième temps. Enfin, nous avons insisté sur l'anonymat des données, dans le but d'obtenir des réponses spontanées et authentiques.

Nous avons recueilli les données après deux stages massés d'une durée de trois semaines et demie chacun, effectués sur deux cycles différents afin de repérer les compétences très rapidement maîtrisées par les stagiaires, et d'identifier les représentations après qu'elles ont évolué en représentations dites « *fonctionnelles* », pour assurer « *la planification et le guidage de l'action* » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 31). Le deuxième stage a pris fin le mardi 26 novembre 2013. Nous avons demandé à huit groupes d'étudiants contractuels de répondre à notre questionnaire entre le 27 et le 29 novembre. Nous étions trois formateurs à intervenir auprès de ces huit groupes dans le cadre d'une UE consacrée à la préparation de l'épreuve orale du CRPE. Pour notre part, nous intervenions alors auprès de deux groupes d'étudiants et

rendez-vous a été pris avec nos collègues formateurs afin de réaliser la passation durant leurs heures de TD.

Pour ce qui est des MAT, nous leur avons demandé de remplir le questionnaire durant différentes sessions de formation continue à l'ESPE. Ils faisaient partie de trois groupes distincts : un groupe préparant les épreuves du CAFIPEMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur), et deux groupes suivant une formation intitulée « Devenir formateur accompagnateur », formation destinée à les aider à accomplir pleinement leurs missions de tuteurs. Nous intervenions auprès du groupe de prétendants au CAFIPEMF et de l'un des groupes de tuteurs. Nous étions donc présente auprès de ces deux groupes lors de la collecte des réponses. Un collègue a accepté de proposer le questionnaire au dernier groupe ; nous lui avons, au préalable, présenté le questionnaire et donné les recommandations nécessaires à la réalisation d'une collecte la plus semblable possible aux deux précédentes. La passation des questionnaires a eu lieu le 5 novembre pour le groupe CAFIPEMF, les 15 et 22 novembre pour les tuteurs. La durée de passation a été en moyenne de trois-quarts d'heure pour les contractuels et d'une heure pour les MAT.

II-1- Les biais

L'organisation de cette enquête par questionnaire a probablement entraîné des biais. Les différents questionnaires ont été remplis en présentiel, autrement dit nous étions physiquement présente au moment du recueil de données auprès des dix groupes de contractuels ou de MAT (l'un de nos collègues était présent auprès du onzième). Nous sommes intervenue auprès de ces deux publics ; par conséquent, il se peut que notre statut de formatrice à l'ESPE ait influencé le discours des uns et des autres et que certains aient répondu en fonction de nos attentes supposées. Nous renvoyons ici le lecteur aux travaux portant sur *la désirabilité sociale* définie « *comme l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou affects réputés des membres typiques d'un collectif social* » (Pansu & Beauvois, 2004, cité par Cambon, 2006, p. 128). Nous espérons que cette influence a été atténuée, en raison de l'anonymat des réponses données (nous ne leur avons pas demandé leur identité), anonymat préservé par la taille des groupes, composés de 20 à 40 personnes.

De plus, les MAT étaient en stage de formation à l'ESPE au moment où les contractuels réalisaient le deuxième stage massé et nous avons donc réalisé la collecte des réponses, lors de nos interventions en tant que formatrice. Les MAT accueillait des stagiaires dans leur classe, un binôme différent à chaque stage. En revanche, ils rendaient visite à un même binôme de stagiaires durant toute l'année scolaire dans d'autres classes, voire dans d'autres écoles. Nous avons demandé aux MAT de remplir les questionnaires en se référant à ces derniers, car ils avaient une image plus juste de leurs compétences, ils avaient observé leurs pratiques en classe et avaient rempli des bulletins de visite dans lesquels étaient rapportés « les points positifs » et « les points à travailler / les conseils ». Les MAT du groupe CAFIPEMF ont donc choisi de parler des contractuels suivis en se référant au premier stage massé. Les autres MAT se sont, pour la plupart, fondés sur le deuxième stage. Les pratiques des contractuels ont sans doute évolué lors du deuxième stage. Il se peut également que d'un stage à l'autre, ils aient gagné en assurance et donc en efficacité. Néanmoins, cette efficacité est toute relative, le binôme de contractuels ayant changé de niveau de classe et de cycle lors du deuxième stage ; il leur fallait par conséquent appréhender des élèves d'un âge différent, des habitudes de classe autres, et adapter leurs pratiques.

Enfin, nous nous sommes adressée, en premier lieu, aux prétendants au CAFIPEMF. Nous souhaitions alors recueillir leurs représentations, de façon générale, sur les stagiaires qu'ils accompagnaient. La première question touchait aux « points forts » des contractuels, les MAT ont alors clairement exprimé leurs difficultés à les estimer, les deux stagiaires possédant souvent, de leur point de vue, des atouts très différents. Nous leur avons donc demandé d'en choisir un seul, qui ferait l'objet du questionnaire dans son ensemble. Pour les deux groupes de tuteurs suivants, nous avons choisi de modifier notre questionnaire afin qu'ils puissent faire part de leurs représentations concernant les deux contractuels. Par conséquent, 61 des MAT interrogés ont fait part de leurs représentations concernant deux contractuels et 22 MAT dont 19 MAT du groupe CAFIPEMF nous ont donné leur avis sur un seul stagiaire pour les raisons exposées ci-dessus ; les trois derniers, pour des raisons autres (abandon d'un des deux stagiaires, nombre impair de stagiaires).

De notre point de vue, ces éléments ont pu avoir une influence à propos du recueil des données. Pour autant, ils ne nous semblent pas les invalider.

II-2- Les questionnaires

Pour ce qui est du contenu de nos questionnaires, l'un était adressé aux contractuels afin qu'ils nous livrent leurs représentations sur les compétences professionnelles, acquises ou non ; l'autre était destiné aux MAT, ces derniers devant juger les compétences des contractuels qu'ils accompagnaient. Nous les avons donc interrogés sur les mêmes sujets afin de croiser leurs réponses et de mesurer, comme annoncé, le degré de congruence entre l'image que les contractuels ont d'eux-mêmes et celles que les MAT se font de ces derniers.

Les questionnaires que nous avons soumis aux M2PE et MAT, ont donc été construits sur le même modèle. Ainsi, à titre d'exemple, nous avons posé la question suivante aux MAT : *A l'issue des deux premiers stages, quelles sont les compétences que vous travaillez prioritairement avec les stagiaires ?* et la suivante aux M2 : *A l'issue des deux premiers stages massés, quelles sont les compétences que vous devez « consolider » prioritairement ?*

Afin de dresser le profil des contractuels, nous leur avons posé, en premier lieu, des questions :

- sur leurs caractéristiques sociologiques : âge, études réalisées, expériences professionnelles au sein de l'éducation nationale et en dehors ;
- sur le contexte : niveaux de classe durant les deux stages massés ;
- et sur les raisons qui les poussent à vouloir devenir enseignant du premier degré.

Pour ce qui est du profil des MAT, nous leur avons posé des questions :

- sur le contexte : poste actuel, ancienneté dans le métier ;
- et sur les raisons qui les ont poussés à devenir enseignant du premier degré.

Puis, dans un deuxième temps, nous nous sommes concentrée sur quatre objets :

- les compétences que les M2 maîtrisent, autrement dit leurs « points forts » ;
- les compétences à consolider prioritairement : leurs « points faibles » ;
- le degré de maîtrise de quelques compétences professionnelles clés, extraites du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁷⁷ ;
- et les principales difficultés d'un enseignant débutant.

⁷⁷ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation – Arrêté du 1^{er} juillet 2013 - B. O. n°30 du 25 juillet 2013.

Pour les deux premiers objets, nous avons opté pour des questions ouvertes dans le but d'obtenir les représentations « premières » sans qu'elles soient suggérées. Il s'agissait pour les personnes interrogées de répondre librement et spontanément aux questions, par une ou plusieurs phrases.

Pour les deux derniers objets, nous avons préféré des questions préformées afin de favoriser les comparaisons. Concernant le degré de maîtrise des compétences professionnelles, nous avons sélectionné 17 compétences, parmi notamment les sous-items des compétences P3 et P4 du référentiel des compétences que les professeurs, « praticiens experts des apprentissages », doivent acquérir. Nous rejoignons André (2013, p. 7) qui émet « *des doutes* » quant à l'évaluation des compétences via un référentiel, les compétences étant générales et les « *repères* » utiles à leur évaluation faisant souvent défaut. Toutefois, le recours au référentiel permet l'utilisation, par les étudiants et les formateurs de terrain, « *d'un langage commun pour parler de l'activité professionnelle de l'étudiant* » (Lessard, cité par André, 2013, p. 7). Pour ce qui est des difficultés des enseignants débutants, nous avons proposé 30 difficultés potentielles, identifiées lors de nos enquêtes exploratoires (bulletins de visite réalisés alors que nous étions conseillère pédagogique de circonscription et bulletins d'inspection d'un Inspecteur de l'Education nationale).

III- TRAITEMENT DES DONNÉES

Nous avons choisi de traiter une partie des données à l'aide d'un logiciel d'analyse de données textuelles ou de statistique textuelle « *pour éviter que les représentations fonctionnelles dégagées soient traduites par la somme des réponses individuelles ou la juxtaposition des réponses les plus fréquentes* » (Talbot, 2008a, p. 89).

S'agissant des compétences maîtrisées et des compétences à consolider prioritairement, nous avons traité les deux corpus de données, celui des contractuels et celui des MAT, à l'aide du logiciel : A.L.C.E.S.T.E. (« *Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simples d'un Texte* » (Reinert, 1993, p. 5).

Ce logiciel a été conçu à l'origine par Max Reinert. La société Image, qui en est maintenant le propriétaire explique, comme suit, la méthodologie utilisée :

« Alceste, à partir d'un corpus, effectue une première analyse détaillée de son vocabulaire, et constitue le dictionnaire des mots ainsi que de leur racine, avec leur fréquence. Ensuite, par fractionnements successifs, il découpe le texte en segments homogènes contenant un nombre suffisant de mots, et procède alors à une classification de ces segments en repérant les oppositions les plus fortes. Cette méthode permet d'extraire des classes de sens, constituées par les mots et les phrases les plus significatifs, les classes obtenues représentent les idées et les thèmes dominants du corpus. »⁷⁸

Pour Reinert (1993, p. 9), *« il s'agit , non pas de comparer les distributions statistiques des « mots » dans différents corpus, mais d'étudier la structure formelle de leurs cooccurrences dans les « énoncés » d'un corpus donné ».*

Les valeurs des paramètres sous Alceste, ont été prédéfinies en fonction de la taille du texte à analyser (paramétrage standard). Pour chaque corpus, un pourcentage d'unités textuelles a été classé, il correspond à l'indice de pertinence (et un pourcentage a été rejeté).

Le logiciel Alceste présente les résultats sous différentes formes dont une synthèse des résultats. Nous avons choisi de nous appuyer prioritairement sur la classification descendante hiérarchique et la classification ascendante hiérarchique. Une classification descendante hiérarchique (C.D.H.) *« permet de distinguer des classes d'unités de contexte en fonction de la distribution différenciée du vocabulaire »* (Reinert, 1993, p. 18). L'arbre de C.D.H. présente donc les classes obtenues, sous forme de tableaux contenant des listes de formes (ou mots) significatives avec leur coefficient d'association Khi2 et leur effectif. La classe 1 est la plus spécifique car c'est la première à se démarquer dans l'arbre de classification, son vocabulaire est par conséquent le plus homogène. Pour ce qui est de la classification descendante hiérarchique (C.D.H.), la liste de mots indiqués dans chacune des classes est une liste de mots significatifs avec leur coefficient d'association Khi2. A l'aide de l'arbre de la classification ascendante, pour une classe, il est permis de mesurer les liens avec les autres mots au sein de la même classe. Afin de conserver le sens donné aux formes utilisées, nous nous sommes reportée aux unités textuelles sélectionnées par le logiciel. Ainsi, avons-nous retrouvé le contexte afférent à l'emploi de ces mots et par conséquent, le sens qui leur était donné par les individus de l'échantillon.

⁷⁸ <http://www.image-zafar.com/fr/logiciel-alceste>

Pour ce qui est des compétences extraites du Référentiel des compétences, nous avons réalisé des Khi-2. Notre hypothèse (nulle) était la suivante : *il n'y a pas de différences significatives entre les représentations des MAT et celles des M2.*

Enfin pour ce qui est des difficultés, nous nous sommes limitée à des statistiques descriptives sous Excel, l'une des questions nous permettant de hiérarchiser les réponses.

CHAPITRE III

RECUEIL 1 : ANALYSE DES DONNÉES

Des représentations des enseignants : quel degré de congruence entre les maîtres novices en formation professionnelle et les maîtres expérimentés qui les accompagnent ?

Les données de ce recueil portent sur les représentations des stagiaires et celles des tuteurs qui les accompagnent s'agissant des compétences professionnelles des stagiaires. Nous mesurerons le degré de congruence des représentations des uns et des autres.

Nous décrirons, dans un premier temps, les deux échantillons concernés (M2PE et tuteurs), puis nous analyserons les compétences maîtrisées par les M2PE (leurs points forts) à mi-parcours de leur année de stagiarisation. Nous en ferons de même s'agissant de leurs points faibles. Puis nous analyserons le degré de maîtrise de quelques compétences attendues au regard du Référentiel de compétences de 2013. Nous procéderons, enfin, à une analyse des difficultés des enseignants débutants.

Pour chaque sous-ensemble de données, nous confronterons l'évaluation des MAT à l'auto-évaluation des M2PE.

Si quelques-unes des compétences touchent à la gestion de la « tâche », elles n'ont pas fait l'objet d'un traitement particulier. Ce premier recueil a été analysé alors que nous poursuivions dans le même temps nos recherches théoriques. Au moment de traiter les données du deuxième recueil, la dimension tâche nous est apparue primordiale, ce qui constitue une évolution des orientations de notre thèse sous l'influence croisée d'un second corpus de travaux scientifique et de ce qui a émergé à partir de nos données empiriques.

Ceci explique le nombre restreint d'items touchant à la « tâche » ou plus généralement à la didactique des disciplines lors de l'analyse de ce premier recueil.

Nous nous sommes donc focalisée, ici, sur la dimension « *Temps* » ainsi que sur la dimension « *Interactions maître-élève(s)* ».

I- DEUX ECHANTILLONS : CONTRACTUELS ET M.A.T.

I-1- Les contractuels

Nous avons choisi d'interroger spécifiquement les contractuels (lauréats des concours : admissibilité), car la durée du stage en responsabilité était sensiblement plus longue, 13 semaines contre 8 semaines pour les non admissibles. Cet échantillon est donc plutôt homogène ; tous en formation à l'ESPE, ils étaient plus ou moins outillés pour analyser leurs pratiques.

Le premier échantillon est composé de 178 M2PE, soit 68% des 261 contractuels que comptaient alors l'académie. Durant leur année de stage, ils préparaient donc les épreuves d'admission au CRPE et suivaient des cours en alternance à l'ESPE. Seuls 79 d'entre eux (44%) étaient, l'année précédente, inscrits en M1 sur le parcours PE et ont bénéficié de stages d'observation et de pratique accompagnée. Les autres étaient pour la plupart, déjà titulaires d'un M2 ou remplissaient les conditions d'inscription au concours externe : mère ou père d'au moins trois enfants ou sportif de haut niveau, ou les conditions du troisième concours : ils justifiaient d'une ou de plusieurs activités professionnelles accomplies dans le cadre d'un contrat de droit privé, sur une durée de cinq ans au moins.

Ils ont réalisé les deux stages massés dans deux cycles différents, à l'exception de 9 d'entre eux, restés dans le même cycle mais pas sur le même niveau de classe. Ainsi, sur les 178 contractuels, 73 ont effectué l'un des deux stages massés dans un cycle 1, l'autre dans un cycle 3 ; 53 dans les cycles 2 et 3 ; 43 dans les cycles 1 et 2. Cinq ont réalisé les deux stages dans le cycle 1 et quatre dans le cycle 3.

Le parcours universitaire des individus de notre échantillon est plutôt hétérogène. La plupart (62 individus) a réalisé un cursus universitaire en faculté des Lettres et sciences humaines, 16 ont navigué d'une faculté à une autre (Lettres et sciences humaines et Sciences et technologies ou Lettres et sciences humaines et Droit, économie et gestion). 36 ont réalisé la totalité de leur parcours en Sciences et technologies et 24 en Droit, économie et gestion. 39 ont suivi une formation autre : écoles d'ingénieurs (9), écoles de commerce (6), filière STAPS (4), école de Sage-femme (3), etc. Enfin, l'une des contractuelles interrogées n'a suivi aucune étude, mère de trois enfants, elle suivait les cours à l'ESPE en tant qu'auditrice libre.

Il est à noter que 58 contractuels, soit près d'un tiers d'entre eux, avaient 31 ans ou plus. 52 avaient moins de 25 ans, 39 entre 25 et 27 ans et 38 entre 28 et 30 ans (l'un d'entre eux n'a pas donné son âge).

52 contractuels (29%) avaient acquis une expérience professionnelle au sein de l'Education Nationale, entre 6 mois et 3 ans pour 32 d'entre eux, et plus de 3 ans pour les 20 restants (11 ans pour l'un d'entre eux).

La grande majorité (122, soit 68%) a déclaré une expérience professionnelle, plus ou moins conséquente, en dehors de l'Education Nationale : pour 45 d'entre eux, moins de 3 ans, pour 63, entre 4 et 10 ans et 14 ont travaillé plus de 11 ans, pour la plupart dans le privé. Il s'agissait donc pour eux d'une reconversion professionnelle réfléchie. Pour intégrer la deuxième année de master, beaucoup ont été obligés de démissionner de leur précédent emploi. Ainsi, certains avaient anticipé la perte financière résultant d'un changement de statut, passant de celui de chef d'entreprise ou de salarié à celui de stagiaire.

Depuis la réforme de l'enseignement, le profil des stagiaires (stage à mi-temps) est moins homogène, les lauréats du CRPE ayant des parcours différents (expérience professionnelle dans le privé, master non-MEEF...) Aussi, de ce point de vue, notre échantillon est-il représentatif des stagiaires, à mi-temps, en formation à l'ESPE. Il est composé en partie d'hommes et de femmes d'âge mûr, ayant une expérience professionnelle plus ou moins importante (en dehors de l'enseignement). Il se peut que ces derniers aient influencé en partie les résultats de notre enquête. Nous n'avons pas les moyens de vérifier cette éventuelle influence plus avant.

Une question portait sur les motivations qui les avaient poussés à choisir l'enseignement dans le premier degré. Depuis quelques années, l'Education nationale n'arrive pas à pourvoir tous les postes ouverts à l'école primaire comme au collège, aussi parle-t-on de crise des vocations (salaires peu alléchants, manque de reconnaissance...). Est-ce à dire que les jeunes enseignants ont choisi d'exercer le métier par dépit ou encore pour la sécurité de l'emploi ? L'enquête menée par Rayou et Van Zanten (2004, p. 60) montre que les nouveaux enseignants « *ne parlent pratiquement jamais de « vocation* ». Le contexte réunionnais (Cf. Chapitre IX) est toutefois particulier, les salaires des enseignants sont indexés

(reconnaissance) et le taux de chômage est élevé (sécurité de l'emploi). Nous étions donc curieuse de savoir si les futurs maîtres de l'académie parlaient encore de vocation.

Les enseignants pouvaient cocher plusieurs réponses parmi les quatre propositions et/ou donner un autre motif. Certains n'ont coché qu'une seule réponse :

<i>Vous souhaitez devenir enseignant du premier degré parce que :</i>	
<i>Vous pensez avoir la vocation.</i>	44
<i>Vous souhaitez devenir fonctionnaire et avoir la sécurité de l'emploi.</i>	3
<i>Vos études ne vous permettent pas d'accéder au métier que vous souhaiteriez vraiment exercer.</i>	1
<i>Vous pourrez ainsi rester à La Réunion.</i>	0
<i>Autre raison</i>	16

Concernant les raisons « autres », elles se centrent essentiellement sur deux types de motifs : travailler avec des enfants, exercer un métier qui exige une certaine polyvalence.

Les 114 qui ont choisi plusieurs réponses ont coché la vocation (100) et/ou la sécurité de l'emploi (85) et/ou la certitude de rester sur l'île (61). Ils sont moins nombreux à avoir choisi ce métier par défaut (9). Ces résultats peuvent être en partie expliqués par le fait que le taux de chômage à La Réunion est élevé (29% en 2013) et que nombreux sont les natifs qui ne souhaitent pas s'exiler ; le concours étant académique, les futurs enseignants ont l'assurance d'obtenir un poste sur l'île.

À travers cette question, nous nous demandions si la vocation pour le métier prévalait encore sur d'autres raisons. Selon Périer (2004, p. 88), les enseignants du second degré « *formulent plus souvent un « choix » raisonné pour le métier, où la passion pour la discipline n'exclut pas la prise en compte des intérêts, de condition et de position, qu'offre le statut* ». Au vu des résultats, parmi les futurs enseignants du premier degré, si la vocation reste une motivation première pour le métier, elle n'est plus une raison suffisante.

I-2- Les Maîtres d'Accueil Temporaire (MAT)

Les Maîtres d'Accueil Temporaire, qui ont participé à notre enquête étaient des enseignants expérimentés, plus ou moins « volontaires ». Tous étaient en formation à l'ESPE afin de

devenir « maître formateur » ou « formateur accompagnateur ». De ce point de vue, notre échantillon de MAT est également plutôt homogène puisque tous, dans le cadre d'une formation continue, travaillaient à former et accompagner au mieux les stagiaires.

Notre échantillon est composé de 83 MAT soit 46,89% des 177 MAT que comptait alors l'académie. Ils ont accueilli des contractuels durant un, deux ou trois stages. Ces tuteurs ont établi le profil de 144 M2 sur les 261 que comptaient l'académie, soit 55% des contractuels présents dans l'académie durant l'année 2013-14.

Les MAT interrogés étaient majoritairement adjoints en élémentaire (50 individus), 30 étaient adjoints en maternelle. Enfin trois directrices d'une école maternelle, ne bénéficiant pas de décharge, font également partie de notre échantillon. Accueillir des stagiaires dans leur classe représentait pour elles une chance ; « libérées » de leur classe, elles avaient plus de temps pour gérer les tâches administratives liées à leur fonction.

Les trois-quarts des MAT de notre échantillon avaient 10 ans et plus d'expérience professionnelle : 30 individus avaient entre 10 et 14 ans d'ancienne professionnelle, 16 entre 15 et 20 ans, 16 plus de 20 ans. Enfin, 21 MAT cumulaient moins de 10 ans d'expérience dans le métier.

De la même manière que pour les M2, nous avons demandé aux MAT les motivations expliquant le choix d'une carrière dans l'enseignement du premier degré.

Certains n'ont coché qu'une seule réponse :

<i>Vous souhaitez devenir enseignant du premier degré parce que :</i>	
<i>Vous pensiez avoir la vocation.</i>	28
<i>Vous souhaitez devenir fonctionnaire et avoir la sécurité de l'emploi.</i>	2
<i>Vos études ne vous permettaient pas d'accéder au métier que vous souhaitez vraiment exercer.</i>	2
<i>Vous pouviez ainsi rester à La Réunion.</i>	1
<i>Autre raison</i>	4

Proportionnellement, ils sont un tiers (contre un quart de M2) à déclarer avoir la vocation. Les autres raisons évoquées étaient de deux ordres : ne pas enseigner dans le secondaire et transmettre.

Les autres ont choisi plusieurs réponses dont la vocation (39) et/ou la sécurité de l'emploi (25) et/ou l'assurance de rester à La Réunion (21). A l'image des M2 contractuels, ils sont peu nombreux à déclarer avoir choisi cette voie par défaut (7).

Notre échantillon de stagiaires est donc à différents points de vue hétérogène. Deux thèses possibles se dessinent alors : les représentations des uns et des autres diffèrent ou au contraire sont communément partagées malgré l'hétérogénéité du recrutement.

II- LES COMPÉTENCES QUE LES M2 MAÎTRISENT : LEURS « POINTS FORTS »

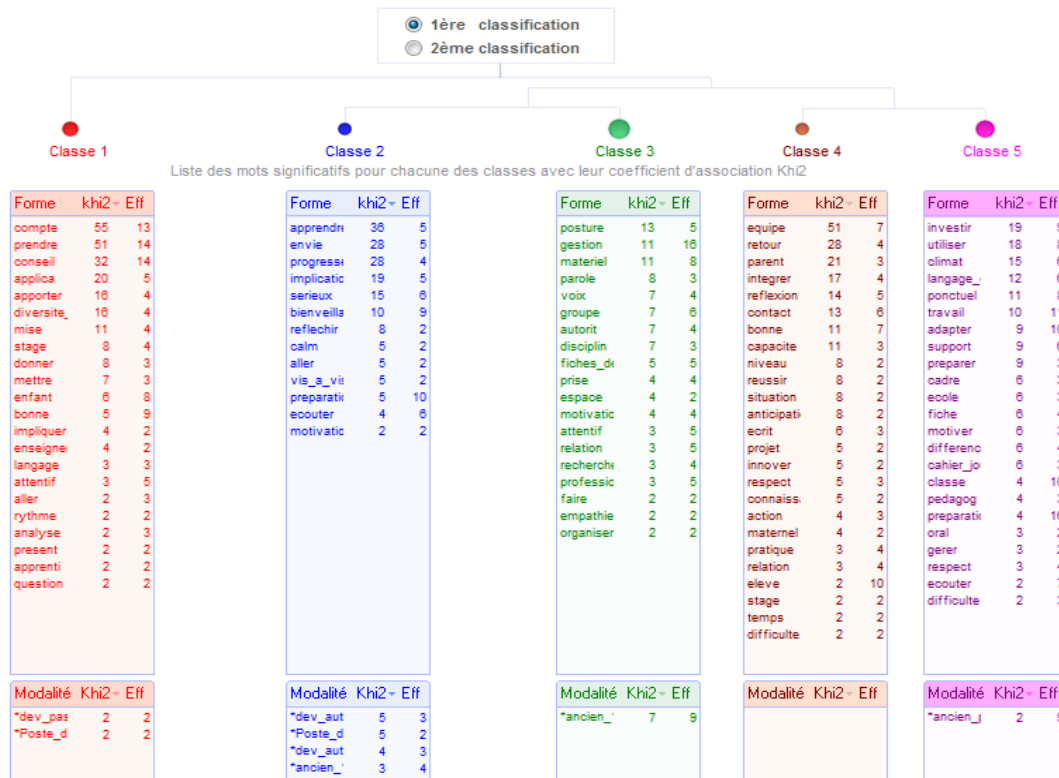
Le discours des MAT et des M2 contractuels est homogène puisque 84% des unités textuelles du discours des MAT ont été classées ; 80% de celui des M2 (indice de pertinence). Les points forts font donc l'objet d'un discours similaire. De plus, les unités classées sont réparties en cinq classes d'énoncés significatives pour les MAT, en quatre classes pour les M2.

Les 178 contractuels ont utilisé 4079 mots, quand les MAT en ont utilisé 2710. Les MAT sont deux fois moins nombreux que les contractuels mais ils se sont cependant, exprimés sur 144 d'entre eux. Enfin, il est attendu que les M2, dans une « *stratégie de survie* » (Daguzon & Goigoux, 2012, p. 29) mettent en avant leurs points forts avec moins de réserve que les MAT.

Nous nous attacherons à employer les formes mises en évidence via le recours au logiciel ALCESTE afin de traduire fidèlement les corpus ; ces formes relevant parfois du lexique commun, apparaîtront en italique.

II-1- C.D.H. des MAT

L'arbre de classification met en valeur la classe 1 qui se démarque des autres classes. Elle contient 20% des unités textuelles. Les autres classes sont au même niveau dans l'arbre de classification, la classe 2 est composée de 13% des unités textuelles, la classe 3 de 30%, la classe 4 de 12% et la classe 5 de 25% d'entre elles.



Les points forts mis en valeur sont multiples, ils touchent à des compétences professionnelles très variées ainsi qu'à des qualités personnelles. Les MAT disent des M2 qu'ils ont envie d'apprendre et de progresser, qu'ils sont impliqués et ponctuels. Cette dernière qualité est plutôt surprenante tant elle est attendue !

Nous nous limiterons à énumérer les compétences, et ce par classe d'énoncés significative.

Les formes, qui se détachent au sein de la classe 1, nous indiquent que les MAT considèrent que les M2 *prennent en compte* les conseils apportés (ou donnés) par leur tuteur et les *mettent en application*. Ils tentent de *prendre en compte* la diversité des élèves, et entretiennent de *bonnes relations* avec eux.

Dans la classe 2, les formes mises en exergue montrent que les MAT considèrent les M2 *bienveillants vis-à-vis* des élèves et à leur *écoute*. De plus, les *préparations* sont qualifiées de *sérieuses*.

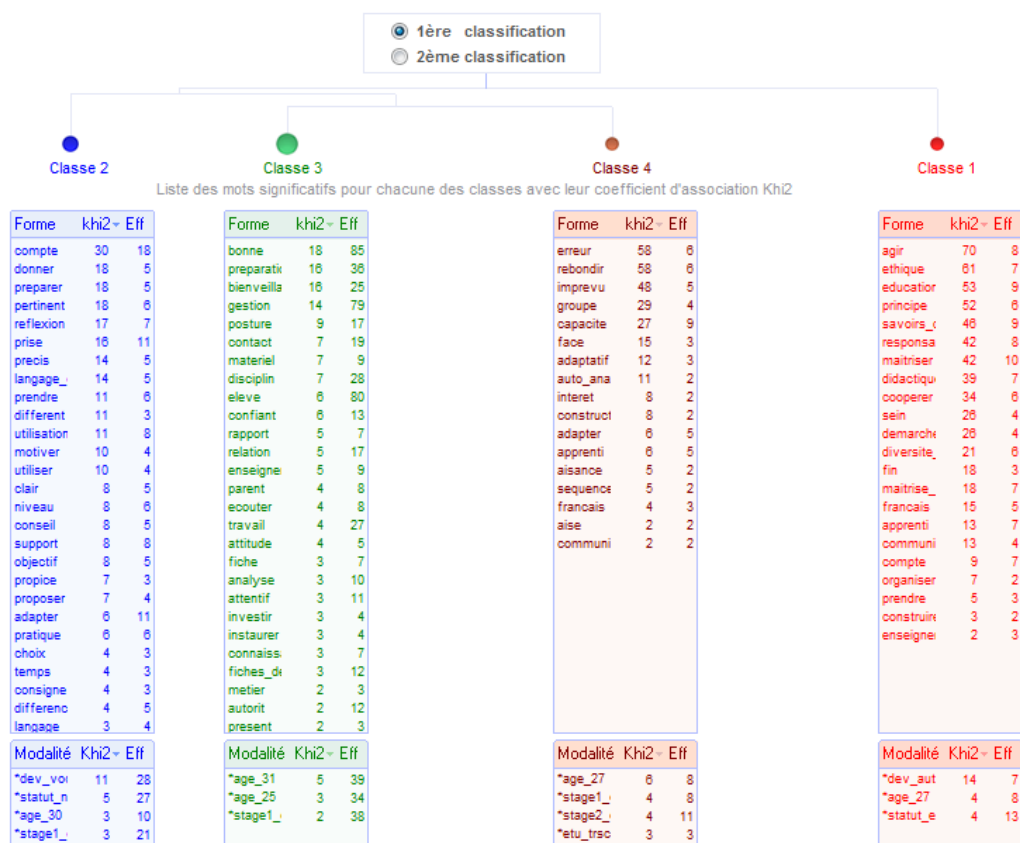
Le mot « *gestion* » apparaît à de nombreuses reprises au sein de la classe 3, il est utilisé pour faire référence soit à une *bonne* gestion du *groupe* classe, sous-entendant ici une *bonne* gestion de la *discipline*, les M2 faisant, selon les tuteurs, preuve d'*autorité*, soit à une *bonne* gestion du *matériel*, de la prise de *parole* et de la *voix*. Outre cela, ils adoptent une *posture* d'enseignant appropriée. Enfin, les *fiches de préparation* sont de qualité.

Les formes valorisées de la classe 4 montrent que les M2 ont su en général, *s'intégrer* au sein de l'*équipe* éducative de l'école et entretiennent de *bonnes* relations avec les *parents* d'élèves. Ils ont également un *bon contact* avec les élèves. Ils sont capables d'un *retour réflexif* sur leurs pratiques.

Enfin, les mots mis en évidence dans la classe 5 laissent voir que les MAT soulignent l'*investissement* des M2 concernant le *travail* de *préparation*. Les contractuels *utilisent* un *langage clair* et *adapté* aux élèves. Les M2 savent pour certains, établir un *climat* de classe propice aux apprentissages. Enfin, les *supports* sont *adaptés* aux élèves.

II-2- C.D.H. des M2

L'arbre de classification du corpus de M2 met également en évidence la classe 1. Elle ne contient pour autant que 10% des unités textuelles. La classe 2 se distingue des deux dernières classes dans l'arbre de classification et se compose de 22% des unités textuelles, la classe 3 de 58% et la classe 4 de 10% d'entre elles.



Les M2 font clairement référence, dans la classe 1, aux compétences et items⁷⁹ (déclinaison des compétences) telles qu'elles sont libellées dans le référentiel des compétences. Ils disent *agir en éducateur responsable* et selon des *principes éthiques*. Ils pensent *maîtriser* les *savoirs disciplinaires* et leur *didactique* ainsi que la langue *française* à des *fins de communication*. Par ailleurs, ils estiment *coopérer* au *sein* de l'équipe pédagogique, prendre en compte la *diversité des élèves* et se disent sensibles aux *apprentissages* des élèves et s'interrogent sur la construction de situations d'*apprentissage*. Ils se disent aussi engagés dans une *démarche* de développement professionnel.

Les formes de la classe 2 montrent que les contractuels tentent de *prendre en compte* la diversité des élèves, et de *différencier* en fonction du *niveau* des élèves. Ils pensent *prendre en compte* les *conseils donnés* par les tuteurs. Ils utilisent un *langage clair, précis* et *adapté*. Ils soignent leurs *préparations*. Les *supports utilisés* sont de leur point de vue *pertinents*. Les *objectifs* sont *clairs, précis* et bien définis. Ils *motivent* les élèves. Enfin, ils estiment *réfléchir* sur leurs *pratiques* de classe.

La classe 3 fait valoir que les contractuels pensent réaliser un *bon travail* de *préparation*, réaliser de *bonnes préparations matérielles* des séances. Ils mettent également en avant leur

⁷⁹ Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

capacité à adopter une attitude *bienveillante* avec les *élèves* et à installer un *rapport de confiance* avec eux. Ils disent avoir un *bon contact* avec les élèves. Ils pensent adopter une *posture d'enseignant* adéquate. Par ailleurs, ils pensent entretenir de *bonnes relations* avec les *parents d'élève*. Nombre d'entre eux estiment avoir une *bonne gestion* de la *discipline*.

Dans la classe 4, les formes sont moins nombreuses. Les M2 se disent *capables* de *rebondir face aux imprévus* lors d'une séance, autrement dit d'analyser leur pratique dans l'instant et de l'adapter. Ils disent *rebondir* sur les *erreurs* des élèves, ils les prennent donc en considération. Enfin, ils estiment avoir une *bonne gestion* du *groupe* classe.

Ces premiers résultats laisseraient penser que les stagiaires maîtrisent de nombreuses compétences portant sur différents domaines. Nous rappelons ici au lecteur que :

- seuls les atouts ont été mis en avant par les MAT et les contractuels, la question portant uniquement sur les compétences que les M2 pensaient maîtriser et celles que les MAT ont identifiées comme des « points forts » ;
- l'analyse de données textuelles, réalisée via le logiciel Alceste, est une méthodologie qui vise à découvrir l'information essentielle contenue dans un corpus, l'objectif étant de quantifier un texte pour en extraire les structures significatives les plus fortes.

Aussi, si les « points forts » traités plus tôt sont statistiquement significatifs, ils sont à croiser avec « les points faibles » que nous analysons dans un prochain paragraphe. L'image « positive » des stagiaires sera donc atténuée.

Tant pour les contractuels que pour les tuteurs, nous trouvons, ici et là, des discours similaires au sein de deux classes ou plus, le logiciel ALCESTE ayant réalisé un classement selon le lexique utilisé. Nous nous autorisons à fusionner ces discours afin de comparer les représentations des deux échantillons sur les atouts des M2 lors de leur année de stagiarisation.

II-3- Synthèse des « Points forts » selon les M2 et les MAT

Afin de valider les stages, les formateurs/accompagnateurs se sont appuyés, à la demande du pôle ingénierie de l'ESPE de La Réunion, sur le référentiel de compétences (2013). Tuteurs et stagiaires l'avaient donc en tête au moment où ils ont rempli les questionnaires. De plus, notre troisième objet porte sur ces mêmes compétences. Aussi, afin de faciliter la comparaison entre objets, nous indiquons dans la dernière colonne du tableau ci-dessous le numéro des compétences du référentiel afférentes aux compétences citées par nos deux échantillons. Néanmoins, certains des points évoqués n'apparaissent pas explicitement dans le référentiel.

	Les M2 disent :	Les MAT disent des M2 qu'ils sont aptes à :	Réf 80
Discours convergents	▪avoir une bonne <i>gestion</i> du <i>groupe</i> classe, de la <i>discipline</i>	▪avoir une <i>bonne gestion</i> du <i>groupe</i> classe, de la <i>discipline</i> , font preuve d' <i>autorité</i>	
	▪coopérer au sein de l'équipe pédagogique	▪être <i>intégrés</i> au sein des <i>équipes</i> éducatives	10
	▪entretenir de <i>bonnes relations</i> avec les <i>parents</i> d'élèves	▪entretenir de <i>bonnes</i> relations avec les <i>parents</i> d'élèves	12
	▪ <i>réfléchir</i> sur leurs <i>pratiques</i> ▪s'engager dans une <i>démarche</i> de développement professionnel	▪un <i>retour réflexif</i> sur leurs pratiques	14
	▪ <i>prendre</i> en compte les <i>conseils</i> donnés par les tuteurs	▪ <i>prendre</i> en compte les <i>conseils</i> apportés ou donnés et les mettre en application	
	▪utiliser un <i>langage clair, précis et adapté</i> aux élèves	▪utiliser un <i>langage clair et adapté</i> aux élèves	P2
	▪réaliser un <i>bon travail</i> de <i>préparation</i>	▪réaliser des <i>préparations sérieuses</i> , (<i>investissement</i> important) notamment s'agissant des <i>fiches de préparation</i>	P3
	▪ <i>prendre</i> en compte la <i>diversité des élèves</i> et <i>différencier</i> en fonction du <i>niveau</i> des élèves	▪ <i>prendre</i> en compte la <i>diversité des élèves</i>	P3
	▪ <i>utiliser</i> des <i>supports pertinents</i>	▪adapter leurs <i>supports</i> aux élèves	
	▪réaliser de <i>bonnes préparations matérielles</i>	▪avoir une <i>bonne gestion</i> du <i>matériel</i>	
	▪adopter une attitude <i>bienveillante</i> avec les <i>élèves</i> ▪ <i>installer un rapport</i> de confiance avec eux	▪se montrer <i>bienveillants vis-à-vis</i> de leurs élèves et à leur <i>écoute</i>	P4
	▪avoir un <i>bon contact</i> avec les élèves	▪avoir un <i>bon contact</i> avec les élèves ▪entretenir de <i>bonnes relations</i> avec les élèves	
▪adopter une <i>posture</i> d' <i>enseignant</i>	▪adopter une <i>posture</i> d' <i>enseignant</i>	P4	

⁸⁰ Numéro des compétences correspondant aux Référentiel de compétences (2013)

Discours divergents	▪ <i>agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</i>		6	
	▪ <i>maîtriser la langue française à des fins de communication</i>		7	
	▪ <i>maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique</i>		P1	
	▪ <i>définir des objectifs clairs et précis</i>		P3	
	▪ <i>se préoccuper de la construction de situations d'apprentissage</i>		P3	
	▪ <i>rebondir sur les erreurs des élèves</i>		P5	
	▪ <i>être capables de rebondir face aux imprévus</i>			
	▪ <i>motiver les élèves</i>			
		▪ <i>établir un climat de classe propice aux apprentissages</i>	P4	
		▪ <i>avoir une bonne gestion de la prise de parole</i>		
	▪ <i>avoir une bonne gestion de la voix</i>			

Les MAT ont également mis en évidence les points suivants : « avoir envie d'apprendre et de progresser, être impliqués et ponctuels, ce que nous considérons plutôt comme des qualités personnelles et non comme des compétences à proprement parler.

II-4- Des discours convergents sur les « points forts »

Les discours des MAT et des M2 sur les points forts de ces derniers, se rejoignent, à quelques nuances près, sur plusieurs points.

Il y a consensus sur le fait que les M2 prennent en compte les conseils prodigués par les MAT et les mettent en application. Ils sont également capables d'une réflexion sur leur pratique.

Les M2 ajoutent qu'ils sont engagés dans une démarche de développement professionnel.

L'analyse de pratiques est un outil pertinent s'agissant de la professionnalisation des M2. Elle est réalisée à l'aide du tuteur, ce dernier donnant des conseils aux stagiaires lors des visites de stage ou encore à l'aide d'un pair, le stagiaire qui observe la séance partage ses réflexions avec celui qui a réalisé la séance. Elle peut être également réalisée de façon autonome, le stagiaire s'interrogeant sur ses pratiques en fin de séance ou en fin de journée.

MAT et M2 mettent en avant le travail de préparation, qualifié de sérieux par les MAT. Ces derniers évoquent notamment les fiches de préparation. Les MAT soulignent, à ce niveau, l'investissement des M2. Pour autant, cela ne signifie pas que les préparations soient pertinentes mais qu'elles font du moins l'objet d'un travail conséquent.

Les contractuels semblent considérer que la construction des séances est nécessaire. Aussi, les fiches de préparation sont souvent complètes et détaillées. Les préparations permettent sans doute aux stagiaires d'aborder les séances avec plus de sérénité : ils savent ce qu'ils visent et comment y parvenir.

Les uns et les autres sont d'accord pour dire que les M2 prennent en compte la diversité des élèves, les contractuels disent tenter de différencier en fonction du niveau des élèves. Cette compétence est pourtant réputée difficile à acquérir, l'enseignant doit en effet identifier les difficultés ainsi que le potentiel de chacun, gérer plusieurs groupes d'élèves simultanément...

La posture d'enseignant adoptée par les contractuels est reconnue comme adéquate. En outre, contractuels et tuteurs mettent en exergue une « bonne » gestion du groupe classe et donc de la discipline. Les MAT associent une gestion de classe efficace à une certaine « autorité » qualifiée parfois de « naturelle ». Pourtant savoir gérer une classe est une compétence professionnelle qui nécessite à la fois un travail sur soi et une réflexion approfondie sur sa mission d'enseignement.

Dans le même temps, stagiaires et tuteurs estiment que les M2 ont un « bon » contact avec les élèves. Ils se montrent bienveillants à leur égard. Les MAT insistent sur le fait que les M2 sont à l'écoute des élèves, les M2 préfèrent parler de l'établissement d'un rapport de confiance avec leurs élèves.

Les contractuels disent utiliser des supports pertinents ; les MAT, des supports adaptés. Ils font également référence au matériel, les M2 parlent de « bonnes » préparations matérielles (avant la séance), les MAT parlent plutôt de « bonne » gestion du matériel (pendant la séance).

MAT et M2 sont d'accord pour dire que ces derniers utilisent un langage clair et adapté aux élèves. Les contractuels ajoutent le qualificatif « précis ».

Ils entretiennent aussi plutôt de « bonnes » relations avec les parents d'élèves. Concernant enfin la place des M2 au sein de l'équipe éducative de l'école, les MAT reconnaissent une « bonne » intégration de leur part ; les M2 parlent de coopération au sein de ladite équipe.

Les compétences relevées, par les uns comme par les autres, sont variées. Si le vocabulaire utilisé n'est pas toujours le même, le sens est proche ; si le discours n'est pas identique, il est convergent.

II-5- Des discours divergents sur les « points forts »

Les M2 mettent en avant des points forts qui n'apparaissent pas de manière significative dans les réponses données par les tuteurs. Il en est de même pour les MAT.

Ainsi, les M2 contractuels disent-ils agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. Ils pensent également maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique. Ils sont attentifs aux situations d'apprentissage proposées aux élèves. Ils se disent capables de cibler un objectif clair et précis. Ils estiment maîtriser la langue française à des fins de communication. Ils se décrivent comme étant capables de gérer les imprévus durant une séance. Ils aident également les élèves à comprendre et analyser leurs erreurs. Enfin, ils disent savoir motiver les élèves.

Encore une fois, nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que le discours portant sur ces atouts ne concerne pas la majorité des stagiaires, et que les stagiaires ne disent pas maîtriser toutes ces compétences.

Les MAT, quant à eux, sont nombreux à estimer que les M2 sont capables d'établir un climat de classe propice aux apprentissages. Dans une moindre mesure, ils ont noté, chez les M2, une « bonne » gestion de la prise de parole et de la voix.

Il est à noter, enfin, qu'un seul contractuel a déclaré ne posséder **aucun point fort** et quatre tuteurs n'ont identifié qu'un seul point fort chez l'un des deux M2 dont ils assuraient le suivi.

III- LES COMPÉTENCES QUE LES M2 DOIVENT CONSOLIDER PRIORITAIREMENT : LEURS « POINTS FAIBLES »

Les MAT ont utilisé 2963 mots contre 2750 utilisés par les 178 M2. A l'inverse des points forts, les MAT ont donc été plus prolixes concernant les compétences à consolider prioritairement. Attendu que les MAT donnent des conseils aux novices, il se peut que ces derniers soient davantage focalisés sur les compétences à travailler plutôt que sur les atouts.

Les discours des uns et des autres sont très homogènes, plus de 80% des unités textuelles ont été classées (83% pour les M2 et 84% pour les MAT). En outre, les unités sont réparties au sein des deux corpus en trois classes d'énoncés significatives. Les préoccupations des uns et des autres sont donc semblables.

Les MAT ont dû renseigner dans le cadre de leur mission, un bulletin de visite rédigé par l'ESPE de La Réunion. Afin de remplir les quatre rubriques de ce bulletin (pratiques observées, points positifs, conseils, points à travailler), ils avaient pour consigne de s'appuyer sur un extrait du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Pour rappel, on peut distinguer dans ce référentiel, parmi dix-neuf compétences génériques, quatorze compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation et cinq compétences communes à tous les professeurs (P1 à P5).

Aussi, au moment de remplir le questionnaire, les MAT, et dans une moindre mesure les étudiants, ont, semble-t-il, été influencés par ce support ; ils ont noté les compétences telles qu'elles sont libellées dans le référentiel, rendant compte d'un discours très homogène, identifié par le logiciel Alceste.

Les MAT ont donc mentionné plusieurs compétences génériques, renvoyant chacune à de nombreux items. Le discours des MAT est donc plus général, ces derniers jugeant probablement qu'enseigner est un tout, quand celui des contractuels s'attache à des items ou sub-compétences, sans doute plus parlantes pour eux. Se concentrer sur l'un ou plusieurs de ces items est peut-être une entrée plus aisée pour les M2. Ce sont donc les occurrences des termes employés qui font du discours des M2 un discours également homogène.

Ainsi, pour illustrer ce qui vient d'être dit : pour les MAT, la compétence P3 du référentiel de compétences : « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte la diversité des élèves* », constitue une dimension à travailler prioritairement avec les stagiaires, quand seules des parties de celle-ci (*construire*

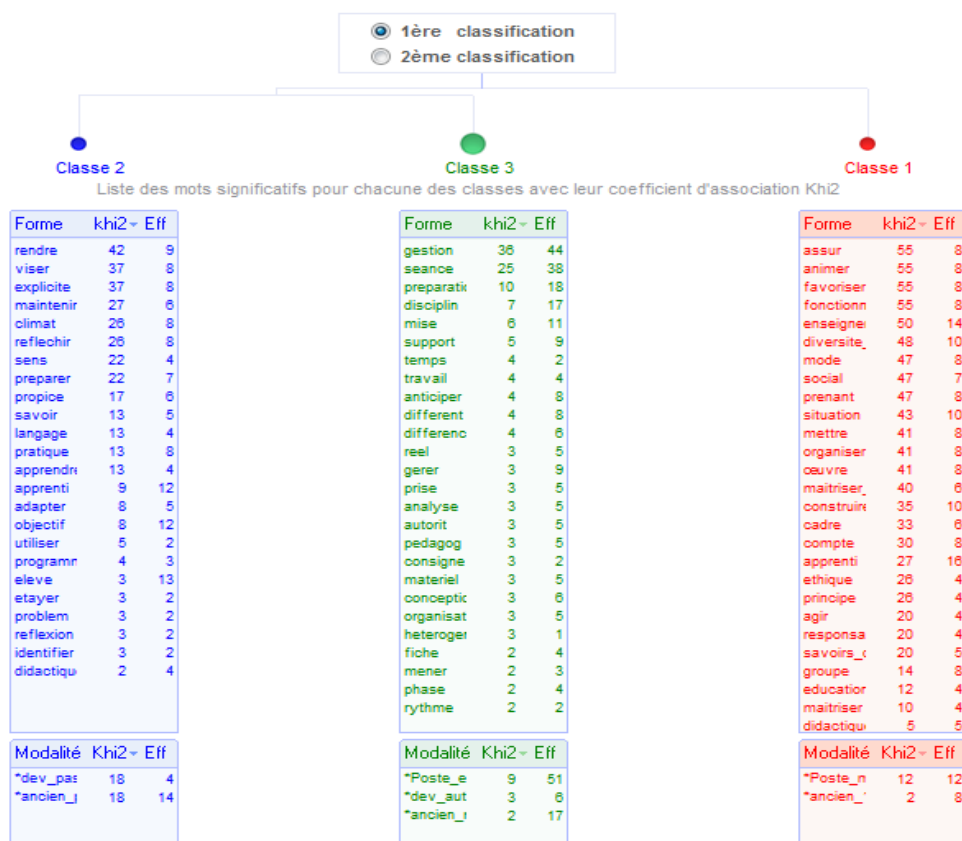
des situations et prendre en *compte* la diversité des élèves) sont mises en exergue par les M2PE.

Il devient donc délicat de comparer les discours, les MAT préférant par exemple la compétence P4 du référentiel : *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*, les M2 choisissant quant à eux de parler de *la gestion du temps*, item de la compétence P4.

Nous essaierons néanmoins de distinguer les points de convergences et divergences dans les discours des M2 et MAT.

III-1- C.D.H. des MAT

La classe 1 se démarque dans l'arbre de classification et est composée de 13% des unités textuelles, les classes 2 et 3 sont au même niveau et sont composées respectivement de 19% et de 74% des unités textuelles.



Dans la classe 1, les formes qui se détachent correspondent très clairement aux intitulés des compétences du référentiel, intégralement ou en partie : *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* (compétence P4), *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte la diversité des élèves* (compétence P3), *Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement* (compétence P2), *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* (compétence 6), et *Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique* (compétence P1).

Dans la classe 2, on retrouve des items repris également entièrement ou en partie : *Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages* ou encore *Maintenir un climat de classe propice à l'apprentissage* (compétence P4) ; *Réfléchir sur sa pratique* (compétence 14) et *Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions* (compétence P3). Enfin, ils estiment que les contractuels ont du mal à s'adapter, notamment *adapter leur langage* aux capacités de compréhension des élèves ou *adapter leur enseignement* à la diversité des élèves.

En revanche, au sein de la classe 3, les formes valorisées montrent que les MAT ne s'appuient plus directement sur les intitulés génériques du référentiel. Aussi pensent-ils que les contractuels doivent travailler prioritairement la *gestion* de la *discipline*. S'agissant de la *préparation des séances*, la priorité doit être donnée à une meilleure définition de l'objectif de séance et à une meilleure gestion des *différentes* étapes de celle-ci. Les stagiaires doivent également apprendre à *anticiper* l'utilisation des *supports*. Dans une moindre mesure, les MAT pensent qu'il est difficile pour les M2 de proposer une *différenciation* pédagogique et une *mise* en activité pertinente des élèves.

Le discours porté par les MAT peut sembler « contradictoire » avec le discours précédent (les « points forts »), il nous conduit à relativiser les premiers résultats et à nous interroger sur les compétences effectives des stagiaires.

III-2- C.D.H. des M2 contractuels

De la même façon que pour le corpus des MAT, la classe 1 se démarque dans l'arbre de classification mais est composée de 52% des unités textuelles ; les classes 2 et 3 sont aussi au même niveau et sont composées respectivement de 35% et de 13% des unités textuelles.



Dans la classe 1, les formes les plus significatives montrent que les M2 pensent devoir consolider prioritairement la *gestion* du *temps*. De façon moins marquante, les M2 reconnaissent leur difficulté à *gerer* le *temps* de *parole* qu'ils ont du mal à limiter en faveur des élèves. Ils font également référence à un manque d'*autorité* et/ou à une mauvaise *gestion* de la *discipline*, notamment lorsqu'ils sont face au *groupe classe* (gestion de la classe). Certains associent leur manque d'autorité à une *posture* inadaptée. Ils reconnaissent avoir du mal à gérer les élèves en difficulté et par conséquent, l'hétérogénéité du *groupe classe*. La *gestion* du *tableau*, de la *voix*, de l'espace et des modalités de travail est à consolider prioritairement. La *passation* des *consignes* constitue aussi une priorité. Enfin, ils reconnaissent avoir du mal à *cibler* clairement les objectifs de leurs séances.

Les formes de la classe 2 mettent en exergue les points faibles suivants : varier les *supports* et *proposer* des situations d'apprentissage qui motivent les élèves, *proposer* une *différenciation*

pédagogique et *évaluer* les élèves. Ils se demandent comment favoriser chez les élèves les processus d'*apprentissage*.

Nous retrouvons dans la classe 3, des points faibles cités précédemment, mais formulés d'une façon différente : prendre en *compte* la diversité des élèves et *construire* des situations d'apprentissages ainsi que de nouveaux points faibles : *construire* des outils d'évaluation et *évaluer* les *progrès* et les *acquisitions* des élèves, s'appuyer davantage sur les *erreurs* commises par les élèves et *maîtriser* les *savoirs disciplinaires* et leur *didactique*.

Les notions mises en avant par les M2 forment un discours homogène. Ainsi se plaignent-ils du manque de temps parce qu'ils ont par exemple du mal à gérer les élèves en difficulté. Ou encore ils estiment que leur voix n'est pas assez bien posée, les modalités pédagogiques pas assez réfléchies, et ils sont conscient de leur incidence négative sur la tenue de la classe.

Pour autant , le discours des stagiaires peut sembler « antinomique », certaines compétences décrites comme maîtrisées, semblent ici déficitaires. Nous comparerons ultérieurement les « points forts » et les « points faibles » des stagiaires et émettrons des hypothèses quant à ces discours *a priori* disparates.

III-3- Synthèse des « points faibles » selon les M2 et les MAT

	Les M2 disent devoir consolider prioritairement :	Les MAT disent travailler prioritairement avec les M2 :	Réf.
Discours convergents	▪ <i>gérer</i> la <i>discipline</i> , notamment lorsqu'ils sont face au <i>groupe classe</i> ▪ faire preuve d' <i>autorité</i>	▪ <i>gérer</i> la <i>discipline</i>	
	▪ <i>maîtriser</i> les <i>savoirs disciplinaires</i> et leur <i>didactique</i>	▪ <i>maîtriser</i> les <i>savoirs disciplinaires</i> et leur <i>didactique</i>	P1
	▪ <i>construire</i> des situations d'apprentissages ▪ <i>cibler</i> clairement les objectifs de leurs séances ▪ <i>proposer</i> des situations d'apprentissage qui motivent les élèves	▪ <i>construire</i> , <i>mettre en œuvre</i> et <i>animer</i> des <i>situations d'enseignement</i> et d' <i>apprentissage</i> en <i>prenant en compte</i> la <i>diversité des élèves</i> ▪ <i>préparer</i> les <i>séances</i> et définir les <i>étapes</i> de ces dernières	P3
	▪ gérer l'hétérogénéité du <i>groupe classe</i> ▪ prendre en <i>compte</i> la diversité des élèves ▪ <i>proposer</i> une <i>différenciation</i>	▪ <i>adapter</i> leur enseignement à la diversité des élèves ▪ proposer une <i>différenciation</i>	P3

	pédagogique	pédagogique	
	▪ varier les <i>supports</i>	▪ anticiper l'utilisation des <i>supports</i>	
Discours divergents	▪ gérer le <i>temps</i>		P4
	▪ favoriser chez les élèves les processus d' <i>apprentissage</i>		3
	▪ passer les <i>consignes</i>		P4
	▪ adopter une <i>posture</i> inadaptée		P4
	▪ gérer le <i>temps de parole</i>		
	▪ gérer le <i>tableau</i>		
	▪ gérer la <i>voix</i>		
	▪ construire des outils d'évaluation et évaluer les progrès et les acquisitions des élèves		P5
	▪ s'appuyer davantage sur les <i>erreurs</i> commises par les élèves		
			▪ agir en <i>éducateur responsable</i> et selon des <i>principes éthiques</i>
		▪ réfléchir sur sa <i>pratique</i>	14
	▪ maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement ▪ adapter son langage aux capacités de compréhension des élèves	P2	
	▪ organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	P4	
	▪ maintenir un climat de classe propice à l'apprentissage	P4	
	▪ rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages	P4	

III-4- Des discours convergents sur les « points faibles »

Si le logiciel Alceste a mis en évidence des compétences similaires, celles-ci n'ont pas toujours le même poids au sein des deux corpus.

Pour les tuteurs, la première partie de la compétence P3 : *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissages*, constitue une priorité. Nous la retrouvons, sous des formes diverses, et ce dans les trois classes d'énoncés retenues par Alceste. Les MAT insistent sur la préparation des séquences et plus particulièrement sur celle des séances. Plus spécifiquement, ils travaillent avec les M2 l'objectif de la séance, mais aussi le rythme de la séance dépendant des différentes étapes qui la constituent. Enfin, ils ne

trouvent pas efficace la mise en activité des élèves et la mise en place des situations d'apprentissage.

Le discours des M2 rejoint celui de leurs tuteurs sur deux points. Ils reconnaissent avoir des difficultés à cibler les objectifs de leurs séances. Dans une moindre mesure, la construction de séances d'apprentissage constitue également une priorité, mais pour des raisons différentes de celles évoquées par les MAT. Ainsi disent-ils avoir du mal à proposer des activités, des situations d'apprentissage motivantes pour les élèves.

S'agissant des compétences suivantes, elles sont considérées de façon similaire par les deux corpus comme à consolider prioritairement.

Pour ce qui est des convergences, nous retenons également la deuxième partie de la compétence P3, soit *la prise en compte de la diversité des élèves*. Cette compétence déficitaire est mise en exergue dans chacune des trois classes chez les M2 comme chez les MAT. Les M2 disent aussi avoir du mal à gérer les élèves en difficulté et plus globalement à prendre en compte l'hétérogénéité du groupe classe, dont les élèves en avance. Ils disent également être en difficulté lorsqu'ils ont à gérer plusieurs groupes simultanément. Aussi souhaitent-ils être capables de mettre en place une différenciation pédagogique afin de mieux prendre en compte la diversité des élèves. Les MAT pensent que les M2 ont du mal à adapter leur enseignement à la diversité des élèves et qu'ils éprouvent des difficultés à proposer de la différenciation pédagogique. Cette compétence exige que les enseignants connaissent bien leurs élèves (leurs réussites et leurs difficultés). A leur décharge, les stages étant courts (3,5 semaines), les M2 ont probablement, dans l'urgence, favorisé la majorité des élèves, tout en déplorant de ne pouvoir faire plus pour les autres.

La gestion de la discipline pose aussi souci. Si l'on se rapporte au référentiel des compétences, cette compétence est plus transversale. Ainsi, seul le mot « autorité » apparaît en préalable aux 14 compétences communes aux professeurs et personnels d'éducation :

*« En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur **autorité**. »*

On retrouve néanmoins différents éléments relatifs à la gestion de classe au sein de la compétence P4 (Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves). Si le maître installe une relation de confiance, le climat de classe sera apaisé, si les élèves mettent du sens sur ce qu'ils apprennent, alors ils

construisent eux-mêmes, au moins en partie, leurs apprentissages. Si la gestion du temps est efficace, alors la gestion de la discipline en est facilitée.

Le mot « discipline » apparaît dans le référentiel, mais on lui donne le sens de matière : français, mathématiques... Les deux corpus ont utilisé la forme « discipline » mais dans la très grande majorité des cas, le sens donné à ce mot correspond à un ensemble de règles à suivre.

Pour les M2, il semblerait que l'une des urgences soit de faire preuve d'autorité ou de gérer efficacement la discipline. Ils disent avoir du mal à la gérer lorsqu'ils sont face au groupe classe (gestion de la classe). Les MAT, quant à eux, s'ils ont explicitement relevé la gestion de la discipline comme une compétence à consolider prioritairement, en ne la mettant pas en valeur au premier plan. Dans leur discours, les MAT établissent un lien de cause à effet entre la gestion de la discipline et différentes compétences, telles que concevoir une fiche de préparation, organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation, rendre explicite pour les élèves les objectifs visés...

Un point faible plus circonscrit a été mis en exergue, l'utilisation des supports pédagogiques, moyens matériels utilisés pour illustrer, aider à la compréhension ou à la mémorisation. Les MAT considèrent que les M2 ont du mal à anticiper les supports, les M2 pensent quant à eux qu'ils ne sont pas assez variés.

Enfin, certains étudiants reconnaissent ne pas maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique, compétence que les MAT disent travailler avec eux. Néanmoins, cette compétence est mise en valeur de façon moins accrue ; seuls 6 M2 et 6 MAT en font état.

III-5- Des discours divergents sur les « points faibles »

Pour les M2 contractuels, la gestion du temps est problématique. A la lecture des unités textuelles de la classe 1, il apparaît que la plupart des contractuels n'a pas précisé la nature exacte des difficultés liées à la gestion du temps. Néanmoins, certains ont ajouté qu'ils avaient du mal à respecter la durée prévue de la séance ou les durées prévues pour chaque phase de cette dernière. Cela a une incidence sur le rythme donné à la séance, trop lent à leur goût. En effet, certaines phases seraient trop longues au détriment d'autres, ou bien encore les temps de latence entre deux phases seraient également trop longs. Les MAT ont identifié cet

item, comme déficitaire mais pas de façon aussi explicite, elle fait partie d'une compétence générale *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe* (compétence P4). Ainsi, les MAT travaillent-ils précisément cet item avec 8 étudiants, soit 5,5% des 144 contractuels « évalués » quand 45 M2 (25% des 178 M2) disent la travailler prioritairement.

Les M2 contractuels font référence à la compétence P5 : *Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves*, ils reconnaissent ne pas savoir observer les élèves (concevoir des outils d'observation et d'évaluation) et évaluer leurs progrès et acquisitions (critères d'évaluation). Ils sont conscients que leurs difficultés à évaluer explique en partie leurs difficultés à différencier. Enfin, ils souhaiteraient davantage prendre appui sur les erreurs des élèves pour construire leur enseignement.

La passation des consignes, relative aux compétences P3 et P4, représente une compétence à travailler encore. Les stagiaires ont du mal à les formuler sans ambiguïté (P3) et à réunir les conditions pour que la passation soit efficace (P4).

Certains étudiants pensent adopter une posture inadaptée, ils l'associent parfois à un manque d'autorité.

Il est à noter que la gestion du temps de parole est une compétence à travailler prioritairement pour certains M2 ; ils disent avoir tendance à monopoliser la parole, au détriment du temps de parole des élèves.

Enfin, les M2 se préoccupent des processus d'apprentissage et se demandent comment les favoriser.

Au sein du corpus de M2, le logiciel Alceste a retenu des formes (mots) dont l'emploi est varié. Ainsi, le mot gestion est-il très souvent utilisé par les étudiants contractuels. Ils font référence à la gestion du temps et de la discipline, comme nous l'avons vu précédemment. Ils estiment également avoir des difficultés dans la gestion du tableau, de la voix, et dans une bien moindre mesure dans la gestion de l'espace ou des modalités de travail.

De plus, nous n'avons pas relevé de discours commun autour des formes suivantes. Le verbe « faire » est, on s'en doute, utilisé de façon très différente : *faire verbaliser les élèves, faire une séance, faire une évaluation, faire participer davantage les élèves...* Il en est de même

pour les formes « mettre » et « mise ». Le nom commun « travail » est employé diversement : *travail sur la mise en commun, travail en équipe, travailler les remédiations, le travail en autonomie...* Enfin, la même remarque s'applique pour la forme « enseignement » : *évaluer son enseignement, adapter son enseignement, connaître la didactique des enseignements...*

Il est à noter que de nombreux liens peuvent être établis entre différentes compétences, par exemple, une construction approximative des séances ne permet pas de gérer au mieux la classe. Dans ce cas de figure, le débutant se focalise sur ce qu'il propose aux élèves, plutôt que sur les réactions des élèves.

Nombre de MAT ont cité la compétence P4 : *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*. Les MAT jugent comme déficitaires des items de cette compétence : maintenir un climat de classe propice à l'apprentissage, influencé par une mauvaise gestion de la discipline, ou encore rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages, gérer le temps, items que nous avons relevés plus haut.

De plus, seuls les MAT estiment que la compétence P2 : *Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement*, est une compétence à travailler prioritairement . Dans le même ordre d'idées, les contractuels auraient du mal à adapter leur langage aux capacités de compréhension des élèves.

Les MAT pensent que *Réfléchir sur sa pratique* (compétence 14), écouter les conseils, observer le deuxième stagiaire est aussi à travailler prioritairement avec les M2.

Enfin, quelques MAT pensent que les contractuels devraient travailler la compétence 6 : *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*, sans plus de précisions.

Notons qu'un MAT a jugé que l'un de ses deux étudiants n'avait aucune compétence à travailler prioritairement.

IV- BILAN : « POINTS FORTS » ET « POINTS FAIBLES »

Parmi les points forts et les points faibles, nous retrouvons explicitement des compétences du Référentiel de compétences ainsi que des compétences qui, si elles n'apparaissent pas explicitement dans ce référentiel, représentent néanmoins des savoir-faire qui participent à favoriser l'enseignement et les apprentissages : gérer l'utilisation du tableau, anticiper et gérer les supports et matériels, motiver les élèves à travers l'entrée choisie, la posture, les supports..., gérer son temps de parole et utiliser une voix posée.

IV-1- Les points forts

Certains points forts, mis en exergue par les deux échantillons, n'ont pas été remis en cause, nous ne les avons logiquement pas retrouvés parmi les compétences à consolider en priorité : *prendre en compte les conseils donnés, adopter une attitude bienveillante envers les élèves, établir un bon contact avec eux, coopérer au sein d'une équipe, entretenir de bonnes relations avec les parents d'élèves et gérer l'utilisation du matériel.*

La maîtrise de la langue française à des fins de communication et la gestion des imprévus considérées comme des points forts uniquement par les M2 n'ont pas, non plus, été remis en cause par les MAT.

Les M2PE conscientisent donc, au moins en partie, les pratiques efficaces et/ou les postures adaptées qu'ils utilisent ou adoptent d'emblée ou au cours des premières semaines de stage, cette conscientisation est essentielle car elle contribue à leur « survie ». Perez-Roux (2012) considère d'ailleurs via le dernier pôle du triptyque « *devenir capable – être reconnu – se reconnaître* » qu'elle est indispensable. En outre, la reconnaissance de ces points forts par les MAT confirme chez les novices quelques savoir-faire. Cette légitimation des atouts des M2PE par les MAT est tout aussi nécessaire si l'on s'en tient au deuxième pôle du triptyque ; elle va permettre au stagiaire de « *devenir capable* » (premier pôle).

IV-2- Les points faibles

Seuls les M2PE pensent que les compétences suivantes sont à consolider : *la gestion du temps ; l'évaluation des progrès et des acquisitions des élèves, la connaissance des processus d'apprentissage des élèves, la passation de consignes et la gestion du tableau.*

Quant aux MAT, ils sont nombreux à estimer que *rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages* est à travailler prioritairement. Il en est de même s'agissant de la compétence générique P4 (*Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*), mise en valeur par les MAT comme une compétence globalement non maîtrisée par les contractuels. La non-maîtrise de cette compétence est à relativiser car les items afférents, plus spécifiques et plus significatifs, ont été mis en évidence par ailleurs, tant par les M2 que par les MAT.

Nous pouvons ici en conclure que les préoccupations et/ les priorités des uns et des autres ne sont pas les mêmes.

IV-3- Les points forts et les points faibles

Pour autant, à ce stade de notre dépouillement, nous pouvons relever des discours *a priori* contradictoires, entre points forts et points faibles, les mêmes compétences étant parfois mises en avant. Nous retrouvons ainsi parmi les points faibles identifiés par les deux échantillons des compétences citées par les MAT et les M2 comme des points forts : *la gestion de la discipline, la conception des séances, la prise en compte de la diversité des élèves et l'utilisation de supports.*

Ces compétences considérées tantôt comme des points faibles, tantôt comme des points forts, laissent penser que les résultats sont contradictoires. Pour autant, ils ne le sont pas, les MAT ne tenant pas de discours paradoxaux sur un même individu et les contractuels ne se contredisant pas. En réalité, les opinions des MAT diffèrent, de façon significative, selon les M2 suivis, et les étudiants disent ne pas maîtriser les mêmes compétences au moment de l'enquête, révélant ainsi une grande « *variabilité inter-maîtres* » (Crahay, 1989).

Par ailleurs, sont considérées comme un atout par nombre de M2PE et de MAT, *l'analyse réflexive sur les pratiques et l'utilisation d'un langage clair et adapté aux élèves*, néanmoins d'autres tuteurs (parfois les mêmes mais concernant deux contractuels différents) estiment que certains M2 sont au contraire incapables d'analyser efficacement leurs pratiques et/ou n'utilisent pas un langage clair et/ou adapté aux capacités de compréhension des élèves. Estimée comme un atout par les deux échantillons, *la posture de l'enseignant* est un point faible cette fois pour certains étudiants.

Nous pouvons faire le constat inverse concernant *la maîtrise des savoirs disciplinaires et leur didactique*, considérée comme un point faible par des M2PE et des MAT et comme un atout par certains stagiaires.

Les avis peuvent être également très tranchés. Ainsi les M2 déclarent *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* alors que les tuteurs pensent le contraire.

Inversement, les MAT estiment que certains M2 ont une « bonne » maîtrise de *la gestion de la parole et de la voix*, les M2 estimant au contraire qu'ils ont à travailler prioritairement ces dimensions.

Les M2 mettent en exergue des compétences différentes. Le portrait qu'ils dressent d'eux-mêmes est ainsi très différent d'un contractuel à un autre. Certains d'entre eux estiment être capables de *motiver les élèves*, quand d'autres ont du mal à proposer des situations motivantes aux yeux des élèves. C'est également le cas concernant les compétences suivantes : *cibler un objectif clair et précis pour la séance et prendre en compte les erreurs des élèves*.

Enfin, certains MAT estiment que les M2 sont capables *d'installer et de maintenir un climat de classe propice aux apprentissages*, d'autres pensent que cette compétence est un point faible.

Les points forts et faibles correspondent au discours premier ou spontané de nos échantillons (questions ouvertes). Nous proposons de les confronter au troisième objet de notre enquête, soit au degré de maîtrise de quelques compétences professionnelles clés (question préformée) afin d'affiner les premiers résultats.

V- LE DEGRÉ DE MAÎTRISE DE QUELQUES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES CLÉS

Nous avons choisi de nous concentrer sur 17 compétences ou items, sélectionnées dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Certaines parmi elles portent sur nos deux axes principaux de recherche que sont la gestion du temps et les interactions maîtres-élèves. Notons qu'un seul item, attaché à la compétence P4 du référentiel, fait mention de la gestion du temps : *Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités*. S'agissant des compétences relatives aux interactions maître-élèves, nous avons choisi des compétences qui s'y rapportent peu ou prou : les compétences 7, P2 et P4.

Pour ce qui est du choix des autres compétences, nous nous sommes appuyée sur nos enquêtes exploratoires développées dans la partie I. De plus, lors d'échanges informels avec des MAT et des étudiants, nous avons noté quelles étaient les préoccupations des uns et des autres. Si la gestion de classe en est une, elle n'apparaît pas dans le Référentiel comme une compétence à part entière, aussi elle ne sera pas soumise à l'évaluation.

Treize des items sont extraits des cinq compétences communes à tous les professeurs (compétence P1 à la compétence P5), ces dernières étant plus en lien avec ce qui se joue dans la classe.

Compétences professionnelles extraites du référentiel de compétences

		Compétences du Référentiel
1	Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.	3
2	Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.	7
3	Prendre en compte les caractéristiques de l'école, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.	11
4	Réfléchir sur sa pratique – seul ou entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.	14
5	Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.	P2
6	Savoir préparer les séquences de classe, et pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.	P3
7	Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.	P3
8	Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.	P3

9	Favoriser l'intégration des compétences transversales et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.	P3
10	Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.	P4
11	Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.	P4
12	Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.	P4
13	Adopter les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage).	P4
14	Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.	P4
15	Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités.	P4
16	Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective.	P4
17	Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis	P5

Les MAT ont évalué le degré de maîtrise de ces compétences pour, nous le rappelons, 144 étudiants contractuels. Les 178 M2, quant à eux, se sont auto-évalués selon les mêmes critères.

Pour les besoins de cette évaluation, les deux échantillons ont donc utilisé l'échelle suivante :

1 : Compétence non acquise
2 : Compétence en cours d'acquisition
3 : Compétence que vous pensez suffisamment maîtriser
4 : Compétence que vous avez su développer à un niveau élevé (maîtrisée)

L'usage de cette échelle uniforme présente une limite, chacun évalue ou auto-évalue le niveau de maîtrise d'une compétence selon l'idée qu'il se fait du degré de maîtrise d'une compétence ; nous n'avons pas accompagné cette échelle d'indicateurs explicites pour chacune des compétences. Ainsi par exemple, deux individus peuvent avoir un avis différent sur ce qui distingue une compétence en cours d'acquisition d'une compétence suffisamment maîtrisée. Néanmoins, l'emploi d'« échelles descriptives » (Scallon cité par André, 2013, p. 9) se prêtait assez mal à un questionnaire déjà long, comprenant plusieurs objets d'études. Afin de palier ce biais, nous avons proposé une échelle à quatre niveaux afin d'inciter les individus de nos échantillons à faire un choix : plutôt acquis ou plutôt non acquis.

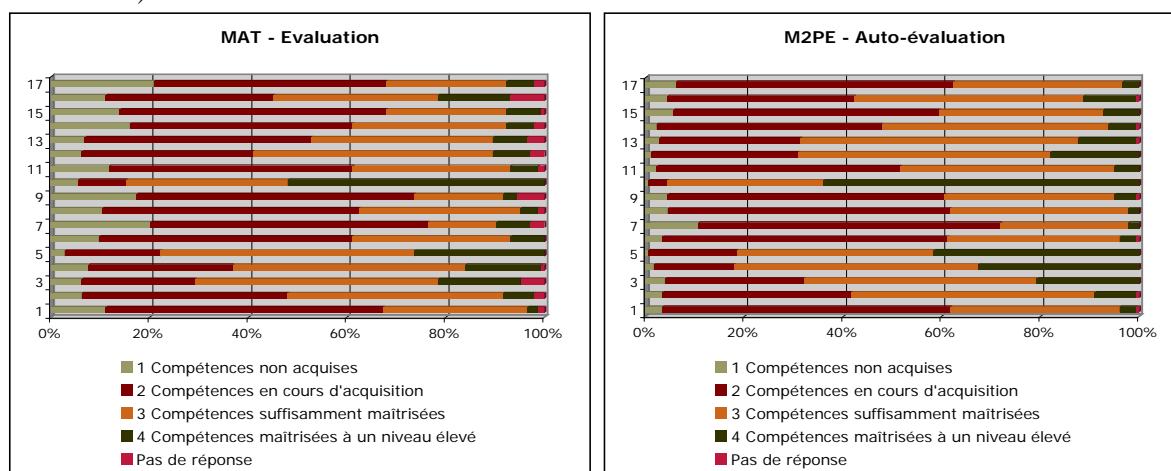
Pour notre enquête, nous nous reportons aux numéros inscrits dans la première colonne (1 à 17). Nous avons reporté les résultats des évaluations dans un tableau pour les deux échantillons (Annexes).

V-1- Premiers résultats bruts

Selon les MAT, les compétences les mieux maîtrisées (compétences suffisamment maîtrisées et maîtrisées à un niveau élevé) sont les compétences 10 (122 réponses) et 5 (112 réponses). Il en est de même pour les contractuels, (compétence 10 : 170 réponses et compétence 5 : 145). En revanche, ces derniers estiment que c'est aussi le cas pour la compétence 4 (146 réponses).

La compétence la moins maîtrisée (compétence non acquise ou compétence en cours d'acquisition) est la 7 (*Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun*) tant pour les M2 (128 réponses) que pour les MAT (110 réponses), et ce, même si, de façon significative, certains M2 estiment que c'est l'un de leurs points forts. MAT et M2 sont d'accord sur le fait que parmi les compétences les moins maîtrisées (60% des réponses), nous trouvons les compétences 1, 6, 8, 9, 15 et 17. Néanmoins les MAT ajoutent les compétences 11 et 14.

Comparaison des résultats des MAT (évaluation de 144 M2PE) et des M2PE (auto-évaluation)



Il est à noter enfin, que les compétences 1, 8, 9 et 14 n'apparaissent pas de façon significative dans les discours relatifs aux points forts et faibles.

Nous reviendrons sur chacune de ces compétences ultérieurement.

Nous ne considérons pas les chiffres 1, 2, 3 et 4, utilisés comme échelle d'évaluation comme des notations, les appréciations correspondantes ayant une valeur bien plus parlante. Pour autant, ces chiffres transformés en nombre nous permettent d'identifier quelques étudiants qui se distinguent de par le nombre de compétences non acquises ou de par le nombre de compétences maîtrisées à un niveau élevé. Ils sont, ceci étant dit, très peu nombreux à se

singulariser. Ainsi, les étudiants qui se sont auto-évalués, ont été quatre à obtenir un score supérieur à 55 sur 68 (17 x 4) contre trois étudiants contractuels évalués par les MAT.

Le meilleur score (62) a été obtenu par un étudiant jugé par un MAT ; toutes les compétences ont été évaluées comme maîtrisées. Le deuxième meilleur score (60) est celui qu'un M2 s'est attribué ; une seule compétence a été jugée comme en cours d'acquisition (la compétence 7). Pour ce qui est des scores les plus bas, cinq étudiants estiment ne pas maîtriser les 17 compétences et ont obtenu un score inférieur à 35 contre un seul évalué par les MAT. Pour ce qui est du plus mauvais score (20), il a été obtenu par un étudiant qui a estimé qu'aucune des 17 compétences n'étaient maîtrisées. Le plus mauvais score attribué par un MAT est de 34, ce dernier jugeant qu'aucune compétence n'était maîtrisée à un niveau élevé.

Il semble donc, *a priori*, que les étudiants soient plus sévères avec eux-mêmes. Pour autant, cette tendance ne touche que des profils singuliers et ne se confirmera pas à l'analyse de l'ensemble des résultats. Par ailleurs, ce qui frappe également, c'est l'empan des scores obtenus à partir des « évaluations/appréciations » des deux groupes concernés. Sur le plan de l'acquisition des compétences professionnelles, on peut donc penser à une grande hétérogénéité qui peut aller jusqu'à questionner la catégorisation des « novices » qu'il faut penser comme un construit se déclinant selon un continuum.

V-2- Comparaison des résultats : M2 et MAT

Nous avons comparé les réponses données par les MAT et les M2, pour chacune des 17 compétences à l'aide du KHI-DEUX, avec pour hypothèse (nulle) : *il n'y a pas de différences significatives entre les représentations des MAT et celles des M2*. En termes de valeur-p, nous avons rejeté cette hypothèse pour 13 des 17 compétences :

- pour 9 d'entre elles (compétences 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 17) pour $p \leq 0.01$;
- pour la compétence 5 pour $p \leq 0.02$
- et enfin pour les compétences 1, 15 et 16 pour $p \leq 0.05$.

Résultats des comparaisons à l'aide du test du Khi-2

Compétence	KHI-2	1 Compétence non acquise	2 Compétence en cours d'acquisition	3 Compétence suffisamment maîtrisée	4 Compétence maîtrisée à un niveau élevé
1	0.05	+++			
2					
3					
4	0.01	++	++		++++
5	0.02				++
6					
7	0.01	++		++	+
8					
9	0.01	++++		++	
10	0.01	+++	+		
11	0.01	++++			
12	0.01	++			++
13	0.01		+++	++	
14	0.01	++++		+	
15	0.05	++			
16	0.05	++			
17	0.01	++++			

Des différences d'appréciation plus ou moins importantes : importante (+) à très importante (++++).

V-3- Comparaison des résultats avec le discours premier des deux échantillons

De façon systématique, dans l'appréciation des 13 compétences pour lesquelles l'hypothèse nulle a été rejetée, les MAT sont de façon significative plus nombreux que les M2 à estimer qu'elles sont non acquises et/ou en cours d'acquisition. De ce fait, par un effet de vases communicants, les contractuels sont plus nombreux à considérer les compétences comme suffisamment maîtrisées et/ou maîtrisées à un niveau élevé.

L'exception a trait à la compétence 7 (*Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers*), les MAT estimant que 6,9% des 144 M2 évalués la maîtrisent à un niveau élevé quand les M2 ne sont que 2% à le croire. Toutefois, ces résultats ne concernent qu'une minorité de stagiaires. Nous avons vu précédemment que la gestion de la diversité des élèves représentait une difficulté pour les M2. Pour autant, nombre d'entre eux jugent que cette compétence est en cours d'acquisition. Le fait de s'en préoccuper et de proposer des situations différentes, des supports différents..., d'essayer de répondre aux besoins de tous les élèves, expliquerait ce jugement.

Cependant, pour la compétence 7 comme pour les compétences 4, 5, 10 et 11, les appréciations sont, peu ou prou, en accord avec le discours premier (points forts et/ou faibles) des deux échantillons. Ainsi par exemple, s'agissant de la compétence 5 : *Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves*, MAT et M2 reconnaissent cette compétence comme l'une des mieux maîtrisées, positivement mise en évidence plus tôt et ce même si les MAT s'inquiètent de la non-maîtrise de la langue française chez certains et de la difficulté à adapter son langage aux capacités de compréhension des élèves chez d'autres (compétences à consolider prioritairement).

En revanche, le discours initial des MAT est discordant avec l'appréciation des compétences 1, 15 et 17, révélées comme des points faibles uniquement par les stagiaires. La compétence 17 s'avère ainsi être la compétence la moins acquise selon les MAT (20% des M2 évalués). Dans une moindre mesure, c'est aussi le cas des compétences 15 (13%) et 1 (11%).

La question de l'évaluation et de la gestion du temps a été mise en exergue par les contractuels comme révélant deux points faibles mais l'une et l'autre ne sont pas apparues de façon aussi explicite, dans le discours des MAT. Pourtant, la compétence 17 est de l'avis des MAT la compétence la moins maîtrisée par les M2, elle est non-acquise par 20% des étudiants évalués. Dans une moindre mesure, il en est de même pour la compétence 15 (13%).

Dans l'appréciation de la compétence 6 enfin, il n'y a pas de différence significative. Elle a été mise en exergue plus tôt par les deux échantillons, en tant que point fort ou point faible. Elle est jugée comme non acquise ou en cours d'acquisition par 61% des tuteurs et des stagiaires ; ce résultat confirme le discours premier. Ainsi, si les M2 préparent sérieusement leurs séances, si le travail est conséquent, il n'est apparemment pas gage d'efficacité.

Pour ce qui est des compétences restantes (2, 3, 8, 9, 12, 13, 14 et 16), elles n'apparaissent pas explicitement dans le discours premier des deux échantillons. Néanmoins, la compétence 13 est très large, nous touchons ici aux interactions, à la posture enseignante, aux conduites d'étayage. Elle a été identifiée seulement en partie comme un atout par les deux échantillons (posture) ou comme une compétence déficitaire par les M2 (posture et consignes).

V-4- Comparaison des résultats selon les appréciations des M2 et des MAT

Afin d'analyser les résultats, nous nous appuyons sur les différences d'appréciation plus ou moins significatives (+ à +++) et sur l'échelle d'évaluation : compétence non acquise à compétence maîtrisée à un niveau élevé (voir tableau ci-dessus).

Dans l'appréciation de la compétence 4 : *Réfléchir sur sa pratique – seul ou entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action*, les M2 sont beaucoup moins nombreux que les MAT à considérer cette compétence comme non-acquise ou en cours d'acquisition. Il s'agit d'ailleurs de l'une des compétences qui selon eux, est la mieux maîtrisée. Elle est ainsi, maîtrisée à un niveau élevé pour 32% des M2 interrogés. C'est le cas pour seulement 15% des M2 évalués par les MAT, ces derniers estimant qu'elle est plutôt en cours d'acquisition (29% d'entre eux).

Pour les cinq compétences suivantes, les représentations des MAT et M2 divergent sur un seul palier, celui des compétences non acquises. Les MAT considèrent plus souvent et ce de façon significative que les M2 n'ont pas acquis ces compétences :

- *Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis* (Compétence 17),
- *Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages* (Compétence 11),
- *Connaître les élèves et les processus d'apprentissage* (Compétence 1),
- *Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités* (Compétence 15),
- *Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective* (Compétence 16)

Concernant la compétence 9 : *Favoriser l'intégration des compétences transversales et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées*, la compétence 14 : *Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages* et la compétence 7 : *Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers*, les différences d'appréciations se jouent au palier 1 (compétence non acquise) et au palier 3 (compétence

suffisamment maîtrisée). Les M2 sont moins nombreux à les considérer comme non acquises et par opposition, plus nombreux à les estimer comme suffisamment maîtrisées.

La compétence 9 est un item de la compétence P3 du référentiel de compétences, la compétence 14, un item de la P4. Elles apparaissent donc tacitement dans le discours des MAT.

La compétence 7 est jugée comme l'une des compétences les moins bien maîtrisées par les stagiaires et les tuteurs, ainsi les MAT la considèrent-ils comme non acquise pour 20% des M2, ces derniers ne sont que 10% à le penser. Un quart des M2 estime qu'ils la maîtrisent suffisamment (13% des M2 évalué par les MAT). Nous avons vu précédemment que MAT et M2 étaient d'accord pour dire que la gestion de la diversité des élèves représentait une difficulté, mais là aussi, les MAT ont une image plus négative des M2 de celle que les M2 ont d'eux-mêmes.

Pour ce qui est de la compétence 13 : *Adopter les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage)*, les points de vue des MAT et des M2 divergent sur les deux paliers intermédiaires : les M2 pensent qu'elle est suffisamment maîtrisée, les MAT en cours d'acquisition.

S'agissant de la compétence 12 : *Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs*, ce sont les deux paliers extrêmes qui diffèrent. Les MAT, encore une fois, estiment qu'elle est plus souvent non acquise quand les M2 la jugent plus souvent maîtrisée à un niveau élevé.

Pour ce qui est de la compétence 5 : *Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves*, des différences persistent au palier supérieur (niveau élevé de maîtrise), les M2 (41%) jugeant plus souvent que les MAT (26%), utilisaient un langage clair et adapté aux élèves.

Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance (compétence 10) est unanimement reconnu par tous comme une compétence acquise (point fort). Contractuels (64%) et tuteurs (52% des 144 étudiants) la jugent comme la compétence la plus souvent maîtrisée à un niveau élevé. Cependant, les MAT considèrent plus souvent que les M2 qu'elle correspond aux deux paliers inférieurs : compétences non acquises ou en cours d'acquisition : 13% des M2 évalués par les tuteurs contre 4,5% des M2 auto-évalués.

Pour finir, nous n'avons pas relevé de différence significative dans l'appréciation des compétences ci-dessous. Autrement dit, les représentations des MAT et des M2 quant au degré de maîtrise de ces quatre compétences, sont semblables.

- *Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves (compétence 2),*
- *Prendre en compte les caractéristiques de l'école, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs (compétence 3),*
- *Savoir préparer les séquences de classe, et pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation (compétence 6),*
- *Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées (compétence 8).*

V-5- Bilan du degré de maîtrise des compétences professionnelles

Au regard de ces premiers résultats, nous pouvons en conclure que les M2 estiment avoir un niveau de maîtrise des compétences professionnelles supérieur à celui estimé par les MAT. Certaines compétences (4, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 15 et 17) ont été mises en exergue, dans le discours des tuteurs et des contractuels, comme des atouts ou des points à consolider rapidement, parfois de façon redoublée par les MAT (15, 17). D'autres (1, 2, 3, 8, 9, 12, 14 et 16) ne sont pas apparues spontanément et/ou explicitement dans les réponses données aux questions ouvertes mais, parce que suggérées, elles se sont révélées. Les compétences 1, 9, 12, 14 et 16 sont communément jugées plus souvent non acquises par les tuteurs. Enfin, les compétences 2, 3 et 8 sont appréciées peu ou prou de la même manière par nos deux échantillons.

Se peut-il que ces derniers se montrent trop exigeants au vu de la « *charge de travail démultipliée* » (Maulini, 2010, p. 66) à laquelle font face les débutants ? Les MAT ont-ils davantage conscience du chemin à parcourir pour acquérir une palette large de compétences professionnelles ?

Quoi qu'il en soit, lors de la première phase du développement professionnel, s'attendre à une maîtrise avérée des compétences attendues de la part des stagiaires semble prématuré.

Procéder par étape pourrait constituer une démarche plus appropriée. « Ainsi, par exemple à partir de la notion de « *Zone de Développement Proximale* » proposée par Vygotsky (1978), Gallimore (1992) envisage une évolution de la relation entre les enseignants en formation et leurs tuteurs » selon plusieurs stades (cités par Chaliès & Durand, 2000, p. 150).

VI- LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS D'UN ENSEIGNANT DÉBUTANT

Le dernier objet porte sur les difficultés de l'enseignant débutant. Nous avons proposé à nos deux échantillons 30 difficultés potentielles. Si nous avons choisi les difficultés parmi les compétences jusqu'alors mises en évidence, nous avons également ajouté des propositions plus en lien avec les axes de recherche de notre thèse. Les différentes compétences listées dans le référentiel de compétences ne nous permettant pas de mettre en valeur clairement les indicateurs attachés à nos deux dimensions, nous avons pris le parti de proposer des difficultés précises. Ainsi, pour ce qui est de la gestion du temps, nous avons décliné la compétence 15 en sept difficultés potentielles : 2, 11, 15, 18, 20, 25 et 29, et nous avons précisé les propositions relatives aux interactions maître-élèves au travers de huit difficultés : 4, 6, 8, 10, 13, 16, 21 et 30. Par conséquent, 15 des 30 difficultés portent sur nos deux dimensions. Afin de ne pas risquer de guider fortement les réponses, nous en avons proposé 15 autres.

Nous avons posé trois questions à nos deux échantillons. À ces questions, les 178 M2PE ont répondu en fonction des difficultés qui étaient alors les leurs. En revanche, les tuteurs ont répondu de façon générale sans prendre appui sur un stagiaire en particulier. Les pourcentages ont donc été calculés sur 83 MAT.

- *Quelles sont, selon vous, les principales difficultés d'un enseignant débutant (Mettez une croix dans la première colonne)*. Les personnes interrogées pouvaient cocher toutes les propositions qu'elles souhaitaient (sans limite).

1- Gérer la discipline
2- Limiter les temps de transition (entre deux séances, après la récréation...)
3- Connaître les programmes (connaissances et compétences)
4- Communiquer avec clarté dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral
5- Varier les activités sur une séance (modalités pédagogiques)
6- Encourager les élèves
7- Gérer l'espace au sein de la salle de classe
8- Gérer le temps de parole des élèves
9- Mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs
10- Adapter les formes d'interventions (consignes, conduites d'étayage...) aux situations d'apprentissage
11- Gérer le temps d'une séance
12- Adopter une posture appropriée
13- Favoriser la participation orale de tous les élèves
14- Gérer les élèves en difficulté. Gérer les élèves rapides, vifs...
15- Maximiser le temps de travail des élèves sur une séance
16- Limiter son temps de parole
17- Concevoir, préparer des situations d'apprentissage
18- Organiser les différents moments d'une séance
19- Motiver et impliquer les élèves
20- Respecter l'emploi du temps prévu sur une journée
21- Donner des consignes claires
22- Evaluer les progrès des élèves
23- Gérer l'hétérogénéité des élèves
24- Engager et maintenir les élèves dans une tâche
25- Maintenir un rythme qui favorise les apprentissages tout au long d'une séance
26- Maîtriser les savoirs disciplinaires
27- Conserver un climat de classe propice aux apprentissages
28- Prendre en compte le contexte de la classe, de l'école
29- Respecter le temps prévu d'une séance
30- Répondre aux sollicitations de tous les élèves
31- Autre (Merci de préciser) :

- *Hiérarchisez dans un ordre décroissant, les 5 principales difficultés (de la plus importante à la moins importante). La question posée aux M2 était légèrement différente puisque nous leur avons demandé de hiérarchiser les cinq principales difficultés qui étaient alors les leurs.*

- *Parmi ces 5 difficultés, quelles sont, selon vous, celles que l'on apprend à gérer, uniquement avec l'expérience ? Au travers de cette dernière question, nous avons l'ambition d'identifier les difficultés attendues chez l'enseignant novice.*

VI-1- Les difficultés des enseignants stagiaires

Sur 30 propositions, 13,68 ont été cochées en moyenne par les MAT. Parmi les 83 MAT, huit considèrent que les débutants qu'ils accompagnent, ont peu de difficultés, soit entre 5 et 8 difficultés. Sept considèrent que les difficultés sont très nombreuses chez les novices, soit entre 20 et 26 difficultés. Sur les 178 étudiants, 33 estiment rencontrer peu de difficultés (entre 4 et 8 difficultés) et six considèrent faire face à de nombreuses difficultés en ce début de carrière (entre 20 et 22 difficultés). Ils ont, néanmoins, coché en moyenne 12,01 propositions.

Là encore, les contractuels ont, semble-t-il, une meilleure image d'eux-mêmes. La variabilité inter-novices semble également importante au vu des dires des deux échantillons.

VI-2- Les principales difficultés

La hiérarchisation des cinq principales difficultés nous a permis d'en dégager neuf, sélectionnées par 25% au moins de l'un des deux échantillons. Parmi elles, quatre sont nettement mises en relief par les ME et les MAT. Deux d'entre elles touchent à la prise en compte de la diversité des élèves et sont singulièrement relevées par les M2PE, et les deux autres, attachées à la gestion de la discipline et à la mise en œuvre de situations d'apprentissage adaptées aux objectifs visés, sont singulièrement observées par les tuteurs.

Pour 60% des M2, *Gérer les élèves en difficulté. Gérer les élèves rapides, vifs...* et pour 49% d'entre eux *Gérer l'hétérogénéité des élèves* représentent une difficulté majeure. Il en est de même pour les tuteurs, même s'ils sont proportionnellement moins nombreux à le penser : 36% des MAT pour la première difficulté et 39,5% pour la seconde.

Gérer la discipline est pointé comme l'une des difficultés majeures, par 57,5% des MAT contre 43% des M2. Notons que si « *tenir sa classe* » et « *faire autorité* » représente « *la première préoccupation* » des novices, mise en évidence par toutes les recherches (Goigoux & al., 2010, p. 39), elle en est une, également, pour les tuteurs. Enfin, *Mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs*, représente une difficulté importante pour 51,5% des MAT et pour 28,5% des M2. Pour les deux dernières difficultés, les MAT sont de ce fait plus nombreux, en moyenne, à les considérer comme des difficultés premières.

Ces difficultés apparaissent clairement dans les deux corpus, tant compétences déficitaires qu'atouts, hormis la mise en œuvre de situations d'apprentissage, qui ne constitue pas un

point fort. Elles nous laissent à penser qu'elles représentent des obstacles importants que les M2 doivent franchir rapidement, ces difficultés mettant sans doute en péril leur efficacité en classe.

Les difficultés suivantes sont mises en exergue soit par les uns, soit par les autres.

Ainsi, seuls les MAT estiment que les trois difficultés suivantes sont primordiales. La première, *Donner des consignes claires* (31% des MAT) ne fut pas une difficulté mise en avant plus tôt de façon explicite, les MAT ayant préféré parler de la compétence P4, plus générale, comme d'une compétence à travailler prioritairement. La seconde *Concevoir, préparer des situations d'apprentissage* (25% des MAT) est un item de la compétence P3 du référentiel des compétences, ce résultat va dans le sens du discours tenu par les MAT jusque là. La troisième, *Limiter son temps de parole (ne pas monopoliser la parole)* (25% des MAT) n'apparaît pas dans le discours des MAT, mais proposée, elle se révèle être aux yeux des MAT une difficulté première.

Les contractuels soulignent quant à eux une gestion du temps difficile, ils l'avaient reconnue comme l'un de leurs points faibles. Par conséquent, ils pointent logiquement les deux difficultés afférentes : *Respecter le temps prévu d'une séance* (28%) et *Gérer le temps d'une séance* (27, 5%).

Parmi les compétences à consolider prioritairement, deux n'apparaissent pas comme des difficultés importantes, *Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages* et *Maîtriser les savoirs disciplinaires*. La première ne fait pas partie de la liste des difficultés, la deuxième n'a été retenue que par 4 MAT et 19 M2.

VI-3- Le poids de l'expérience

La dernière question porte sur le poids de l'expérience dans la gestion de ces difficultés. Le tableau suivant fait apparaître le nombre de réponses données à la troisième question (les difficultés que l'on apprend à gérer avec l'expérience) sur le nombre de réponses données à la deuxième (les cinq principales difficultés).

	178 M2	83 MAT 144 M2
Gérer les élèves en difficulté. Gérer les élèves rapides, vifs...	73 / 107	22 / 30
Gérer l'hétérogénéité des élèves	59 / 88	24 / 33
Gérer la discipline	69 / 77	26 / 48
Mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs	25 / 51	18 / 43
Concevoir, préparer des situations d'apprentissage.		8 / 21
Donner des consignes claires.		7 / 26
Limiter son temps de parole		14 / 21
Respecter le temps prévu d'une séance	42 / 50	
Gérer le temps d'une séance	43 / 49	

Les compétences déficitaires mises en exergue comme des difficultés importantes s'acquièrent, pour la grande majorité des deux échantillons avec l'expérience du terrain, à l'exception de ce qui touche à la conception des séances (préparations, consignes) et de la mise en œuvre des situations d'apprentissage.

S'agissant des quatre difficultés communes, les tuteurs et les contractuels partagent le même point de vue sur trois d'entre elles. Les deux difficultés touchant à la prise en compte de la diversité des élèves peuvent être dépassées grâce à l'expérience (plus de 67% des M2 et MAT). Ils ont un avis plus mitigé (49% des M2 et 41% des MAT) sur la mise en œuvre des situations d'apprentissage ; ils sont une petite majorité à estimer que cette compétence peut s'acquérir dès les débuts dans le métier.

Les opinions des deux échantillons divergent en revanche concernant la gestion de la discipline ; 89% des M2 pensent qu'elle s'acquiert avec l'expérience contre 54% des MAT. Pour Vinatier et Altet (2008, p. 11) « *faire respecter des règles de fonctionnement du groupe* » réclame du temps en début d'année. Poser un cadre nécessite que l'on connaisse bien les élèves, qu'on établisse une relation de confiance avec eux.

Les élèves quant à eux intègrent peu à peu les règles et les « routines » de la classe, cette assimilation est progressive et assujettie à la nature et à la forme des régulations réalisées par l'enseignant.

Les MAT sont 66% à estimer que *limiter son temps de parole* s'acquiert avec l'ancienneté. A l'inverse, pour la majorité des MAT *concevoir, préparer des situations d'apprentissage* et

Donner des consignes claires sont des difficultés qui peuvent être surpassées dès ses débuts dans le métier.

Plus de 80% des M2 estiment que *Respecter le temps prévu d'une séance* et *Gérer le temps d'une séance* sont des compétences que l'on acquiert avec l'expérience.

VI-4- Bilan des difficultés

Les principales difficultés mises en évidence confirment quelques-uns des points faibles relevés dans les discours des tuteurs et des contractuels, et en révèlent d'autres, cachés sous des intitulés de compétences très larges (référentiel des compétences). C'est le cas par exemple de *Donner des consignes*, qui correspond à la compétence P4 « Adopter les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage) ».

Par ailleurs, sur 30 difficultés proposées, neuf ont été retenues par un quart ou plus de l'échantillon. Ce qui implique un consensus fort autour de ces difficultés.

Ainsi certaines n'ont été cochées que par un ou deux individus (par échantillon) : *Encourager les élèves* (Difficulté 6) et *Prendre en compte le contexte de la classe, de l'école* (28) ne sont donc pas considérés comme des difficultés. D'autres ont été retenues par moins de 5% d'un échantillon ; pour les M2PE, les difficultés 7, 12 et 18 ; pour les MAT, les difficultés 2, 7, 8, 13, 18, 20, 24, 26 et 30. L'avis des stagiaires et des tuteurs est donc communément partagé s'agissant de *Gérer l'espace au sein de la classe* (7) et *Organiser les différents moments d'une séance* (18). Si ces compétences ne sont pas particulièrement maîtrisées par les novices, elles ne font en tous cas pas l'objet d'une préoccupation particulière.

VII- QUE TIRER DE CES ÉLÉMENTS EMPIRIQUES ?

Parmi les compétences mises en exergue dans ce chapitre, certaines sont des « compétences clés » dans le sens où leur maîtrise va influencer la maîtrise d'autres compétences et vice versa. Ainsi, par exemple, lorsque la gestion de classe est peu ou prou maîtrisée, la gestion du temps est facilitée, les débutants n'interrompant plus constamment le déroulement d'une séance afin de faire respecter les règles de vie de la classe. De même, lorsque le rythme de la

séance est soutenu, les élèves restent engagés dans la tâche et la gestion de classe s'en trouve donc facilitée.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons reporté les différents résultats de cette première enquête.

Réf.	Compétences	Points forts		Points faibles		Degré de maîtrise des compétences		Principales difficultés	
		M2	MAT	M2	MAT	M2	MAT	M2	MAT
3	1- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage Favoriser chez les élèves les processus d'apprentissage					-	-		
6	Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	+			-				
7	Maîtriser la langue française à des fins de communication	+							
10	Coopérer au sein d'une équipe	+	+						
11	3- Prendre en compte les caractéristiques de l'école, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs 28- Prendre en compte le contexte de la classe, de l'école						-		
12	Entretenir de bonnes relations avec les parents d'élèves	+	+						
14	Réfléchir sur sa pratique 4- Réfléchir sur sa pratique – seul ou entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action Prendre en compte les conseils donnés par les tuteurs	+	+		-	+			
P1	Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique 26- Maîtriser les savoirs disciplinaires	+		-	-				
P2	Utiliser un langage clair et adapté aux élèves 5- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves	+	+		-	+	+		
P3	Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte la diversité des élèves				-				
P3	Construire des situations d'apprentissage			-					
P3	Préparer les séances (fiches de préparation) 6- Savoir préparer les séquences de classe, et pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation 17- Concevoir, préparer des situations d'apprentissage	+	+		-	-	-		-
	Définir les différentes étapes d'une séance				-				

P3	Définir des objectifs clairs et précis	+		-					
	9- Mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs							-	-
	Gérer le tableau			-					
P3	Prendre en compte la diversité des élèves 14- Gérer les élèves en difficulté. Gérer les élèves rapides, vifs... 23- Gérer l'hétérogénéité des élèves	+	+	-	-			-	-
P3	Proposer une différenciation pédagogique 7- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun / Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers			-	-	-	-		
P3	8- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées					-	-		
	Utiliser des supports adaptés	+	+	-	-				
	Préparer et gérer le matériel	+	+						
P3	9- Favoriser l'intégration des compétences transversales et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées					-	-		
	Rebondir face aux imprévus	+							
P4	Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves				-				
	Gérer le groupe classe (la discipline) 1- Gérer la discipline	+	+	-	-			-	-
P4	Adopter une attitude bienveillante vis-à-vis des élèves 10- Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance	+	+			+	+		
	Avoir un bon contact avec les élèves	+	+						
P4	Etablir et maintenir un climat de classe propice aux apprentissages 27- Conserver un climat de classe propice aux apprentissages		+		-				
P4	Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages 11- Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages				-				
P4	Gérer le temps de parole (maître-élèves) / 16- Limiter son temps de parole		+	-					-

	Gérer sa voix (poser sa voix)		+	-					
P4	Adopter une posture d'enseignant 12- Adopter une posture appropriée	+	+	-					
P4	Passer les consignes 21- Donner des consignes claires			-					-
P4	14- Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages						-		
P4	Gérer le temps 15- Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités			-		-	-		
	11- Gérer le temps d'une séance							-	
	29- Respecter le temps prévu d'une séance							-	
	Motiver les élèves / Proposer des situations d'apprentissages motivantes 19- Motiver et impliquer les élèves	+		-					
P5	Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves 22- Evaluer les progrès des élèves			-					
P5	17- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis					-	-		
	Construire des outils d'évaluation			-					
	Prendre appui sur les erreurs des élèves	+		-					

En noir : les compétences telles qu'elles sont déclarées par les deux échantillons

En bleu : les compétences extraites du référentiel de compétences (3^{ème} objet)

En rouge : les difficultés potentielles des novices

En gras : les compétences génériques du référentiel de compétences

VII-1- Convergences et divergences

La confrontation des représentations professionnelles des M2PE, à celles des MAT, concernant les pratiques enseignantes des stagiaires nous permet d'évaluer le degré de congruence des discours. Ainsi, sommes-nous en mesure de confirmer notre hypothèse de départ : **MAT et M2PE partagent des représentations communes.**

Tuteurs et contractuels ont par conséquent identifié des difficultés communes, autrement dit les M2 sont plutôt conscients des compétences qu'il leur faut acquérir rapidement.

Tuteurs et enseignants stagiaires partagent la même opinion sur les **compétences déficitaires** suivantes :

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
- Mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs
- Prendre en compte la diversité des élèves et différencier son enseignement
- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées
- Favoriser l'intégration des compétences transversales et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées
- Donner des consignes claires
- Gérer le temps

Quelques points faibles, remis en cause par certains MAT et M2, restent néanmoins des compétences plutôt non-maîtrisées par beaucoup de M2 :

- Savoir préparer les séquences de classe et les séances
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Gérer le groupe classe (la discipline)
- Gérer le temps de parole
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis

Nous avons mis en évidence des points de convergence concernant les compétences à consolider prioritairement mais aussi concernant les points forts. Aussi, les **compétences relativement maîtrisées** par les stagiaires aux dires des uns et des autres sont :

- Coopérer au sein d'une équipe
- Entretenir de « bonnes » relations avec les parents d'élèves

- Prendre en compte les conseils donnés par les tuteurs
- Préparer et gérer le matériel utilisé durant les séances

D'autres compétences seraient de l'avis de certains MAT des compétences à consolider chez certains M2 ; pour autant, elles sont pour beaucoup d'entre eux des compétences relativement maîtrisées :

- Utiliser un langage clair et adapté
- Réfléchir sur sa pratique
- Adopter une posture appropriée

Quelques points de divergence subsistent, soit parce que tuteurs et contractuels ne partagent pas le même avis, soit parce que les MAT ont mis en exergue des compétences (déficitaires) :

- Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
- Utiliser des supports adaptés
- Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages
- Définir les différents étapes d'une séance

Peu nombreux, ces points de divergence laissent à penser que les stagiaires et les tuteurs ont des représentations communes s'agissant des compétences professionnelles (déficitaires ou maîtrisées), les différences de point de vue sont toutefois importantes quant au degré de maîtrise de ces compétences. Les préoccupations, les priorités, mais également le niveau de maîtrise des compétences sont différents selon que l'on soit observateur ou observé.

Par conséquent, le discours des deux échantillons n'est pas homogène pour ce qui est des compétences en cours d'acquisition, le degré de maîtrise attendu des compétences est plus élevé chez les MAT qu'il ne l'est chez les étudiants. En d'autres termes, les M2 semblent avoir une image globalement, plus positive sur leurs propres compétences que les MAT sur celles de leurs tutorés.

La réalité se situe probablement dans *l'entre-deux*, les M2PE ayant besoin de croire en leurs compétences pour aborder sereinement leurs débuts dans le métier et les MAT tentant de répondre à la demande institutionnelle, sans repères explicites quant aux attendus. Il a certainement manqué aux tuteurs des indicateurs évaluables pour chaque compétence, ces

derniers auraient aidé les MAT à juger de l'acquisition « suffisante » ou non d'une compétence chez le novice, à ce stade de son développement professionnel.

Formateurs/accompagnateurs, ils devraient « *posséder une palette élargie de compétences telles la confiance, le respect, l'ouverture d'esprit et une capacité d'écoute [...] dépassant le simple cadre d'une expertise professionnelle d'enseignant* » (Chaliès & Durand, 2000, p. 149). Aussi, les former à « reconnaître le novice », à repérer chez lui les pratiques peu ou prou assurées permettrait aux tuteurs d'ajuster leur posture et aux tutorés de percevoir leur marge de progrès.

Une fois le stagiaire rassuré sur ces acquis, le formateur/accompagnateur peut travailler avec lui les compétences qui lui semblent prioritaires, parce que leur maîtrise permettrait d'acquisition d'autres compétences sous-jacentes. Il est important à ce stade de se limiter à une ou deux compétences afin de ne pas effrayer le stagiaire et afin de lui permettre de surmonter des obstacles qu'il jugera franchissables.

VII-2- Trois types de profils parmi les stagiaires

Les résultats de cette enquête témoignent également d'une multitude de profils chez les novices. Autrement dit, les portraits brossés, tant par les tuteurs que par les M2 eux-mêmes, font apparaître des différences inter-individuelles importantes, allant jusqu'à des portraits antinomiques.

Nous pouvons nous essayer néanmoins à dresser trois types de profils qui englobent cette variabilité inter-maîtres :

- les « **intuitifs** » : certains M2PE font montre de pratiques efficaces (selon les données de l'enquête), reconnues par les MAT, qui identifient chez eux de réels atouts, voire des « prédispositions », ils ont une forte estime d'eux-mêmes et confiance en leurs compétences ;
- les « **fragiles** » : d'autres rencontrent des difficultés majeures qu'ils ont peine à surmonter tant ils ont une faible estime d'eux-mêmes, ils ont à consolider rapidement nombre de compétences dont notamment la gestion de classe ;
- les « **réflexifs** » : la grande majorité des M2PE ont une maîtrise satisfaisante de quelques compétences clés (gestion de classe et/ou de l'hétérogénéité des élèves...) ; conscients de leurs manques, ils réfléchissent et expérimentent de nouvelles pratiques

ou postures, conscients de leurs acquis, ils sont à l'écoute des conseils et progressent.

Selon Jorro et Pana-Martin (2012, p. 126), « *une régulation en fonction des points à renforcer* » est possible si « *la professionnalité émergente* » des novices est reconnue par les tuteurs. Aussi, un accompagnement différencié de la part des formateurs du terrain et de l'ESPE pourrait répondre à cette variabilité inter-novices, perceptible dès les premières expériences d'enseignement.

Enfin, nous pensons que l'analyse de pratiques entre stagiaires, conduite sous la tutelle discrète d'un formateur, devrait être envisagée comme un moyen de partager des expériences ou des pratiques efficaces et de réduire les écarts entre « les pratiques réalisables » et « la théorie » (ESPE).

VIII- QUELS APPORTS POUR NOTRE RECHERCHE ?

Nous proposons maintenant de concentrer notre propos sur les deux dimensions qui nous préoccupent plus particulièrement, soit la gestion du temps et les interactions maître-élèves. A partir de ce premier recueil de données, nous pouvons inférer la place qu'occupent ces deux dimensions dans le discours des maîtres novices et des tuteurs.

VIII-1- La gestion du temps

A travers les différentes réponses données aux questionnaires, nous sommes en mesure d'établir une divergence d'opinion quant à la place à accorder à cette dimension dans le processus de professionnalisation des novices. Ainsi, les stagiaires estiment que gérer le temps est une compétence à acquérir prioritairement alors que les tuteurs, qui jugent cette compétence comme insuffisamment maîtrisée, estiment que sa maîtrise ne s'inscrit pas dans les priorités.

La gestion du temps est jugée par les M2PE comme un « point faible ». Ils sont 45 (contre 8 MAT) à la pointer comme une compétence à consolider prioritairement. Pour les maîtres

novices, la gestion du temps fait l'objet par conséquent d'un questionnement, son optimisation se révélant difficile. Les durées prévues des séances et/ou des différentes phases d'une séance sont souvent largement dépassées, pesant sur le rythme de la séance, jugé alors trop lent.

Le discours des tuteurs est plus ambivalent. S'ils ne travaillent pas prioritairement cette compétence avec les stagiaires, ils jugent pourtant la gestion du temps mal maîtrisée par ces derniers. Ainsi, la compétence 15 : *Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités* (Compétence P4 du B.O.), est, selon eux, l'une des compétences les moins bien maîtrisées par les M2PE. Cette difficulté est apparue dans leur discours car suggérée dans le questionnaire. Elle représente une compétence non acquise ou en cours d'acquisition pour 68% des 143 M2PE évalués par les tuteurs (1 non réponse).

Degré de maîtrise de la compétence 15

		1- Compétences non acquises	2- Compétences en cours d'acquisition	3- Compétences suffisamment maîtrisées	4- Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
Compétence 15 : Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités	M2P2	10 (5,6%)	96 (53,9%)	59 (33,1%)	13 (7,3%)	178
	MAT	20 (13,9%)	78 (54,5%)	35 (24,4%)	10 (6,9%)	143

Le discours des M2PE est plus cohérent au vu des premières réponses données spontanément ; près de 60% d'entre eux considèrent ainsi qu'elle est non acquise ou en cours d'acquisition.

Pour ce qui est des difficultés potentielles, sept propositions portaient sur la gestion du temps. Nous rappelons que nous avons pris le parti de sélectionner les difficultés mises en valeur par au moins un quart de l'un des deux échantillons (réponses grisées). Deux d'entre elles font partie des cinq principales difficultés (11 et 29), mais pour les stagiaires uniquement. Ces derniers mettent en exergue une « non-maîtrise du temps » au sein de la séance et un « non-respect de la durée prévue » d'une séance. Pour les MAT, aucune des sept propositions n'est considérée comme une difficulté principale.

Nombre de réponses cochées à la question : *quelles sont les principales difficultés d'un enseignant débutant ? (MAT) ou quelles sont vos principales difficultés en tant qu'enseignant débutant ? (M2PE)*

MAT 83	M2 178	Difficultés potentielles
3	27	2- Limiter les temps de transition (entre deux séances, après la récréation...)
16	49	11- Gérer le temps d'une séance
14	19	15- Maximiser le temps de travail des élèves sur une séance.
4	7	18- Organiser les différents moments d'une séance.
2	13	20- Respecter l'emploi du temps prévu sur une journée
11	17	25- Maintenir un rythme qui favorise les apprentissages tout au long d'une séance
5	50	29- Respecter le temps prévu d'une séance
3	19	24- <i>Engager et maintenir les élèves dans une tâche</i>

S'agissant de la proposition 24 (*Engager et maintenir les élèves dans une tâche*), qui ne porte pas de façon explicite sur le temps d'engagement, elle ne représente apparemment pas une difficulté pour les stagiaires.

Le discours des M2PE, à travers les différentes réponses données au questionnaire s'avère constant ; ils ont mis en exergue cette compétence déficitaire au sein des trois objets de notre questionnaire (point faible, degré de maîtrise des compétences et principales difficultés). Cette constante atteste le fait que la gestion du temps reste problématique pour eux.

Le discours des tuteurs est, quant à lui, plus ambigu. Si la gestion du temps n'est pas une compétence maîtrisée par les maître novices, elle ne représente pas une compétence à travailler prioritairement, ni une difficulté première. Quoi qu'il en soit, les avis des uns et des autres diffèrent donc sur cette dimension, quant à la priorité à lui donner.

Nous présumons que la gestion du temps est une des préoccupations majeures du novice parce que l'absence de maîtrise de cette compétence aurait une incidence forte sur ses pratiques d'enseignant ainsi que sur l'apprentissage des élèves. La « non-maîtrise du temps » peut avoir une influence néfaste sur le rythme donné à la situation d'apprentissage, provoquer chez les élèves une certaine lassitude et des comportements inadaptés, avec par conséquent un impact négatif sur la gestion de classe. De plus, si dans les représentations initiales du novice, le maître idéal maîtrise le temps aisément, ses craintes se portant ailleurs, viser la réussite de tous les élèves par exemple (Piot, 1997), il se peut alors que le novice ne se soit pas préparé à cette difficulté. L'estime de soi du novice peut en être affectée : s'il ne réussit pas à gérer le temps, compétence qu'il pensait maîtriser d'emblée, comment va-t-il pouvoir se concentrer sur des compétences qui, à ses yeux, méritent une « vraie » réflexion ? Le novice prend alors conscience de la complexité de l'acte d'enseigner (Daguzon, 2010, p. 112). Enfin, le manque de temps permanent dû à une surestimation des capacités des élèves (Daguzon, 2010, p. 111),

peut provoquer chez le novice une inquiétude légitime quant à une adéquation entre la couverture du programme et les besoins des élèves.

Les MAT reconnaissent que la gestion du temps est insuffisamment acquise ; alors pourquoi ne fait-elle pas partie des urgences à leurs yeux ? Nous émettons également quelques hypothèses à ce propos. Il se peut que les MAT préfèrent se focaliser sur l'acquisition d'autres compétences, jugées prioritaires. Si c'est le cas, la non-maîtrise de cette compétence n'aurait sans doute qu'une influence limitée sur les situations d'apprentissage et la maîtrise d'autres compétences permettraient l'acquisition de celle-ci. Ainsi, évaluer les besoins des élèves permettrait de mieux estimer la durée à consacrer à une activité donnée, savoir préparer des séances en se fixant un seul objectif par exemple, ou préparer une séquence qui permettrait de revenir sur les notions abordées, et par là-même donner du temps aux élèves pour acquérir une compétence. De plus, conscients que cette dimension s'acquiert dans le temps, ils relativiseraient son absence de maîtrise, considérant que le novice va peu à peu adapter ses objectifs et ses attentes aux besoins des élèves. Il se peut enfin que les tuteurs soient influencés par le peu de place réservée à cette compétence dans le référentiel de compétences professionnelles (2013).

La durée de la séance et le rythme donné à celle-ci sont des variables mises en avant par les M2PE. En revanche, tuteurs et stagiaires ne font nullement référence au *temps de travail* des élèves, ni même au *temps d'engagement* dans la tâche de ces derniers, bien au contraire. Il se peut que les uns comme les autres ne soient pas conscients de l'importance de ces notions. Ils se focalisent donc sur ce qui est visible et entrave le bon déroulement de la journée. Nous voyons ici les limites d'une enquête par questionnaire. Ces différentes variables seront donc étudiées à l'aide d'observations vidéoscopées.

VIII-2- Les interactions maître-élèves

Différentes compétences touchent à cette dimension :

- Il est attendu que les enseignants **maîtrisent la langue française**. Ils sont de ce point de vue des modèles pour leurs élèves. Nous ne nous attarderons donc pas sur cet élément qui est, semble-t-il, maîtrisé par la majorité des stagiaires.

- En revanche, l'utilisation d'un **langage clair et adapté** aux capacités de compréhension des élèves est un élément qui retient davantage notre intérêt. Il va de soi que les élèves doivent comprendre ce qui leur est dit ou demandé pour comprendre et « faire ». Si 75% de stagiaires semblent maîtriser cette compétence, elle ne l'est pas par tous si l'on en croit les tuteurs. Nous comprendrions alors qu'elle devienne une priorité.

Degré de maîtrise de la compétence 5

		1- Compétences non acquises	2- Compétences en cours d'acquisition	3- Compétences suffisamment maîtrisées	4- Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
Compétence 5 : Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.	M2P2	1 (0,5%)	32 (17,9%)	71 (39,8%)	74 (41,5%)	178
	MAT	4 (2,7%)	28 (19,4%)	74 (51,3%)	38 (26,3%)	144

- La majorité des stagiaires est à **l'écoute** des élèves, les interactions à l'initiative des élèves ne sont donc pas ignorées. Pour les MAT, cette écoute dénote une attitude bienveillante.
- Les M2 disent devoir consolider prioritairement la gestion du temps de parole, elle est considérée également par les tuteurs comme l'une des principales difficultés rencontrées par les M2PE.
- La passation des consignes est un exercice difficile pour les stagiaires, ce constat a été confirmé par les tuteurs (difficulté première).
- Les MAT, sous l'intitulé de la compétence P4 : *organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*, pensent que les échanges entre élèves doivent avoir une place plus importante.

La compétence ci-dessous est l'un des items de la compétence P4.

Degré de maîtrise de la compétence 12

		1- Compétences non acquises	2- Compétences en cours d'acquisition	3- Compétences suffisamment maîtrisées	4- Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
Compétence 12 : Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.	M2P2	2 (1,1%)	53 (29,7%)	91 (51,1%)	32 (17,9%)	178
	MAT	9 (6,2%)	50 (35,7%)	70 (50%)	11 (7,8%)	140

La compétence 12 est « plutôt maîtrisée » mais seulement pour un peu plus de la moitié des M2PE.

- *Adopter les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage)* est une compétence insuffisamment maîtrisée par une petite majorité des M2, aux dires des tuteurs. Cette dernière compétence englobe plusieurs éléments, il se peut que la non maîtrise de l'un de ces éléments (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage) ait fait pencher la balance.

Degré de maîtrise de la compétence 13

		1- Compétences non acquises	2- Compétences en cours d'acquisition	3- Compétences suffisamment maîtrisées	4- Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
Compétence 13 : Adopter les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage).	M2P2	5 (2,8%)	51 (28,8%)	100 (56,4%)	21 (11,8%)	177
	MAT	10 (7,1%)	66 (47,4%)	53 (38,1%)	10 (7,1%)	139

Huit difficultés enfin, touchant aux interactions maître-élèves ont été proposées à l'appréciation de notre public enquêté. Seules les difficultés 16 et 21 feraient partie des difficultés principales, et ce uniquement de l'avis des tuteurs. S'agissant de la proposition 16, 18% des M2 estiment qu'elle est une difficulté première et concernant la proposition 21, ils ne sont que 13% à le penser.

MAT 83	M2 178	Difficultés potentielles
6	9	4- Communiquer avec clarté dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral.
1	1	6- Encourager les élèves
1	21	8- Gérer le temps de parole des élèves
17	10	10- Adapter les formes d'interventions (consignes, conduites d'étayage...) aux situations d'apprentissage
4	13	13- Favoriser la participation orale de tous les élèves
21	33	16- Limiter son temps de parole
33	24	21- Donner des consignes claires.
3	30	30- Répondre aux sollicitations de tous les élèves.

Notons néanmoins que pour certaines propositions, il y a un décalage important entre MAT et M2PE. Ainsi, *Répondre aux sollicitations de tous les élèves* (30) et *Gérer le temps de parole des élèves* (8) préoccupent bien davantage les stagiaires que les tuteurs.

MAT et M2PE se rejoignent sur cette dimension. Par conséquent, si l'on en croit ces résultats, la gestion globale des interactions maître-élèves ne représente pas une difficulté particulière pour la majorité des stagiaires.

C'est néanmoins le cas pour certains d'entre eux. L'acquisition de certains éléments devient alors une priorité, voire une urgence de l'avis de tous tant une maîtrise trop approximative de ces éléments peut perturber le bon déroulement d'une activité, rendre difficile les apprentissages et rendre complexe la gestion de classe.

S'agissant des interactions maître-élèves, les préoccupations des uns et des autres touchent au temps de parole du maître et à la passation des consignes. Néanmoins, le contenu (savoirs, modalités d'organisation ou gestion de la discipline) des interactions n'a pas été mis en évidence ; là encore, cette enquête par questionnaire montre des limites.

Conclusion du chapitre III

S'agissant des compétences relevant de la gestion de la « Tâche » qui, rappelons-le n'était pas centrale dans l'analyse de ce premier corpus, nous avons néanmoins identifié des compétences considérées par certains (MAT et M2PE) comme des points forts et par d'autres comme des points faibles : « *Prendre en compte la diversité des élèves* », « *Utiliser des supports didactiques pertinents ou motivants* » et « *Concevoir, préparer des situations*

d'apprentissage ». Pour cette dernière compétence, l'investissement important de la part des stagiaires est reconnu par les MAT ; toutefois, les préparations ne sont pas toujours adaptées aux objectifs visés.

Les stagiaires et leurs tuteurs pointent un manque de connaissance des processus d'apprentissage. Ce qui n'est sans influencer, à la fois, la mise en œuvre didactique et pédagogique.

À travers ce chapitre, nous avons mis en évidence des discours convergents concernant les points forts et les compétences à consolider prioritairement, MAT et M2PE partagent donc des représentations communes concernant les compétences à maîtriser relativement à la gestion du temps et à celle des interactions. Pour autant, selon que l'on est observateur ou observé, les préoccupations et/ou priorités sont parfois divergentes. En outre, l'évaluation du degré de maîtrise des compétences montre que les étudiants possèdent une image globalement plus positive sur leurs propres compétences que les tuteurs sur ces mêmes dimensions. La réalité se situe probablement dans l'entre-deux, les M2PE ayant besoin de croire en leurs compétences et les MAT tentant de répondre à la demande institutionnelle, sans repères explicites quant aux attendus. Nous estimons que former les tuteurs à « reconnaître le novice », à repérer chez lui les pratiques peu ou prou assurées leur permettrait d'ajuster leur posture et aux tutorés de mieux percevoir leurs marges de progrès.

Les résultats de cette enquête témoignent également d'une multitude de profils chez les novices. Autrement dit, les portraits brossés, tant par les tuteurs que par les M2PE eux-mêmes, font apparaître des différences inter-individuelles importantes, allant jusqu'à des portraits parfois « antinomiques », et ce quand bien même, nous nous sommes essayée à établir trois types de profil.

Aussi, un accompagnement différencié de la part des formateurs du terrain et de l'ESPE pourrait répondre à cette variabilité inter-novices, perceptible dès les premières expériences d'enseignement.

Ce premier recueil de données nous a permis de mettre en évidence les points de convergence et de divergence des discours des MAT et M2PE portant sur les compétences professionnelles des stagiaires. Notre deuxième recueil de données a pour finalité de lever quelques-unes des zones d'ombre relatives à nos deux dimensions. Nous avons eu accès au discours des tuteurs et des stagiaires mais l'accès aux pratiques devrait nous permettre de comprendre quelques uns des résultats de cette première enquête.

CHAPITRE IV

RECUEILS 2 ET 3 : MÉTHODOLOGIE, RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Nous abordons ici le versant qualitatif de notre méthodologie. Aussi, avons-nous choisi de ne pas traiter les données recueillies à l'aide d'un logiciel.

Dans ce chapitre, nous présenterons deux recueils de données complémentaires, le premier constitué des observations a pour rôle d'identifier ce que l'enseignant et les élèves donnent à voir. Nous réaliserons donc, dans un premier temps, une analyse descriptive des données brutes. Dans une approche comparative⁸¹, nous opposerons les résultats des observations relatives aux « maîtres expérimentés » avec celles relatives au maîtres « novices ». Nous chercherons à mettre en évidence les variables discriminantes de ce point de vue. En cohérence avec nos hypothèses, nous nous efforcerons également d'identifier les variables qui particularisent les novices entre eux. Nous partirons des variables afférentes à la dimension « tâche », puis nous ajouterons les variables relatives à la gestion du « temps », et enfin celles attachées aux « interactions maître-élève(s) ».

Dans un deuxième temps, nous tenterons de donner du sens à nos observations grâce aux entretiens, notamment via les entretiens d'explicitation par auto-confrontation (Piot, 2014). Il s'agira pour nous de comprendre les choix et décisions des enseignants. Nous souhaitons ici mettre en évidence, ce qui différencie le maître expérimenté du stagiaire, autrement dit les raisonnements propres à chaque sous-groupes d'enseignants.

Nous ne présenterons pas en détail dans ce chapitre les variables en tant que telles, nous préférons les expliciter au moment de leur analyse, soit dans les chapitres suivants (chapitres VI, VII et VIII). Ici, nous nous centrerons davantage sur l'organisation matérielle, les outils (grilles, techniques) et les conditions dans lesquelles se sont déroulés ces recueils de données.

⁸¹ Une fois nos analyses de données suffisamment avancées nous verrons qu'*in fine*, nous interrogeons cette confrontation « bloc à bloc » qui finalement, à notre insu, conduirait à s'inscrire dans une vision « dichotomique » de l'acquisition de compétences et du développement professionnel. Au terme de cette thèse, nous lui préférons une approche contrastive dont nous présenterons les nuances.

I- RECUEIL 2 : LES OBSERVATIONS

Les observations ont été réalisées durant l'année scolaire 2013-14. Rappelons qu'au 1^{er} septembre, l'IUFM est devenu une Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) et que les stagiaires devaient effectuer un stage en responsabilité durant un tiers de l'année. Dans l'académie de La Réunion, les admissibles contractuels, en binôme, devaient réaliser trois stages (sur un niveau de classe différent). Les Maîtres d'accueil temporaire (MAT) ont, par conséquent, accueilli cette année-là, trois binômes différents dans leur classe.

I-1- Un échantillon composé de trinômes

Nous avons observé sur une même classe un tuteur et deux stagiaires. De ce fait, six trinômes – 18 maîtres, soit 6 maîtres expérimentés et 12 maîtres en formation – ont réalisé une séance dans le même contexte d'enseignement, avec le même public scolaire et dans plus ou moins les mêmes conditions. Les MAT avaient toutefois de sérieux avantages, celui évidemment de leur expérience professionnelle, mais aussi celui d'être titulaires de leur classe respective. A ce titre, ils connaissaient tous très bien leur école (équipe pédagogique, équipement à disposition, etc.) ainsi que leurs élèves (réussites et difficultés de chacun).

Codage : Par souci d'anonymat, nous avons nécessairement codé les individus de notre échantillon, et ce de la manière suivante : les prénoms des MAT sont saisis en lettres majuscules (ALAIN), ceux des stagiaires en minuscules (Alice). Les trois prénoms du trinôme commencent par la même lettre (A, B, C, D, E ou F), afin d'identifier le MAT et les deux stagiaires affectés sur la même classe qui composent le trinôme. Ainsi, par exemple, le premier trinôme est codé de la manière suivante : ALAIN (MAT), Alice et Anne (les deux stagiaires).

I-2- Les observations en classe

Dans ce paragraphe, nous présentons l'organisation qui a été la nôtre pour l'observation des 18 séances.

I-2-1- Organisation préalable aux observations en classe

L'organisation des visites fut fastidieuse. Il nous a fallu trouver des volontaires, obtenir l'accord des supérieurs hiérarchiques, l'autorisation de filmer de la part des parents d'élèves et prévoir les visites dans un laps de temps restreint.

Dans un premier temps, nous avons donc choisi de solliciter des MAT, exerçant sur le cycle III, accueillant des contractuels durant le deuxième stage massé et susceptibles de nous accueillir dans leur classe. Nous avons donc envoyé un mail aux MAT, afin de leur expliquer la finalité de notre projet de recherche, autrement dit ce que nous souhaitions observer et les rassurer sur la confidentialité et l'anonymat des données. Trois d'entre eux seulement ont spontanément répondu favorablement à notre demande. La chose ne fut donc pas aisée tant les enseignants répugnent à être filmés. Au moment de cette première prise de contact, nous nous sommes présentée comme apprenti-chercheur, pour autant, notre fonction de formatrice à l'ESPE nous avait précédée. Nous avons convaincu trois autres MAT en allant à leur rencontre, dans leur école respective.

Il nous a fallu convaincre, dans un deuxième temps, les stagiaires qu'ils allaient accueillir. Nous leur avons également envoyé un mail explicatif et avons rencontré chacun des stagiaires à l'ESPE afin de les convaincre et de répondre à leurs questions (multiples et variées). Ces derniers s'inquiétaient notamment de l'utilisation qui allait être faite des vidéos. Afin de les rassurer, nous leur avons fourni une attestation sur l'honneur, certifiant que les vidéos ne seraient ni utilisées dans le cadre d'une formation à l'ESPE, ni diffusées sur Internet. Une fois ce point éclairci, les stagiaires ont tous répondu favorablement à notre demande.

Enfin, nous devions également obtenir l'accord des IEN des six circonscriptions concernées. Ayant l'accord préalable des enseignants, la chose fut aisée.

Enfin, les enseignants titulaires ont expliqué aux parents d'élèves que les enregistrements seraient analysés dans un but exclusif de recherche et ont obtenu des parents l'autorisation de filmer leur enfant.

Nous avons également mis à contribution les directeurs et directrices d'école. A la suite de l'observation, nous souhaitons nous entretenir avec l'enseignant (entretien post-séance). Les directeurs et directrices ont donc mis à notre disposition une salle à cet effet et organisé les remplacements le temps de l'entretien, certains ayant lieu pendant le temps scolaire.

Nous avons enfin convenu d'un planning de visites avec les stagiaires, puis les MAT, en tentant de prendre en compte leur emploi du temps.

I-2-2- Organisation matérielle durant les observations

Nous avons fait le choix d'utiliser très peu de matériel afin de rester la plus discrète possible.

■ Matériel utilisé

Lors de chaque observation de séance, nous utilisons deux caméras. Une caméra fixe (sur pieds) installée généralement au fond de la classe, en direction du tableau principal, devait nous permettre d'obtenir un plan large sur la classe, de filmer l'enseignant lorsqu'il utilisait le tableau, ses déplacements éventuels... Avec la caméra mobile, nous avions l'intention de filmer les interactions maître-élèves. Nous suivions donc l'enseignant lorsqu'il s'adressait à un élève ou à un groupe d'élèves. Si les élèves ne manquaient pas de remarquer la présence des deux caméras ainsi que la nôtre, ils l'oubliaient ou donnaient l'impression de l'oublier, pour la plupart, assez rapidement et semblaient plutôt naturels.

■ Grille d'observation remplie *in situ*

L'une de nos grilles (le carrousel de l'implication) devait être remplie pendant la séance pour plusieurs raisons. L'observation portait sur trois élèves différents, ces derniers ne devaient pas se rendre compte de cette observation. Nous aurions pu prévoir une caméra pour les filmer mais il aurait fallu qu'ils soient en permanence dans le champ, ce qui n'était pas certain. De plus, nous ne voulions pas changer l'organisation de la classe et les changer de place, le temps de la séance.

Une personne nous accompagnait donc lors de chaque visite afin de remplir la grille en temps réel, elle était présente dans la classe, face aux élèves. Nous avons fait appel à deux observatrices que nous avons formées et qui se relayaient selon leurs disponibilités : Judith, une assistante de recherche rattachée au laboratoire Icare (14 séances) et Florence, une étudiante inscrite en master Recherche en Sciences de l'éducation (4 séances : BABETH, CAROLE, DAISY et Didier).

Nous reviendrons longuement sur l'objet de cette grille et la méthodologie employée ultérieurement.

I-2-3- Echancier des observations

Nous avons choisi d'observer les maîtres dans un temps contraint afin que les conditions soient à peu près les mêmes pour tous : les stagiaires durant la seconde partie du deuxième stage massé, excepté pour les stagiaires non admissibles, l'organisation des stages étant différente pour eux, et les tuteurs au début du second semestre.

Dans l'académie de La Réunion, les stages en responsabilité des **admissibles** au CRPE étaient organisés, nous le rappelons, de la manière suivante : deux stages massés de trois semaines et demie chacun (1^{er} semestre) et un stage filé de deux jours par semaine sur 11 semaines (2^{ème} semestre). Ces trois stages étaient prévus sur trois cycles différents.

Nous avons réalisé les observations filmées durant le deuxième stage massé des stagiaires, qui a eu lieu du 4 novembre au 26 novembre 2013. Afin de leur laisser le temps de prendre leurs repères sur un nouveau niveau de classe, nous avons rendu visite aux stagiaires entre le 12 novembre et le 26 novembre 2013.

Pour ce qui est des M2 **non admissibles** au CRPE (deux individus de notre échantillon), l'organisation des stages était différente : deux stages en responsabilité de quatre semaines chacun, soit un stage par semestre. Nous avons choisi de leur rendre visite lors du premier semestre, comme pour les admissibles. Le stage avait lieu du 21 novembre au 17 décembre 2013, nous avons réalisé les observations filmées, le 2 et 4 décembre. En terme de durée de stage, ils avaient accumulé un peu moins d'expérience que les admissibles qui avaient réalisé un premier stage massé. Pour autant, les admissibles ont été affectés sur un autre cycle, la prise de repères était donc équivalente pour les deux types de stagiaires.

Dates de visite des stagiaires (année 2013)

Alice	Anne	Betty	Boris	Chloé	Claire	Didier	Doris	Elsa	Éva	Flavie	Flora
19/11	12/11	14/11	18/11	22/11	19/11	22/11	18/11	25/11	26/11	04/12	02/12

Nous avons rendu visite aux **MAT** au début du second semestre. Ils ont eu en main leur classe durant les quatre semaines qui ont suivi la rentrée, puis, une semaine et demie entre les deux stages massés, puis durant les deux dernières semaines et demie avant les vacances de décembre. La durée des vacances d'été (austral) est plus longue à La Réunion que la durée des vacances d'hiver sur l'hexagone. La rentrée a donc eu lieu, le 20 janvier 2014 et nous leur avons rendu visite entre le 29 janvier et le 25 février 2014. Les MAT avaient donc eu l'opportunité de travailler avec leurs élèves entre neuf et dix semaines avant l'observation filmée. Aussi, les comparaisons entre MAT et stagiaires seront à pondérer à différents

niveaux : l'ancienneté professionnelle, l'ancienneté dans l'école et une meilleure connaissance des élèves.

Dates de visite des MAT (année 2014)

ALAIN	BABETH	CAROLE	DAISY	EDDY	FANNY
18/02	25/02	14/02	7/02	21/02	29/01

I-3- Les limites

Une seule séance a été observée, dans la mesure où nous souhaitions comparer les pratiques entre enseignants « novices » et expérimentés. L'observation de cette séance ne vaut donc que pour celle-ci, il nous est impossible de décrire la variabilité intra-maîtres. De plus, les pratiques observées correspondent à un instant « t ». Il se peut qu'elles ne soient pas le reflet des pratiques les plus usitées par les enseignants :

« Préservons-nous cependant d'une illusion : les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation. » (Bru, 2002, p. 70)

Nos deux échantillons ne sont pas équilibrés en terme de nombre d'individus, six tuteurs contre 12 « novices ». Pour autant, ce sont les pratiques enseignantes des « novices » qui nous préoccupent en premier lieu, en comparaison de celles d'enseignants expérimentés exerçant dans même contexte, ces enseignants chevronnés servant en quelque sorte, nous l'avons dit, « d'échantillon témoin » au sens générique de l'expression.

II- NOS GRILLES D'OBSERVATION

Après avoir testé nos grilles avec une étudiante et une MAT volontaires l'année précédente et réaliser des modifications de taille, nous étions enfin prête à réaliser nos observations de classe. L'une de nos grilles a été utilisée au moment de l'observation (grilles remplies en direct), les autres ont été remplies à partir de l'enregistrement vidéos des séances.

II-1- Grille remplie *in situ*

Le carrousel de l'implication, utilisé dans le cadre de la recherche Evlang, a été repris à l'identique si ce n'est l'ajout de la première colonne (horaires). Cette colonne nous permettra dans un second temps d'identifier le taux d'implication des élèves selon les étapes de la séance.

Horaires	Elève de niveau scolaire « faible »			Elève de niveau scolaire « moyen »			Elève de niveau scolaire « fort »		
	Impliqué	Non impliqué	Indéterminé	Impliqué	Non impliqué	Indéterminé	Impliqué	Non impliqué	Indéterminé
	code 1	code 0	code /	code 1	code 0	code /	code 1	code 0	code /

Nous souhaitons que les mêmes élèves soient observés durant les trois séances (trinôme), lorsqu'une des observatrices ne pouvait assister aux trois séances, elle communiquait à la deuxième le prénom des élèves concernés. Dans la classe d'ALAIN, Charles a été absent lors d'une des visites, dans la classe de BABETH, ce fut le cas de Louise.

	Elève « réputé fort »	Elève « réputé moyen »	Elève « réputé faible »
ALAIN	Charles	Kadya	Nicky
Anne			
Alice			
BABETH	Ahmad	Mireille	Louise
Betty			
Boris			Naël
CAROLE	Ali	Gaston	Nando
Chloé			
Claire			
DAISY	June	Christian	Ynaelle
Didier			
Doris			
EDDY	Kevin	Isabella	Eric
Elsa			
Éva			
FANNY	Kader	Suzanne	Edgar
Flavie			
Flora			

II-2- Grilles remplies *a posteriori*

Ces grilles ont été remplies à partir des enregistrements vidéo. L'une d'elles nous a permis de réaliser un relevé des durées, les autres un relevé des interactions.

II-2-1- Trame de la séance et durées

Dans un premier temps, nous avons relevé la trame de la séance à l'aide du tableau suivant. Nous avons reporté les informations qui nous semblaient utiles en segmentant la trame de la séance en étapes qui correspondent à différentes modalités pédagogiques (phase collective, individuelle ou sous-groupes / à l'oral ou à l'écrit), le rôle de l'enseignant et celui des élèves. Pour chacune des étapes ainsi identifiées, nous avons ajouté les durées correspondantes.

DURÉES INTERMÉDIAIRES				
Code étape	Nom de l'étape : Horaire de début / Horaire de fin	Modalités pédagogiques	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée

À partir de cette trame, nous avons dégagé le temps informel (et le temps de travail), la durée de chaque étape et partant, la durée de la séance.

Une fois ces premières grilles remplies, nous avons identifié les étapes communes aux 18 séances et rempli une deuxième grille (ci-dessous). Dans la deuxième colonne, nous avons reporté les codes des étapes que nous avons utilisés dans la première grille (par exemple : 3-1 : lecture de l'énoncé ; 3-2 : explicitation de l'énoncé). Dans la dernière colonne, nous avons consigné la durée dédiée à l'étape (en minutes et secondes) après avoir additionné les durées correspondantes.

Etapes de la séance observée	Codes étapes	Durées
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		
Rappel		
Rappel		
Amorce		
Amorce		
Institutionnalisation		
Institutionnalisation		
Copie		
Copie		
Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé		
Lecture/Explicitation de l'énoncé		
Recherche		
Recherche		

Mise en commun		
Correction collective		
Temps informels		
Durée totale de la séance		

II-2-2- Interactions maître – élève(s)

A la lecture de la vidéo, nous avons rempli simultanément deux grilles, une réservée aux interventions venant du maître, l'autre aux interventions venant des élèves et les réponses données par le maître.

Nous avons relevé, à l'aide de la première grille (ci-dessous), la « forme » des interventions (déclare, interroge, ...) et différencié les consignes. Ainsi, nous avons codé le type de consignes en nous inspirant des grilles de Clanet (2005b) : « Dépouillée », « Avec complément méthodologique », « Avec complément affectif ». Il nous importait également de savoir, si l'enseignant avait ajouté des précisions, s'il avait reformulé la consigne ou demandé à un élève de la reformuler. Nous avons également noté le contexte au moment de la passation des consignes. Nous avons noté le ou les destinataires (une élève, un groupe d'élèves, tous les élèves). Enfin, nous nous sommes intéressée aux types d'interaction, nous expliciterons longuement nos choix dans le chapitre VIII.

Pour ce qui est de la grille portant sur les interactions des élèves (ci-dessous), nous avons également relevé « la forme » de ces interventions spontanées, que nous avons distinguée des réponses données au maître (répond au maître / plusieurs élèves répondent en même temps / ne répond pas). Nous avons noté la langue utilisée par l'élève lorsqu'il ne s'agissait pas du français (créole / interlangue ou interlecte). Nous n'avons, du reste, pas traité ces données, les élèves s'exprimant très majoritairement en français. Nous avons également relevé le type d'interactions ainsi que le type de réponses apportées par le maître. Nous expliciterons la classification utilisée dans le chapitre VIII.

Interactions à l'initiative du maître

Etape	M parle			Types d'interactions						Consignes			Remarques	
	Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseille	Organisation péda	Discipline	Encourage E Critique C Félicite F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D		Silence S Confusion C Bruit B
		Un seul é	1 groupe d'é	Tous les é										
N°	D / I / C							E / C / F		D / A / M	P / R / D	S / C / B		

Interactions à l'initiative des élèves et réponses données par le maître

INTERACTIONS À L'INITIATIVE DES ÉLÈVES										REPNSES DONNÉES PAR LE MAÎTRE							Remarques			
Etape	Parle spontané ment Déclare D Interroge I	Répond au M	Plusieurs é répondent	Ne répond pas	Créole C Inter-langue I	Types d'interactions				Ignore la réponse	Confirme	Infirme	Développe	Aide	Corrige	Pose 1 question		Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
						Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne											
N°	D / I				C / I														F / E / C	

Après avoir rempli ces grilles pour les tuteurs, nous avons choisi de compiler les deux grilles en une seule. Nous voulions ainsi obtenir une autre variable qui concerne le nombre d'échanges. Nous avons donc construit une grille qui nous permettait de compiler les deux grilles initiales et l'avons utilisé pour les stagiaires. Nous n'avons malheureusement pas eu le temps de remplir cette grille (deux en une) pour les MAT. Aussi, avons-nous abandonné cette idée.

Nous avons ensuite synthétisé les résultats des différentes grilles dans deux tableaux récapitulatifs, l'un correspondant à la première grille, l'autre correspond à la deuxième.

III- RECUEIL 3 : LES ENTRETIENS

Nous avons mené deux entretiens avec les individus de notre échantillon, un entretien post-séance réalisé juste après la séance observée et un entretien d'explicitation par auto-confrontation réalisé quelques mois plus tard.

III-1- Les entretiens post-séance

Un entretien a été mené avec le maître concerné juste après l'observation de la séance (le même jour). Ces entretiens semi-directifs ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique, avec la permission des maîtres, puis retranscrits.

Certains entretiens ont eu lieu pendant le temps scolaire, d'autres pendant la pause méridienne ou à la fin de la journée, dans une salle de l'école (bureau du directeur, salle des maîtres, salle de classe non-utilisée...).

Lors de l'entretien post-séance, nous avons pour objectif de recueillir des données de différentes natures.

En premier lieu, nous nous sommes intéressée aux caractéristiques personnelles et professionnelles des maîtres de notre échantillon, ces caractéristiques pouvant potentiellement nous aider à interpréter certaines données. Elles feront donc l'objet d'une comparaison au sein de chaque sous-groupes, stagiaires d'un côté, tuteurs de l'autre.

Stagiaires	Tuteurs
Caractéristiques personnelles	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Age ▪ Parcours scolaire (Baccalauréat) ▪ Parcours universitaire (Diplômes) ▪ Expériences professionnelles antérieures ▪ Passé scolaire <ul style="list-style-type: none"> ○ Bon élève / élève moyen / élève qui a rencontré des difficultés ○ Bons souvenirs à l'école primaire ○ Mauvais souvenirs à l'école primaire 	
Caractéristiques professionnelles	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Statut <ul style="list-style-type: none"> ○ Admissible / Non admissible ○ Ex M1 / néo PE / Inscrit au SUFP ▪ Concours présenté 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Année d'obtention du CRPE ▪ Ancienneté dans l'école ▪ Ancienneté sur le niveau de classe ▪ Poste occupé autre (directeur, coordonnateur ...)

Les premières questions portant sur des informations personnelles, l'observé parlait donc de lui, et petit à petit se détendait. Certains étaient, en effet, plutôt anxieux à l'idée de parler de la séance réalisée. Certaines questions étaient différentes, stagiaires et MAT n'ayant pas le même statut.

Puis, dans un second temps, nous leur avons posé des questions sur le contexte d'enseignement.

Stagiaires	Tuteurs
Contexte d'enseignement	
<p>Classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre d'inscrits / de présents ▪ Nombre de filles / de garçons ▪ Nombre d'élèves en retard / en avance ▪ Nombre d'élèves rencontrant des difficultés persistantes <p>Ecole</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taille (nombre de classes) ▪ Education prioritaire 	

Nous nous efforcerons, en effet, de prendre en considération ce contexte qui peut jouer un rôle déterminant sur les représentations des maîtres.

Dans un troisième temps, nous leur avons posé des questions précises sur les dimensions qui nous intéressent particulièrement, dont le temps d'enseignement, variable discriminante au niveau de l'enseignement du français et des mathématiques (Altet & *al.*, 1994 et 1996).

S'agissant de cette variable, nous avons interrogé les tuteurs uniquement, les stagiaires ayant pour consigne de respecter l'emploi du temps du maître d'accueil. Aussi, leur chance d'influer sur le temps d'enseignement était-il réduit.

A- Quel est le temps que vous réservez à l'enseignement des mathématiques sur la semaine ?

Nous avons noté le nombre de séances réservé à cet enseignement ainsi que la répartition des séances sur la semaine à l'aide du tableau suivant.

Jour	Durée	Sous champ disciplinaire	Temps réservé aux problèmes

B- Pourquoi cette répartition ? (B bis- Pourquoi prévoir une séance « résolution de problèmes » ?)

C- Le temps d'enseignement réservé aux mathématiques est-il, selon vous, suffisant ? Pourquoi ?

D- Le temps réservé à la résolution de problèmes est-il suffisant ? Pourquoi ?

S'agissant des 18 questions qui ont suivi, elles portaient spécifiquement sur la séance observée, elles ont donc été posées à l'ensemble de notre échantillon.

■ Points généraux

1- Que pensez-vous de la séance que vous avez proposée aux élèves

2- Qu'est-ce que les élèves ont retenu/appris ?

3- Avez-vous rencontré des difficultés ? Et si oui, quelles sont-elles ?

4- Selon vous, vos difficultés sont-elles liées à un manque de formation ou à un manque d'expérience ?

Ces questions ouvertes, d'ordre général avaient pour but de permettre à chacun de s'exprimer plus ou moins librement sur la séance réalisée. Les réponses ont donc été plus ou moins longues. L'observé, à travers ses réponses, analysait de façon réflexive et de façon autonome les situations d'enseignement/apprentissages mises en place.

■ Points spécifiques

Des questions plus précises (parfois fermées) portaient essentiellement sur la gestion du temps et sur les interactions maître-élève(s). Nous voulions confronter le discours des maîtres (pratiques déclarées) aux observations réalisées (pratiques effectives). Afin de répondre aux questions portant sur les durées, beaucoup se sont appuyés sur leur fiche de préparation.

Durées / Rythme

5- Avez-vous respecté les durées prévues ? Si non, quelle étape de votre séance était trop longue ? Trop courte ?

6- Avez-vous accéléré ? A quel moment ?

7- Avez-vous accordé plus de temps aux élèves ? A quel moment ?

8- Le rythme de la séance, au regard des élèves, était-il trop lent ou trop rapide ?

Interactions

9- Pensez-vous que vos interventions étaient plutôt concentrées sur les savoirs, l'organisation pédagogique, les encouragements et les critiques ou la gestion de la discipline ?

10- Classez le type d'interventions selon le temps que vous pensez avoir consacré à chaque type (1 = le plus de temps).

11- Durant quelle étape de votre séance, les élèves se sont-ils le plus exprimés ?

12- Les élèves étaient-ils attentifs au moment de la passation des consignes ? Si oui, quel % ? Sinon, quel % ?

13- Concernant le temps de parole laissé aux élèves, pensez-vous qu'il était équilibré par rapport à votre temps de parole ? Les élèves se sont-ils trop exprimés ou pas assez ?

Implication / engagement des élèves – Climat de classe

14- A quel(s) moment(s), les élèves étaient-ils impliqués ?

15- A quel moment n'étaient-ils pas assez à l'écoute ?

16- A quel moment le climat de la classe n'était-il pas propice aux apprentissages ?

17- A quel moment était-il favorable aux apprentissages ?

Approche pédagogique

18- Concernant votre approche pédagogique, quels sont les éléments que vous avez privilégiés ?

Les questions étaient reformulées lorsque cela était nécessaire.

Nous n'avons pas traité les questions 16 et 17 car les réponses données correspondaient aux réponses des questions 14 et 15. Il en est de même de la question 18 mais pour des raisons différentes. Les réponses ont été prises en compte mais pas de façon spécifique (Cf. Chapitre VI). Nous avons préféré rester centrée sur les dimensions qui nous préoccupaient et n'avons pas, de ce fait, abordé les variables annexes (climat de classe ou approche pédagogique privilégiée).

À travers les réponses des 15 questions restantes, nous espérons mesurer la perception ou le niveau de conscientisation des enseignants et particulièrement celui des maîtres en formation. En outre, ces réponses devraient permettre de comparer le ressenti des maîtres aux pratiques observées.

III-2- Les « entretiens d'explicitation par auto-confrontation » (Piot, 2014)

Ce qui nous importait consistait à comprendre le projet de l'enseignant. Nous ne visions pas l'accès à ce qui est inconscient chez lui, mais avons pour but de comprendre ce que le comportement de l'acteur ne dit pas toujours et interpréter ce comportement en fonction de ce qu'il en dit.

Après avoir visionné à plusieurs reprises chacun des enregistrements vidéo-numériques des séances observées, certaines de nos interrogations restaient en suspens. Nous avons pris la décision de réaliser ces entretiens tardivement, soit, la plupart du temps, quatre mois après l'observation de la séance, exceptée pour BABETH (trois jours après). Nous avons donc pris à nouveau contact avec les maîtres de notre échantillon. Seule Claire n'a pas donné suite à notre demande.

Dates des entretiens d'explicitation par auto-confrontation des MAT (année 2014)

ALAIN	BABETH	CAROLE	DAISY	EDDY	FANNY
02/06	28/02	27/05	5/06	10/06	26/03

Dates des entretiens d'explicitation par auto-confrontation des stagiaires (année 2014)

Alice	Anne	Betty	Boris	Chloé	Claire	Didier	Doris	Elsa	Éva	Flavie	Flora
11/03	3/03	03/03	10/03	17/03	X	25/03	02/04	09/05	25/03	13/02	13/02

Nous avons donc dans un premier temps sélectionné des extraits très courts, allant de 30 secondes pour les plus courts à sept minutes pour les plus longs.

Avant de montrer les extraits aux maîtres, nous avons explicité notre objectif qui était de mieux comprendre la démarche de l'enseignant (intention, projet, décision...). Nous avons précisé qu'il ne s'agissait donc pas d'une analyse réflexive mais d'une verbalisation de ce qui n'était pas visible.

Puis, nous avons resitué le contexte en utilisant les objectifs, les intitulés d'étapes, etc. utilisés dans la fiche de préparation (rappel de la séance) puis, plus particulièrement, le moment

correspondant à l'extrait. Les enseignants se rappelaient fort bien de leur séance, marqués sans doute par notre présence.

Nous rappelions avant le visionnage de chaque extrait, que nous cherchions à comprendre l'*intention* qui était la leur à ce moment-là.

Après chaque extrait, nous attendions une réaction ou demandions à nouveau au maître d'explicitier son intention.

L'entretien a été enregistré avec l'accord de chacun des participants puis enfin, retranscrit.

Le lecteur comprendra que lorsque nous parlerons **d'entretien d'auto-confrontation** dans les chapitres suivants, ce sera pour dire « *entretien d'explicitation par auto-confrontation* » (Piot, 2014), l'intitulé étant long.

En plus de leur demander d'explicitier leur intention, nous avons posé des questions du type :

- Quels sont les avantages de la méthode utilisée ? (ALAIN)
- Qu'avez-vous privilégié au niveau des groupes ? (Alice)
- Pourquoi avoir choisi ce type de schémas ? (BABETH)
- Que pensez-vous des réponses données par les élèves ? (Boris)
- Que font les élèves ? (Chloé)
- Que vouliez-vous que l'élève comprenne ? (Didier)
- Pourquoi a-t-elle (une élève) réalisé la même erreur ? (Éva)
- Qu'est-ce qui leur pose problème selon toi ? (EDDY)
- Sur quoi portait ici la correction ? (FANNY)

Nous ne nous étions sans doute pas assez préparée à ce type d'entretien. Dans un premier temps, nous nous en sommes tenue à certaines contraintes (ne pas donner notre avis, ne pas donner de conseils, ne pas émettre de jugement...). Néanmoins, nous voulions parfois en savoir plus et nous leur demandions des précisions. Chemin faisant, il se peut que nous ayons poussé certains à analyser leurs pratiques. Notre attitude, enfin, n'a sans doute pas toujours été suffisamment neutre. Aussi lorsque la réponse correspondait à nos attentes, nous nous sommes sans doute parfois montrée satisfaite. A l'expérience, ce type d'entretiens nécessite, à notre sens, une forte préparation, voire un réel entraînement.

Une fois l'enregistreur numérique éteint, les stagiaires ont été nombreux à nous poser des questions, à nous demander notre opinion ou des conseils. La plupart avaient senti ce qui

faisait défaut, mais souhaitent une confirmation de notre part. Parmi ces stagiaires, certains étaient tout à fait capables de proposer des alternatives, d'autres attendaient des réponses... Nous avons donc aidé certains d'entre eux à analyser leurs pratiques. Les entretiens se poursuivaient donc mais sous une autre forme complètement indépendante de la recherche en cours...

Ces recueils représentent un nombre élevé de données. Nous avons regardé maintes fois chacune des vidéos pour remplir les grilles, qui ont fait l'objet de modifications et donc de rectifications. Nous avons sous-estimé le temps accordé aux différents traitements. Ceci étant, nous espérons que les données recueillies nous permettront une analyse fine des pratiques d'enseignement des maîtres chevronnés et des maîtres en formation.

Nous mettrons, plus avant, en évidence quelques points méthodologiques dans les chapitres suivants.

CHAPITRE V

RECUEIL 2 : ANALYSE DES DONNÉES

Contextes d'enseignement et caractéristiques personnelles et professionnelles des stagiaires et maîtres d'accueil temporaire composant nos échantillons

Ce chapitre a pour vocation de présenter les contextes d'enseignement des 18 enseignants observés. Nous avons choisi de comparer les maîtres d'accueil temporaire et les stagiaires dans le même contexte : nous avons observé six trinômes composés chacun d'un tuteur et de deux stagiaires. Nous décrirons donc six contextes d'enseignement, autrement dit le contexte d'exercice des tuteurs et par là même, le contexte dans lequel les stagiaires sont immergés. Le nombre de contextes étant restreint, les variables afférentes ne feront pas systématiquement l'objet d'une analyse spécifique. Certaines d'entre elles peuvent néanmoins avoir une incidence sur les pratiques d'enseignement/apprentissage. Si ces variables ne nous autorisent pas une généralisation des phénomènes observés, elles donneront tout de même lieu à une lecture plus fine des données.

S'agissant des caractéristiques personnelles et professionnelles, nous nous attacherons à présenter le parcours scolaire et universitaire de chaque enseignant, leur passé scolaire, les caractéristiques professionnelles des MAT et le statut des stagiaires. Quelques-unes de ces caractéristiques pourraient expliquer certaines des pratiques observées. Nous les croiserons donc à d'autres variables afin d'enrichir nos interprétations.

Nous rappelons que les données utilisées dans ce chapitre ont été collectées auprès de chacun des maîtres de nos échantillons, lors de l'entretien qui a suivi l'observation de classe (entretien post-séance).

Nous recherchons des invariants dans les pratiques d'enseignement des maîtres expérimentés et dans celles des maîtres « novices ». Si certains traits des pratiques des enseignants sont communément partagés, le sont-ils malgré l'hétérogénéité des caractéristiques personnelles des sujets (âge, sexe, cursus scolaire et universitaire, passé scolaire...) ? C'est ce que nous tenterons de déterminer au moment de l'analyse de nos données.

I- CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT

Les observations ont eu lieu dans six écoles différentes (une école par trinôme), sur six circonscriptions différentes (l'académie en compte 22). Deux circonscriptions sont situées dans le nord de l'île (U et V) : l'une est urbaine, l'autre semi-urbaine (certaines écoles sont implantées au centre-ville, d'autres dans un milieu semi-rural). Quatre circonscriptions sont localisées dans l'ouest, l'une est concentrée en milieu urbain quand les trois autres sont étendues en milieu semi-urbain.

Néanmoins, au regard de la taille de notre échantillon et de sa diversité, nous ne prendrons pas en compte la variable « circonscription » dans nos analyses.

I-1- Les écoles

Les six écoles de l'échantillon sont des écoles élémentaires. Elles sont essentiellement localisées en milieu urbain, excepté l'école 4, située en milieu rural.

Circonscriptions et écoles

Code MAT		ALAIN	BABETH	CAROLE	DAISY	EDDY	FANNY
Circonscription		U	V	W	X	Y	Z
Ecole		1	2	3	4	5	6
Education prioritaire	RRS	X		X	X		
	ECLAIR					X	
Nombre de classes		19	9	14	16	11	16

Quatre écoles (1, 3, 4 et 6) comprennent entre 14 et 19 classes. Or, comme nous l'avons déjà évoqué, les élèves ont tendance à faire davantage de progrès dans des établissements de petites tailles (Meuret, 1995). Cependant, n'ayant pas fait le choix d'évaluer les progrès des élèves au regard de notre problématique, cette variable ne sera pas prise en compte.

Parmi ces quatre écoles, trois sont classées en Education prioritaire (Réseau de Réussite Scolaire et programme ECLAIR), ainsi que l'école 5 (qui comprend 11 classes). Nous rappelons que 53% des écoles de l'académie de La Réunion l'étaient durant l'année scolaire 2013-2014. Nous savons que les maîtres œuvrant dans ce type d'écoles ont tendance à prioriser la socialisation des élèves plutôt que les apprentissages et à privilégier la réussite immédiate plutôt que les apprentissages à moyen terme (Butlen & al., 2002, pp. 44-45).

Nous prendrons en compte cette variable (« éducation prioritaire » *versus* « non prioritaire ») pour l'analyse de nos observations car elle pourrait expliquer certains choix didactiques et pédagogiques. Il se peut, en effet, que les représentations des enseignants jouent ici un rôle non négligeable.

I-2- Les classes

Pour nos observations de classe, nous nous étions astreinte à la recherche de classes de cycle III (CE2-CM1-CM2) dans le but de favoriser les comparaisons, sans viser de niveau en particulier. Parmi les six classes, cinq sont des classes de CM2. La dernière est une classe de niveau CE2. Nous serons donc vigilante concernant cette dernière ; certaines comparaisons devront être modérées.

1-2-1- L'effectif des classes

L'effectif des classes est « standard », la répartition filles / garçons est plutôt homogène.

Composition des classes

Code MAT	ALAIN	BABETH	CAROLE	DAISY	EDDY	FANNY	
Ecoles	1	2	3	4	5	6	
Classes	I	II	III	IV	V	VI	
Niveau de classe	CM2	CE2	CM2	CM2	CM2	CM2	
Nombre d'élèves inscrits	27	26	28	26	18	29	
Nombre de filles	14	12	13	13	13	13	
Nombre d'élèves	en retard	3	3	2	4	3	3
	en avance	1	1	0	1	0	0

En moyenne, trois élèves par classe ont une année de retard scolaire. Au sein de trois classes, un élève est en avance. Il est à noter que les classes I, III et IV ont un effectif légèrement supérieur à l'effectif moyen préconisé (24) dans les écoles classées en éducation prioritaire. Les écoles de l'académie n'étant pas surchargées, nous supposons qu'il s'agit d'un choix des équipes enseignantes.

L'exception a trait à la classe V (programme ECLAIR), qui est composée de 18 élèves seulement, dont 13 filles.

1-2-2- Le nombre d'élèves en difficulté

Nous avons demandé aux MAT et aux stagiaires de nous indiquer le nombre d'élèves qui rencontraient des difficultés persistantes. Sur ce point, les avis ne sont pas toujours les mêmes dans les deux échantillons. Ceci étant dit, les « novices » ne connaissent les élèves que depuis peu au moment de l'enquête (environ deux semaines).

Nombre d'élèves en difficulté

ALAIN		BABETH		CAROLE		DAISY		EDDY		FANNY	
8		6		7		9		5		3	
Alice	Anne	Betty	Boris	Chloé	Claire	Didier	Doris	Elsa	Éva	Flavie	Flora
5	7 / 8	5	5	5 / 7	5	5 / 8	9	4	6 / 7	5	4

Sept stagiaires estiment un nombre d'élèves en difficulté moins élevé que le nombre estimé par le MAT et trois considèrent que ce nombre est, au contraire, plus élevé. Ces estimations varient sans doute en fonction des représentations de chacun, en ce qui concerne ce à quoi correspond « un élève en difficulté ».

Ainsi, par exemple, dans la classe IV de la tutrice DAISY, les neuf élèves en difficulté sont regroupés près du bureau de la maîtresse et font l'objet d'une différenciation quasi constante de la part de celle-ci. Pour autant, l'un des stagiaires estime que seuls cinq d'entre eux rencontrent des difficultés en mathématiques et huit d'entre eux en français.

Les stagiaires Betty et Boris ont identifié cinq élèves en difficulté. Si le même élève n'a pas été repéré par les deux stagiaires, il se peut que BABETH le comptabilise parmi les élèves fragiles malgré les progrès réalisés. Il est également possible que les stagiaires ne l'aient tout simplement pas identifié.

Notons également qu'Éva estime un nombre d'élèves en difficulté supérieur à celui de son binôme et du MAT. Sur les 18 élèves que comporte la classe V, elle estime donc qu'un tiers d'entre eux rencontre des difficultés. Plusieurs hypothèses sont là aussi envisageables ; la stagiaire a peut-être effectué son premier stage dans une école accueillant des élèves d'origine socio-culturelle favorisée et a ensuite comparé le niveau des élèves des deux écoles. Il est également envisageable que le MAT ait comptabilisé uniquement les élèves qui rencontraient des difficultés persistantes ou encore, travaillant dans l'école depuis huit ans, ses représentations sur les élèves sont peut-être différentes de celles de cette jeune stagiaire.

Au sein des différentes classes, l'estimation du nombre d'élèves en difficulté varie donc de 10% (classe VI : 3/29) à 39% (classe V : 7/18). Les estimations faites par un même trinôme

varient de 4 à 11% exception faite du trinôme (EDDY, Elsa et Éva) chez qui les estimations varient de 17%. Les représentations diffèrent donc entre MAT et stagiaires (ALAIN et Alice), mais également entre les stagiaires (Elsa et Éva).

II- CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES DE NOS ÉCHANTILLONS

Nous présenterons les caractéristiques des tuteurs avant celles des stagiaires puis nous comparerons les variables qui peuvent l'être, soit : le parcours scolaire et universitaire, les expériences professionnelles passées et l'histoire scolaire.

II-1- Les maîtres d'accueil temporaire

Cet échantillon est composé de quatre femmes et deux hommes. Les six MAT ont entre 39 et 45 ans au moment de l'enquête, soit une moyenne d'âge de 41,5 ans. L'âge moyen des personnels de l'académie et de l'Hexagone étant du même ordre de grandeur et s'établissant à 42 ans, notre échantillon est de ce point de vue représentatif⁸².

Tuteurs : sexe, âge, parcours scolaire et universitaire

Code	Sexe	Age	BAC	Parcours universitaire
ALAIN	M	39	D	Licence Géographie Maîtrise Géographie Maîtrise Aménagement du territoire
BABETH	F	41	D	Licence STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives)
CAROLE	F	44	C	Licence Economie DESS Marketing Gestion Commerciale
DAISY	F	40	A2	Licence Anglais Maîtrise Anglais
EDDY	M	40	D	Licence SVT (Sciences de la vie et de la terre) Maîtrise SVT
FANNY	F	45	B	Licence AES (Administration économique et sociale) Maîtrise Gestion des Ressources Humaines

⁸² Académie de La Réunion, note d'information n°221 (août 2014)

I-1-1- Parcours scolaire et universitaire

Quatre des six MAT ont un baccalauréat scientifique. L'un d'entre eux est issu de la filière STAPS (licence), un autre a réalisé un cursus universitaire dans une faculté de Sciences et technologies et obtenu une maîtrise, un autre a été en faculté de Droit, économie et gestion et a obtenu un DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées). Le dernier a préféré s'orienter vers une faculté de Lettres et sciences humaines et a obtenu deux maîtrises.

L'un des tuteurs a obtenu un baccalauréat littéraire et obtenu une maîtrise dans une faculté de Lettres et sciences humaines.

Enfin, le dernier MAT a obtenu un baccalauréat économique et social et possède une licence dans la filière correspondante.

Cinq d'entre eux ont donc poursuivi leurs études après l'obtention d'une licence. Pour autant, seule CAROLE possède l'équivalent d'un master (DESS). Il est à noter que ces tuteurs ont un diplôme universitaire supérieur à celui qui était exigé pour entrer en IUFM à l'époque.

II-1-2- Ancienneté dans le métier

Les MAT ont entre 10 et 17 ans d'ancienneté dans le métier (13 ans en moyenne). Tous ont donc suivi leur formation initiale au sein d'un IUFM (avant la masterisation).

Année d'obtention du CRPE, ancienneté dans le métier, l'école, le niveau de classe

	Année d'obtention du CRPE	Ancienneté dans le métier	Ancienneté dans l'école	Ancienneté sur le niveau de classe
ALAIN	2003	10 ans	10 ans	10 ans
BABETH	2002	11	10	10
CAROLE	1996	17	7	4
DAISY	2003	10	8	6
EDDY	1998	15	12	10
FANNY	1996	17	8	8

Ils ont entre 7 et 12 ans d'ancienneté dans l'école dans laquelle ils ont été nommés. Quatre d'entre eux (ALAIN, BABETH, DAISY et EDDY) ont réalisé la majeure partie, voire toute leur carrière dans l'école dans laquelle ils sont affectés (année scolaire 2013-14). Ce sont donc des enseignants qui se sentent plutôt bien dans leur école et qui désirent y rester.

Ils ont au minimum quatre ans d'ancienneté sur le niveau de classe qui est le leur au moment des observations. Bressoux (1990, p. 20) a montré, à l'aide d'une analyse multivariée, que « l'ancienneté dans la fonction d'instituteur a un impact moins fort » que l'ancienneté sur un

même niveau de classe (CP) ; « *toutes choses égales par ailleurs, les enfants progressent plus quand le maître a beaucoup d'expérience dans ce niveau* ».

Si les tuteurs de notre échantillon ne sont pas des maîtres *très* expérimentés, ils ont néanmoins une bonne connaissance du niveau de classe sur lequel ils exercent (CE2 ou CM2). Nous nous attendons donc à observer des pratiques déjà bien « rodées » (renvoyant à des schèmes d'action).

II-1-3- Expériences professionnelles (avant de devenir enseignant)

Tous ont eu une expérience professionnelle avant de devenir statutairement enseignant. Par conséquent, ils ont obtenu le CRPE entre 25 et 30 ans.

Expériences professionnelles dans l'Éducation nationale

Deux MAT ont eu une expérience au sein de l'Éducation nationale avant de passer le CRPE, Notons que trois tuteurs (ALAIN, BABETH et EDDY) exercent sur le même niveau de classe depuis 10 ans, ALAIN n'a d'ailleurs pas exercé sur un autre niveau depuis sa titularisation. Il a néanmoins enseigné sur d'autres niveaux en tant que contractuel à Mayotte. BABETH a été remplaçante dans le privé durant quatre ans.

Expériences professionnelles en dehors de l'Éducation nationale

L'un des tuteurs (EDDY) a été éducateur sportif (contrat aidé) lorsqu'il était étudiant. Les trois autres MAT ont eu une expérience professionnelle plus ou moins longue dans le privé : 2,5 ans (CAROLE), 5,5 ans (FANNY) et 7 ans (DAISY).

Depuis leur titularisation, aucun des MAT de notre échantillon n'a occupé un poste autre que celui d'enseignant (directeur, coordonnateur...).

II-1-4- Passé scolaire

Les MAT considèrent qu'ils ont été de bons élèves, excepté DAISY qui estime avoir été une élève moyenne.

Les « bons souvenirs » qu'ils ont de l'école sont attachés aux maîtres et maîtresses rencontrés durant leur cursus scolaire (pour trois d'entre eux) et/ou aux camarades (pour

trois d'entre eux également). Les MAT ont également de « bons souvenirs » liés soit à des projets de classe, soit à des sorties scolaires, soit à la structure familiale de l'école, soit encore aux expériences scientifiques menées à l'école élémentaire.

BABETH a déclaré n'avoir aucun « mauvais souvenir ». Les cinq autres ont mentionné un seul « souvenir négatif ». Pour deux d'entre eux, il était attaché à un enseignant (l'un était particulièrement sévère et punissait les élèves arbitrairement, l'autre n'était pas particulièrement sévère mais victime d'une addiction à l'alcool). Pour l'un d'entre eux, les « souvenirs négatifs » sont liés aux critiques négatives émises par quelques enseignants rencontrés. Pour les deux derniers, les « mauvais souvenirs » sont d'une autre nature ; l'un était élève dans l'école où sa mère enseignait (il était donc « le fils de » et a ressenti des difficultés à gérer ce statut), l'autre n'aimait pas l'idée être séparé de sa mère lorsqu'il était en maternelle.

II-2- Les stagiaires

L'échantillon est composé de deux hommes et dix femmes. Selon la note d'information n°13-17⁸³, « *aux concours externes de professeurs des écoles, les femmes représentent 87,2 % des admis* ». À La Réunion, nous savons que les hommes sont un peu plus nombreux à choisir le métier de professeur des écoles. Notre échantillon est donc de ce point de vue représentatif.

La moyenne d'âge des stagiaires est de 29 ans ; sept ont entre 21 et 30 ans, cinq ont 31 ans et plus (voir pour plus de détails le paragraphe II-2-2). Au niveau national, « *à la session 2012, l'âge moyen des admis aux concours externes (26,9 ans) reste stable par rapport à l'année précédente (26,8 ans pour les femmes et 27,9 ans pour les hommes)* ». La moyenne de notre échantillon est donc un peu plus élevée et nous laisse à penser que certains ont choisi de devenir professeur des écoles tardivement (tendance fréquente à l'heure actuelle).

II-2-1- Parcours scolaires et universitaires

Cinq stagiaires ont un baccalauréat scientifique, trois un baccalauréat littéraire, trois autres ont un baccalauréat économique et social et le dernier, un baccalauréat technologique.

⁸³ DEPP (2013), Les concours de recrutement de professeurs des écoles dans l'enseignement public à la session 2012, *Note d'information n°13-17*.

Stagiaires : sexe, âge, parcours scolaire et universitaire

Code	Sexe	Age	BAC	Parcours universitaire
Alice	F	21	SVT	Licence (SVT) Sciences de la Vie et de la Terre M1 BEST (Biodiversité des EcoSystèmes Tropicaux)
Anne	F	24	SVT	Licence Sciences de l'éducation M1 Recherche (Sciences de l'éducation)
Betty	F	30	STI ⁸⁴	Licence Anglais M1 Anglais + M1 FLE (Français Langue Etrangère)
Boris	M	37	D	Ecole d'informatique (SUP INFO)
Chloé	F	36	L	Licence Sciences du langage Doctorat Sciences du Langage
Claire	F	37	B	Licence Ingénierie de la communication
Didier	M	26	S	Licence SVT M2 BEST (Biodiversité des EcoSystèmes Tropicaux) M2 MEEF (PE)
Doris	F	33	ES	Licence AES (Administration Economie et Sociale) M2 Sociologie
Elsa	F	31	L	Licence FLE M2 LLS (Littérature, Langage et Société)
Éva	F	24	S	Licence Maths, informatique et sciences sociales
Flavie	F	25	L	Licence Sciences de l'éducation Master Recherche (Sciences de l'éducation)
Flora	F	24	ES	Licence Gestion des entreprises

Pour entrer en M1, seule une licence (ou un diplôme équivalent) est exigée. Parmi ceux qui ont suivi le M1 MEEF PE (les ex M1-PE), Éva et Flora possèdent effectivement une licence. Les stagiaires, Alice et Betty, possèdent également un M1 (non MEEF). Flavie a obtenu, quant à elle, une licence et un master en Sciences de l'éducation ; malgré l'obtention d'un master, elle a souhaité entrer à l'IUFM afin de suivre les deux années de formation.

Deux stagiaires sont inscrits au SUIP (Service universitaire de formation permanente). Ils suivent des cours dispensés par les formateurs de l'ESPE, dans l'enceinte de l'école, dans le cadre d'un module de préparation à l'admission au CRPE. Didier est titulaire de deux masters, un master en Sciences et technologie et un master MEEF (PE). Doris possède un master en Sciences humaines.

Les autres stagiaires n'ont pas suivi de formation à l'IUFM/ESPE. Etant l'admissibles au CRPE, ils ont souhaité suivre la formation en alternance proposée par l'ESPE en seconde année. Claire possède une licence en Sciences humaines, Anne a obtenu un M1 en Sciences de l'éducation, Elsa a obtenu un master non MEEF (Lettres), Boris possède l'équivalent d'un master (École d'informatique) et Chloé enfin possède un doctorat en Sciences du langage.

⁸⁴ STI : Sciences et technologies industrielles

Pour résumer, deux stagiaires (Claire et Flora) ont obtenu une licence, cinq (Alice, Anne, Betty et Éva) sont titulaires d'un M1, cinq (Boris, Didier, Doris, Elsa et Flavie) ont un master et Chloé, un doctorat. La grande majorité des « novices » de notre échantillon n'a donc pas intégré l'IUFM après l'obtention d'une licence. Il se peut que la candidature de certains d'entre eux pour y entrer ait été refusée, ils auraient donc poursuivi leurs études. Pour d'autres, le choix de devenir professeur des écoles fut tardif. Les raisons de ce choix sont donc potentiellement multiples : par défaut, mûrement réfléchi...

Les profils universitaires des stagiaires sont hétérogènes ; ils ont poursuivi leurs études dans différentes facultés. Nous retiendrons néanmoins que six d'entre eux (Anne, Betty, Chloé, Claire, Elsa, Flavie) ont réalisé des études en Lettres et Sciences humaines, quatre se sont orientés vers des études scientifiques (Alice, Boris, Didier, Éva), deux (Doris et Flora) ont suivi un cursus en Droit, économie et gestion.

II-2-2- Statut des stagiaires

Pour rappel, seuls cinq stagiaires ont suivi un cursus classique, ils étaient inscrits en première année de master (parcours PE) l'année précédente. Trois d'entre eux (Alice, Betty et Éva) sont admissibles au CRPE, Flavie et Flora sont, quant à elles, « non admissibles » mais titulaires d'un M1 (PE) ; elles poursuivent donc leur cursus en M2.

Les deux contractuels (Didier et Doris), inscrits au SUFP, sont déjà titulaires d'un master.

Les cinq derniers remplissaient les conditions d'inscription au concours et sont admissibles au concours (« version Chatel »). Ils suivent donc une formation à l'ESPE. Trois (Boris, Chloé et Elsa) sont titulaires d'un master (non MEEF) mais ont souhaité suivre des cours à l'ESPE dans le cadre de leur stage en alternance. Anne est titulaire d'un M1 (Recherche en sciences de l'éducation). Claire, enfin, a été autorisée à passer le concours car elle est mère de trois enfants ; par ailleurs, elle est titulaire d'une licence (nous l'avons vu précédemment).

Statut des stagiaires, type de concours passé et résultats au CRPE

M2 PE	Statut	Type de concours	Résultats CRPE 2014	
Alice	Ex-M1 PE	M2 Admissible	Externe	Admise (Chatel)
Anne	M2 néo-PE Titulaire d'un M1	M2 Admissible	Externe	Admise (Chatel)
Betty	Ex-M1 PE	M2 Admissible	Externe	Admise (Chatel)
Boris	M2 néo-PE Titulaire d'un master	M2 Admissible	Externe	Admis (Chatel)
Chloé	M2 néo-PE Titulaire d'un master	M2 Admissible	Externe	Admise (Chatel)
Claire	M2 néo-PE Mère de 3 enfants	M2 Admissible	3 ^{ème} voie	Non admise (Chatel et Peillon)
Didier	Module SUFP Titulaire d'un master	Admissible	Externe	Non admis (Chatel et Peillon)
Doris	Module SUFP Titulaire d'un master	Admissible	Externe	Admise (Chatel)
Elsa	M2 néo-PE Titulaire d'un master	M2 Admissible	Externe	Admise (Chatel)
Éva	Ex-M1 PE	M2 Admissible	Externe	Admise (Chatel)
Flavie	Ex-M1 PE Expériences dans l'E.N.	M2 NON Admissible	2 nd concours interne	Non admise (Chatel et Peillon)
Flora	Ex-M1 PE	M2 NON Admissible	Externe	Non admise (Chatel et Peillon)

Les stagiaires qui composent notre échantillon ont des statuts différents, ce qui n'était pas le cas de l'échantillon de notre premier recueil de données. Ils ont donc passé des concours différents (externe, 2nd concours interne et 3^{ème} voie). A la fin de l'année scolaire, un tiers d'entre eux (Claire, Didier, Flora et Flavie) a échoué aux épreuves d'admission (« version Chatel ») ainsi qu'au concours (« version Peillon ») qu'il était possible de passer durant la même année (année de transition 2013-14).

II-2-3- Expériences professionnelles

Tous ont une expérience professionnelle. Elle varie néanmoins fortement, allant de six mois à 12 ans.

Expériences professionnelles dans l'Éducation nationale

La moitié des stagiaires a une expérience professionnelle au sein de l'Éducation nationale. Trois stagiaires ont une expérience en tant qu'assistant d'éducation allant de 1,5 à 4 ans mais seul Didier a travaillé dans une école primaire (3 ans).

Elsa a enseigné dans le second degré en tant que contractuelle, puis vacataire (4 ans). Claire a réalisé des remplacements dans une école primaire privée, durant 6 mois.

■ Expériences professionnelles en dehors de l'Éducation nationale

Quatre stagiaires (Anne, Betty, Chloé et Doris) ont été formatrices d'adultes auprès de publics différents (de 1 à 5 ans). Deux ont effectué des petits boulots durant leurs études.

Boris se distingue des autres stagiaires de par une longue expérience professionnelle dans le privé (12 ans). Il s'agit donc pour lui d'une réelle reconversion.

II-2-4- Passé scolaire

Dix stagiaires estiment avoir été de « bons élèves » même si les deux hommes de notre échantillon ont précisé, pour l'un (Boris) avoir été « très bavard en classe » et pour l'autre (Didier) avoir été « un élève turbulent ».

Betty et Doris estiment, quant à elles, avoir été des élèves plutôt moyennes au niveau du primaire, « le goût pour l'École » venant plus tard.

Les « bons souvenirs » de dix stagiaires sur douze sont attachés à des enseignants qui les ont positivement marqués. Six d'entre eux se sont limités à cette référence ; parmi ces six stagiaires, deux d'entre eux (Elsa et Flavie) ont ajouté que leur vocation pour le métier était liée à ces rencontres significatives.

Trois ont des souvenirs liés à leurs camarades de l'époque. Deux évoquent des souvenirs liés à un champ disciplinaire, la lecture. L'un d'entre eux évoque les projets de classe (écriture, exposé, danse).

Quatre déclarent n'avoir aucun « mauvais souvenir ». Pour trois stagiaires (Alice, Chloé et Doris), les mauvais souvenirs concernent des enseignants stricts et sévères. Doris déclare avoir détesté les humiliations publiques réalisées par certains de ses enseignants.

Pour l'un des stagiaires, le personnel communal de l'école était trop sévère (frappait les élèves). Deux décrivent un malaise durant les récréations, l'un se retrouvait seul et l'autre « *au milieu de bagarres* ». Deux ont mal vécu le passage au CP, l'un parce qu'il ne savait pas lire avant la rentrée, l'autre avait dit-il « *du mal à rester assis sur sa chaise* ».

CONTEXTES ET CARACTÉRISTIQUES

	Education prioritaire	Classe	Nombre d'élèves	Age	Ancienneté dans le métier	BAC	Dernier diplôme universitaire	Passé scolaire
ALAIN	RRS	CM2	27	39	10	Scientifique	Maîtrise Géographie Maîtrise Aménagement du territoire	Bon élève
Alice				21		Scientifique	M1 Biodiversité des EcoSystèmes Tropicaux	Bonne élève
Anne				24		Scientifique	M1 Recherche (Sciences de l'éducation)	Bonne élève
BABETH		CE2	26	41	11	Scientifique	Licence Sciences et techniques des activités physiques et sportives	Bonne élève
Betty				30		Technique	M1 Anglais + M1 Français Langue Etrangère	Elève moyenne
Boris				37		Scientifique	Ecole d'informatique (SUP INFO)	Bon élève Elève bavard
CAROLE	RRS	CM2	28	44	17	Scientifique	DESS Marketing Gestion Commerciale	Bonne élève
Chloé				36		Littéraire	Doctorat Sciences du Langage	Bonne élève
Claire				37		Economie	Licence Ingénierie de la communication	Bonne élève
DAISY	RRS	CM2	26	40	10	Littéraire	Maîtrise Anglais	Elève moyenne
Didier				26		Scientifique	M2 Biodiversité des EcoSystèmes Tropicaux M2 MEEF (PE)	Bon élève Elève turbulent
Doris				33		Economie	M2 Sociologie	Elève moyenne
EDDY	ECLAIR	CM2	18	40	15	Scientifique	Maîtrise Sciences de la vie et de la terre	Bon élève
Elsa				31		Littéraire	M2 Littérature, Langage et Société	Bonne élève
Éva				24		Scientifique	Licence Maths, informatique et sciences sociales	Bonne élève
FANNY		CM2	29	45	17	Economie	Maîtrise Gestion des Ressources Humaines	Bonne élève
Flavie				25		Littéraire	M2 Recherche (Sciences de l'éducation)	Bonne élève
Flora				24		Economie	Licence Gestion des entreprises	Bonne élève

II-3- M.A.T. et stagiaires

Notre échantillon d'enseignants est composé de 4 maîtres et 14 maîtresses, dont 12 en formation. Les tuteurs et les stagiaires avaient à peu de chose près le même âge au moment de passer les épreuves du CRPE, soit en moyenne 28 ans pour les MAT contre 29 ans pour les stagiaires.

La moitié de notre échantillon (4 tuteurs et 5 stagiaires) a obtenu un baccalauréat scientifique. De ce point de vue, notre échantillon n'est pas représentatif, la majorité des professeurs des écoles étant plutôt issue de filières littéraires. Tous n'ont néanmoins pas poursuivi leurs études dans une faculté de Sciences et technologie. Nous leur avons demandé de réaliser une séance de mathématiques, nous nous attendons à ce qu'ils soient majoritairement à l'aise avec les notions mathématiques enseignées. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils maîtrisent les compétences didactiques attachées à l'enseignement des mathématiques. Cette hypothèse sera donc à vérifier.

Le niveau d'études est approximativement le même également, les MAT ayant *a minima* une licence, cinq d'entre eux ont soit une maîtrise, soit un DESS. De plus, ils ont suivi au moins une année de formation à l'IUFM, formation qui n'était pas diplômante à l'époque. Seule une stagiaire (Chloé), titulaire d'un doctorat, se distingue des autres. Notons que huit maîtres ont suivi des études dans une faculté de lettres et sciences humaines. Il est possible que l'enseignement des mathématiques représente une difficulté pour certains d'entre eux. Nous vérifierons également cette hypothèse lors de l'analyse de nos données.

MAT et stagiaires ont eu une expérience professionnelle (plus ou moins longue) avant de se préparer à passer le CRPE. Quatre enseignants (ALAIN, BABETH, Claire et Elsa) ont une expérience en tant que contractuel, vacataire ou remplaçant. Trois stagiaires (Didier, Flavie et Flora) ont été assistants d'éducation.

Certains (Alice, Betty, EDDY et Éva) ont travaillé tout en étant étudiants. Enfin, plus d'un tiers (Anne, Boris, CAROLE, Chloé, DAISY, Doris et FANNY) avaient un emploi pérenne dans le privé depuis quelques années, avant de décider de passer le concours. Il s'agit donc pour eux d'une reconversion.

Enfants, il étaient en majorité plutôt de « bons élèves ». Il est envisageable que leurs représentations concernant le métier ou les élèves soient en partie influencées par leur histoire scolaire personnelle. Ainsi, par exemple, si leur intérêt pour l'École allait de soi, certains auraient peut-être des difficultés à comprendre ou percevoir le manque d'engouement de certains élèves. Aussi, leur donner « le goût de l'École » se serait pas pour eux une préoccupation première.

S'agissant des motivations qui ont amené les enseignants à choisir cette voie professionnelle, Marquié-Dubié (2010, pp. 126-127) distingue deux modalités principales :

- « un projet ancien » bâti sur « la base d'identification familiales et/ou scolaires » avec des « identifications positives », un enseignant particulièrement marquant dont le futur maître a une image idéalisée ou des « identifications négatives », le ou les enseignants rencontrés ont été « décevants », le novice s'engage alors à « faire mieux » ;
- ou un projet plus récent, « par ré-orientation », ou « bien de manière raisonnée parce qu' « être fonctionnaire est une sécurité » ».

Au sein de nos deux échantillons, nous retrouvons, en effet, des « identifications positives » (liées aux enseignants croisés à l'école primaire) chez la moitié des tuteurs et la grande majorité (10/12) des stagiaires. Nous retrouvons également des « identifications négatives » chez cinq maîtres (deux tuteurs et trois stagiaires).

Certains, nous l'avons vu, se sont « ré-orientés » pour différentes raisons (s'assurer la sécurité de l'emploi ou quitter un emploi qui ne leur plaisait pas vraiment). D'autres enfin ont souhaité concrétiser un projet ancien (BABETH, Boris, CAROLE, Claire).

Conclusion du chapitre V

Notre recueil de données (18 observations) se veut avant tout qualitatif, les critères d'observations étant multiples et les données empiriques provenant de différentes sources.

S'agissant des contextes d'enseignement, nous retiendrons qu'ils sont divers, le public accueilli est de ce fait, hétérogène, issu de milieux socio-culturels différents selon les écoles. Nous notons que quatre écoles sur six sont en éducation prioritaire, trois d'entre elles sont de grande taille. Nous garderons également en mémoire que la classe II est un CE2 et que la

classe V a un petit effectif d'élèves (18).

Tuteurs et stagiaires ne partagent pas toujours les mêmes représentations à propos des élèves rencontrant des difficultés persistantes. Les représentations ayant un impact sur les pratiques, la prise en charge de l'hétérogénéité du groupe classe peut s'avérer différente d'un enseignant à un autre au sein du trinôme.

Le fait que beaucoup de MAT travaillent dans la même école (voire sur le même niveau de classe) depuis quelques années peut influencer leurs pratiques enseignantes. Nous imaginons que ces enseignants ont intégré des schèmes d'action ou des routines, qu'ils connaissent bien les programmes (2008), ou encore savent *a priori* ce qu'ils peuvent attendre des élèves ainsi que leurs difficultés ou besoins potentiels. Cette influence peut avoir elle-même une incidence sur les pratiques des stagiaires (*Genre enseignant*, Clot, 1999).

Pour ce qui est de l'enseignement des mathématiques (résolution de problèmes), le parcours scolaire peut également influencer les représentations des maîtres, mais pas nécessairement selon une orientation « prévisible » ou « attendue ». Ceux qui ont un parcours scientifique rencontrent éventuellement davantage de difficultés à anticiper les difficultés des élèves, quand ceux qui ont un parcours « plutôt littéraire » peuvent soigner plus particulièrement leurs conceptions didactiques.

La formation suivie à l'IUFM/ESPE par les différents types de stagiaires peut également avoir une incidence. Selon leur statut, les priorités des uns et des autres ne sont pas les mêmes. Ainsi, les « non admissibles » au CRPE préparent les épreuves écrites et orales du concours, nouvelle version (dite « Peillon ») et mènent de front la rédaction d'un mémoire dans le cadre du master MEEF (PE). Pour eux, la durée du stage est donc moins longue. Les ex-M1 PE sont centrés sur la préparation des épreuves d'admission et sur la rédaction d'un mémoire. Tout comme les « non admissibles », ils ont bénéficié de stages d'observation et de pratique accompagnée. Ceux qui n'ont pas jusqu'alors suivi de formation à l'IUFM/ESPE sont uniquement centrés sur les épreuves d'admission. Ils sont sans doute plus disponibles que les autres pour se centrer sur le stage en responsabilité. Ce temps supplémentaire pour découvrir le métier est du reste bénéfique dans la mesure où il s'agit de leur premier stage. Aussi, selon leur statut, les stages réalisés ou non l'année précédente, les contenus de formation, les stagiaires sont différemment préparés au stage en responsabilité, voire

différemment impliqués.

Enfin, le passé scolaire des enseignants influence vraisemblablement leurs représentations relatives aux élèves et au métier. Des « *identifications positives* » pourraient pousser certains stagiaires à tenter de ressembler à un maître qu'ils ont idéalisé. Des « *identifications négatives* » pourraient, au contraire, les pousser à procéder autrement (Marquié-Dubié, 2010).

Ces différents facteurs seront donc pris en compte lors de l'analyse de nos données.

<p style="text-align: center;">CHAPITRE VI</p> <p style="text-align: center;">RECUEIL 2 : ANALYSE DES DONNÉES</p> <p style="text-align: center;">Séances et dimension « tâche »</p>
--

Nous analyserons dans ce chapitre les séances observées, via un découpage en étapes : étapes prévues et étapes réalisées car nous prendrons appui sur ce découpage pour examiner les dimensions temps et interactions maître-élève(s) (chapitres VII et VIII). Nous comparerons les étapes communes, puis tenterons de comprendre l'écart entre le prévu et le réalisé.

S'agissant de la dimension « tâche », nous l'analyserons à travers trois groupes de données décrits par Bru (1991, p. 151) :

- *« les directives, injonctions, pressions, orientations... qui constituent en grande partie le cadre de l'action de l'enseignant*
- *les activités de conception didactique et de sélection de modalités d'intervention auprès des élèves*
- *la réalisation de l'action didactique proprement dite : ce sont les formes concrètes d'organisation des conditions d'apprentissage effectivement mises en place ».*

Dans ce chapitre, nous présenterons donc, pour chaque séance, les buts ou intentions du maître via les objectifs qu'il s'est fixés pour la séance et les compétences visées pour les élèves (paragraphe I) au regard de ce qui est attendu (les programmes 2008). Puis nous exposerons les prévisions de chaque maître en nous appuyant sur leur fiche de préparation : nombre d'étapes au sein de la séance et le « rôle » ou la fonction de chacune de ces étapes (paragraphe II). Nous décrirons enfin ce que nous avons observé, soit en d'autres termes, ce que le maître a effectivement mis en œuvre (paragraphe IV).

Nous tenterons de décrire les différentes tâches proposées aux élèves et leur niveau de difficulté (paragraphe III). N'ayant pas évalué le niveau d'acquisition de chaque élève, l'analyse portera sur le niveau de difficulté de la tâche en rapport avec le niveau de la classe (CE2 ou CM2). Les séances observées étant des séances de mathématiques, nous nous focaliserons sur la résolution de problèmes : les types de problèmes, les énoncés et les difficultés potentielles attachées à chacune des situations prévues.

Enfin, nous nous efforcerons, enfin, de comprendre les choix et décisions des enseignants et partant, l'écart entre ce qui était prévu et ce qui a finalement été réalisé (paragraphe V).

I- OBJECTIF(S) DU MAÎTRE – COMPÉTENCE(S) VISÉE(S)

Pour rappel, les séances présentées par les MAT et les stagiaires portent sur l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Nous leur avons, en effet, demandé de réaliser une séance de mathématiques de leur choix intégrant de la résolution de problèmes⁸⁵.

Les différents domaines disciplinaires liés à l'enseignement des mathématiques sont représentés au sein des 18 séances observées :

- Nombres et calcul : 9 séances
- Géométrie : 2 séances
- Grandeurs et mesure : 5 séances
- Organisation et gestion des données : 2 séances

Dans le tableau ci-dessous, les domaines disciplinaires ainsi que les notions mathématiques qui ont fait l'objet d'un travail particulier durant la séance apparaissent dans la deuxième colonne ; dans la troisième, nous avons reporté les objectifs des maîtres (en rouge) tels qu'ils sont énoncés sur leur *fiche de préparation*.

Dans la dernière colonne enfin, apparaissent les compétences des élèves visées par l'enseignant. Ces compétences ne sont pas toujours énoncées dans *les fiches de préparation*.

Objectif(s) du maître – compétence(s) visées

	Domaine disciplinaire et notion mathématique	Objectif(s) du maître	Compétence(s) visée(s) (Les programmes 2008)
ALAIN	Nombres et calcul Les fractions (simples)	<i>Placer une fraction sur une droite graduée. Mettre en place une démarche pour résoudre un problème. Appliquer une démarche de résolution de problèmes.</i>	<i>Résoudre des problèmes de plus en plus complexes.</i>
Alice	Géométrie Les triangles particuliers	<i>Écrire le programme de construction d'un triangle rectangle. Construire un triangle rectangle en suivant un programme de construction. Tracer une figure à partir d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée.</i>	<i>Problèmes de reproduction, de construction</i>
Anne	Nombres et calcul Les fractions (simples)	<i>Partager l'unité en parts égales. Coder une fraction. Lire une fraction.</i>	<i>Encadrer une fraction simple par deux entiers consécutifs. Écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1. Ajouter deux fractions décimales ou</i>

⁸⁵ Dans le chapitre II, nous avons développé quelques repères didactiques en lien avec la résolution de problèmes.

			<i>deux fractions simples de même dénominateur.</i>
BABETH	Organisation et gestion des données Le schéma	<i>Définir la notion de schéma. Associer un schéma à un énoncé.</i>	<i>Savoir organiser les données d'un problème en vue de sa résolution.</i>
Betty	Nombres et calcul La soustraction (sans et avec retenue)	<i>Soustraire avec ou sans retenue.</i>	<i>Effectuer un calcul posé : la soustraction. Organiser ses calculs pour trouver un résultat par calcul posé.</i>
Boris	Géométrie Le carré, le rectangle et le losange	<i>Reconnaître et décrire des quadrilatères particuliers.</i>	<i>Reconnaître, décrire, nommer et reproduire, tracer des figures géométriques : carré, rectangle, losange, triangle rectangle.</i>
CAROLE	Nombres et calcul (Pas de notion particulière)	<i>Analyser et comprendre l'énoncé. Tenir compte des indices pour trouver la solution. Compléter un tableau ou graphique ou un texte à trous en suivant un raisonnement logique.</i>	<i>Résoudre des problèmes engageant une démarche à plusieurs étapes (CM1).</i>
Chloé	Nombres et calcul Les écrits de recherche	Pas de fiche pédagogique 3 énoncés de problème	
Claire	Nombres et calcul (Pas de notion particulière)	Pas de fiche pédagogique 1 énoncé de problème	
DAISY	Nombres et calcul Le champ multiplicatif Les nombres décimaux	Pas de fiche pédagogique Utilisation d'un fichier de mathématiques	
Didier	Organisation et gestion des données La proportionnalité	<i>Résoudre un problème en utilisant une relation de proportionnalité.</i>	
Doris	Grandeurs et mesure Les capacités et la proportionnalité	<i>Trouver les informations utiles dans un problème et trier les données. Comprendre que la conversion est une étape obligatoire pour trouver le résultat. Utiliser la multiplication pour rechercher le nombre total d'éléments. Préparer les élèves à la proportionnalité avec l'utilisation de la règle de 3.</i>	
EDDY	Grandeurs et mesure Les durées	<i>Savoir calculer une durée écoulée entre deux instants donnés.</i>	<i>Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations, en faisant intervenir différents objets mathématiques : nombres, mesures et schémas</i>
Elsa	Grandeurs et mesure Les longueurs Le périmètre	<i>Utiliser ses connaissances sur le périmètre du carré et du rectangle pour résoudre des problèmes dont la résolution implique éventuellement des conversions.</i>	<i>Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions.</i>
Éva	Nombres et calcul Les fractions (simples)	<i>Résoudre des problèmes avec des fractions.</i>	

FANNY	Grandeurs et mesure Le périmètre	Comprendre qu'un même périmètre peut correspondre à des figures différentes. Construire des polygones usuels de périmètre donné. Retrouver la mesure d'un côté à partir d'un périmètre donné.	
Flavie	Grandeurs et mesure Les longueurs (cm – mm)	Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions. Calculer le périmètre d'un polygone. Comprendre que calculer le périmètre c'est mesurer le tour d'une figure.	
Flora	Nombres et calcul Les fractions (simples et décimales)	Comprendre que $1/100$ est 10 fois plus petit que $1/10$.	

L'une des tutrices (DAISY) ainsi que deux stagiaires (Chloé et Claire) n'ont pas réalisé de fiche de préparation.

DAISY se repose complètement sur un fichier de mathématiques, qu'elle considère pertinent dans la mesure où la progression est construite « *en spirale* ». Cette organisation lui permet de ne plus « *compartimenter les séances en domaines, lundi : calcul, mardi : géométrie...* » (*entretien post-séance*). Elle ne voit donc pas la nécessité de réaliser une fiche de préparation. De plus, ayant oublié ma venue, elle n'a pas construit de séance spécifique et a pris le parti de « *faire comme d'habitude* » (elle a néanmoins souhaité que je reste). La tutrice a proposé, en début de séance, des petits problèmes relevant du calcul mental.

Pour les stagiaires, il est difficile, voire impossible, de rédiger une fiche de préparation pour chaque séance de la journée. Chloé et Claire ont choisi de ne pas en rédiger une pour la séance observée, préférant concentrer leurs efforts sur la conception d'autres séances. Toutefois, elles ont inventé un énoncé de problème, ce qui constitue une préparation suffisante à leurs yeux. Cette préparation incomplète suppose, en effet, une certaine réflexion sur le niveau de difficulté de la tâche par exemple ou encore sur la démarche qui pourrait être privilégiée par les élèves pour résoudre le problème.

Dans les *fiches de préparation* d'Anne, Betty, Boris, FANNY et Flora, *Résoudre un problème* n'apparaît pas explicitement ni dans les objectifs du maître, ni dans les compétences visées. Néanmoins, la situation proposée par Anne relève d'une situation-problème. Betty et Boris ont prévu une étape (en fin de séance) dédiée à la résolution d'un problème (*fiche de préparation*). La situation proposée par FANNY relève d'un *problème de reproduction, de construction*. Et Flora a considéré que l'exercice proposé relevait d'une situation-problème,

tant elle avait anticipé les difficultés potentielles des élèves (*fiche de préparation et entretien post-séance*).

S'agissant des notions mathématiques travaillées, les stagiaires ont respecté les progressions des maîtres titulaires. Au sein de l'un des trinômes (CAROLE, Chloé et Claire), les compétences travaillées sont identiques. ALAIN et Anne ont travaillé sur la même notion (les fractions simples) au sein d'une même séquence, il en est de même pour FANNY et Flavie (le périmètre). Néanmoins, dans la plupart des cas, les notions travaillées sont différentes car les domaines disciplinaires choisis le sont.

Les programmes (2008) constituent l'une des prescriptions officielles à laquelle les enseignants doivent se soumettre (« *tâche prescrite* », Leplat, 2000). Ils définissent les compétences que les élèves doivent acquérir dans chacun des cycles. Une progression annuelle pour la plupart des disciplines enseignées est également proposée aux enseignants du primaire (B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008 et B.O. n°1 du 5 janvier 2012) :

« Les tableaux des progressions donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages, et permettent aux parents de mieux comprendre l'organisation des apprentissages. »

Ces documents ont un caractère très normé. Les progressions sont par conséquent « sécurisantes », les compétences que les élèves doivent acquérir durant l'année scolaire étant listées. Elles sont également source d'inquiétude, de tensions car les maîtres se doivent de respecter ces progressions et peuvent avoir la sensation de manquer de liberté. De plus, si ces compétences et connaissances sont attendues des élèves qui ne rencontrent pas de difficultés persistantes particulières, qu'en est-il des autres ?

Il n'est pas rare qu'un enseignant décide alors de redéfinir la tâche prescrite. Nous faisons ici allusion aux travaux de Leplat (2000). Alice a ainsi décidé de demander aux élèves d'écrire un programme de construction alors qu'il est attendu que les élèves sachent « *tracer une figure à partir d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée* ». Néanmoins, écrire un programme de construction pourrait permettre aux élèves de mieux comprendre l'importance de chacune des informations données dans un programme. De même, CAROLE a proposé à ses élèves un problème sans données chiffrées. Les élèves doivent trouver la solution à partir d'indices explicites et implicites. Elle a estimé que ce problème lui permettrait de travailler une compétence définie dans Les programmes : *Résoudre des*

problèmes engageant une démarche à plusieurs étapes (fiche de préparation). Cette compétence devrait être travaillée au niveau CM1 et non au niveau CM2. Elle peut justifier le choix de cette compétence au regard de l'originalité du problème, elle aurait également pu choisir une compétence très générale : *Résoudre des problèmes de plus en plus complexe* (CM2). EDDY, quant à lui, a opté pour une compétence qu'il a formulée ainsi : « *Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations, en faisant intervenir différents objets mathématiques : nombres, mesures et schémas* ». Exprimée ainsi, cette compétence ne fait pas partie des programmes. Pour autant, nous reconnaissons ici une association de différentes compétences.

Les intitulés des compétences que les élèves doivent acquérir, tout comme les compétences de l'enseignant telles qu'elles sont définies dans le référentiel de compétences (Cf. Chapitre IV, paragraphe III) sont donc parfois très larges, permettant ainsi à l'enseignant de choisir des activités très différentes afin de travailler la même compétence. Segmentés, ces intitulés sont parfois remaniés afin de mieux correspondre à l'objectif poursuivi par le maître.

II- LES ÉTAPES PRÉVUES

S'agissant des étapes prévues par les enseignants, nous nous sommes appuyée sur les **fiches de préparation** transmises après la séance, lors de l'entretien post-séance. Pour rappel, l'une des tutrices (DAISY) ainsi que deux stagiaires (Claire et Chloé) ne nous les ont pas fournies. Nous ne présenterons donc pas les séances de ces trois enseignantes dans ce paragraphe mais dans le paragraphe suivant (Les étapes réalisées).

Au sein des différentes fiches pédagogiques que nous avons collectées, il est d'usage que l'enseignant distingue différentes étapes ou phases (rappel, amorce, synthèse par exemple). Il est des étapes que nous retrouvons plus spécifiquement lors de la résolution de problèmes (recherche, mise en commun...).

Dans les encadrés apparaissent les titres des différentes phases tels qu'ils sont formulés dans lesdites fiches. Nous avons retranscrit également en italique, les expressions ou les phrases telles qu'elles sont formulées dans ces documents.

II-1- Les MAT

ALAIN	1- Mise en situation 2- Situation problème 3- Recherche (en binôme) 4- Mise en commun 5- Synthèse
--------------	---

La Mise en situation consiste pour ALAIN en un rappel sur les fractions (« *signification et rôle du dénominateur et du numérateur* ») et sur une démarche : « *placer une fraction sur une demi-droite graduée* ». S'agissant de l'étape appelée Situation problème, ALAIN a prévu de demander aux élèves « *Comment résoudre des problèmes faisant intervenir des mesures exprimées sous forme de fraction ?* ». L'étape Recherche comprend la lecture et la compréhension de l'énoncé et la recherche proprement dite. Pour la Mise en commun, ALAIN a prévu d'« *inviter des binômes à exposer leur démarche* ». Il s'attend à ce que les élèves utilisent la démarche explicitée plus tôt ou le cas échéant une autre démarche.

À partir du deuxième problème, il a prévu de passer dans les rangs et d'effectuer une correction individuelle. Pour les plus rapides, il a prévu jusqu'à cinq problèmes. Durant la Synthèse, le tuteur invitera les élèves à se « *rappeler les différentes étapes à suivre pour résoudre un problème faisant intervenir des mesures exprimées sous la forme de fractions* ».

BABETH	1- Rappel 2- Recherche 3- Institutionnalisation 4- Application
---------------	---

Le Rappel devrait porter sur « *les différentes étapes déjà vues pour la résolution d'un problème (lire et comprendre un énoncé, identifier la question et son unité, relever les données utiles)* ». Durant la phase de Recherche, les élèves réaliseront un schéma à partir d'un énoncé donné. Au sein de l'étape d'Institutionnalisation, la tutrice a prévu une mise en commun qui permettra de « *faire comprendre que lorsqu'on schématise, on n'a pas besoin de savoir bien dessiner et que l'on ne doit pas perdre de temps dans des détails* ». Puis l'enseignante proposera aux élèves « *une manière commune de schématiser* ». La phase Application permettra aux élèves d'utiliser un schéma-type présenté durant l'étape précédente (correspondance entre schémas et énoncés donnés).

CAROLE	1- Mise en situation 2- Temps de réflexion des élèves
---------------	--

	3- Aide 4- Recherche individuelle à nouveau 5- Solution 6- Mise en commun 7- Autres problèmes
--	---

La Mise en situation consiste à « raconter l'histoire des esclaves et demander aux élèves de l'aide pour retrouver le menu de chacun » (les élèves doivent retrouver les plats pris par quatre esclaves invités chez le gouverneur), avant de distribuer l'énoncé et de l'explicitier. L'enseignante a prévu de réaliser une pause collective, qu'elle a appelée Aide, afin de faire un point avec les élèves, après leur avoir laissé un Temps de réflexion pendant lequel il est attendu que les élèves se familiarisent avec l'énoncé et le problème (pas de données chiffrées et donc pas de calculs à réaliser). Lors de cette pause, elle a prévu de distribuer une fiche d'aide (questions intermédiaires) à ceux qui en auraient besoin. Après la phase de Recherche, CAROLE a également anticipé la distribution de la solution aux élèves les plus rapides afin qu'ils se concentrent sur un autre problème (étape Solution). Lors de la Mise en commun, les différentes stratégies utilisées par les élèves pour trouver la solution seront mises en valeur.

EDDY	1- Découverte du problème 2- Mise en forme du problème par un schéma 3- Les élèves formulent des questions à l'écrit que l'on pourrait poser sur cet énoncé 4- Discussion sur le choix de la question la plus pertinente 5- Les élèves résolvent le problème
-------------	--

EDDY a prévu de donner une partie seulement de l'énoncé aux élèves. Durant la Découverte du problème, les élèves devront s'imaginer les informations manquantes. Pour écrire la suite de l'énoncé, les élèves s'aideront d'un schéma (étape 2). Ils formuleront ensuite une ou des questions qui permettront de compléter l'énoncé (étape 3). Le choix de la question la plus pertinente fera l'objet d'une discussion (étape 4). Enfin, les élèves résoudront le problème (étape 5).

FANNY	1- Introduction de la séance 2- Mise en place 3- Explicitation du travail à faire 4- Recherche (en binôme) 5- Mise en commun
--------------	--

FANNY souhaite réaliser, lors de l'Introduction de la séance, un rappel sur les périmètres. La Mise en place consiste à former des binômes (« changer quelques places pour former des tutorats ») et à distribuer le matériel (compas et équerre). Au moment de l'Explicitation du travail à faire, la tutrice a prévu d'explicitier la consigne et d'inciter les élèves à construire les figures durant la phase de Recherche. L'étape Mise en commun inclut une synthèse.

II-2- Les stagiaires

Alice	1- Mise en situation 2- Mise en commun 3- Synthèse
--------------	--

La Mise en situation prévue par Alice est constituée d'un rappel sur les triangles particuliers et d'une explicitation de la consigne. L'activité pressentie réclame une organisation pédagogique complexe qui mérite selon la stagiaire que l'on s'y attarde. Cette première étape comprend également une phase de recherche. Après avoir écrit leur programme de construction, les élèves s'échangeront les programmes et tenteront de les construire. Durant la Mise en commun, la stagiaire construira (au tableau) un triangle rectangle en suivant un programme de construction donné, les élèves devront « *repérer les mots clés permettant la construction* » ainsi que les étapes de la construction. Ils reproduiront cette construction individuellement sur une feuille blanche. La Synthèse a pour but de faire un point sur ce qui aura été travaillé durant la séance.

Anne	1- Mise en situation 2- Découverte / Recherche / Compréhension 3- Recherche 4- Mise en commun et bilan de la séance
-------------	--

Après une phase de Mise en situation qui consiste en une prise de représentations sur les fractions, Anne a prévu une phase de Découverte des fractions $\frac{1}{2}$ et $\frac{3}{4}$, à l'aide de bandes de papier (Recherche), qui devrait aboutir à la Compréhension de ce qu'est une fraction qu'elle formule ainsi : « *prendre les $\frac{3}{4}$ revient à partager en 4 parts égales et à reporter 3 des parts obtenues* ». Elle a imaginé leur proposer une Recherche (situation-problème). La Mise en commun ne consistera pas à confronter les résultats mais à apporter le vocabulaire adéquat : numérateur, dénominateur et leur fonction. Les élèves devront également comprendre que « *$\frac{1}{2}$ et $\frac{1}{4}$ sont plus petits que 1 alors que $\frac{5}{4}$ est plus grand que 1* » et recopier dans leur cahier la leçon telle qu'elle est formulée dans leur manuel de mathématiques.

Betty	1- Calculer mentalement 2- Reconnaître le nombre le plus grand 3- Soustraction sans retenue 4- Soustraction avec retenue 5- Résolution de problème 6- Jeux mathématiques
--------------	---

Les différents titres utilisés par Betty portent sur les contenus. Une seule activité est décrite pour chaque étape. Les trois premières étapes sont à comprendre comme des exercices d'entraînement. Lors de l'étape Soustraction avec retenue, la stagiaire présentera aux élèves la méthode « *Tic + Tac* », avant que les élèves l'utilisent. Dans l'étape Résolution de problème, la stagiaire a noté l'énoncé d'un problème soustractif, sans autre précision. Elle a planifié le jeu du loto pour la dernière étape (Jeux mathématiques).

Boris	<ul style="list-style-type: none"> 1- Rappel 2- Manipulation 3- Mise en commun 4- Vérification à l'aide des outils 5- Situation problème
--------------	---

Après un Rappel sur les polygones, Boris a prévu de demander aux élèves de classer 12 quadrilatères (Manipulation). La Mise en commun portera sur les critères de classement. La Vérification des propriétés des figures mises en exergue sera réalisée à l'aide d'une règle et d'une équerre. En fin de séance, Boris donnera un problème aux élèves portant sur le périmètre d'un rectangle (Situation-problème).

Didier	<ul style="list-style-type: none"> 1- Introduction 2- Recherche 3- Mise en commun 4- Introduction 5- Mise en commun
---------------	--

La phase d'Introduction est destinée à présenter le problème aux élèves (compréhension de l'énoncé), s'en suivront la Recherche et la Mise en commun. La deuxième phase d'Introduction a pour objectif d'amener les élèves à ranger les différentes données d'un énoncé dans un tableau : « *Montrer aux enfants les données manquantes de façon très désordonnée. Il faut essayer de les faire réagir en synthétisant les données afin de les diriger vers un tableau (celui-ci sera un tableau de proportionnalité vers la suite)* ». Une fois le tableau réalisé collectivement, le stagiaire demandera aux élèves de le compléter (Mise en commun), il a planifié de mettre en valeur les relations de proportionnalité.

Doris	<ul style="list-style-type: none"> 1- Mise en situation 2- Situation problème 3- Recherche 4- Mise en commun 5- Recherche 6- Faire constater par les enfants la nécessité de convertir
--------------	--

La Mise en situation consiste pour les élèves à estimer le nombre d'oranges nécessaire pour remplir un verre. La stagiaire a prévu de presser des oranges devant les élèves. Durant l'étape 2, la stagiaire aidera les élèves à comprendre l'énoncé (première partie) et à se représenter la situation. Une phase de Recherche et une de Mise en commun suivront avant qu'elle ne présente la deuxième partie de l'énoncé, il y aura donc une deuxième phase de Recherche. La dernière étape correspond à une phase d'institutionnalisation : « *Faire constater par les enfants la nécessité de convertir. La règle de trois.* ».

Elsa	1- Mise en situation 2- Mise en activité des élèves 3- Bilan
-------------	--

Lors de la première étape, la stagiaire s'est imaginée présenter un problème à l'oral, que les élèves devront résoudre collectivement. La résolution de ce problème aura pour fonction la découverte de la notion de périmètre pour le groupe A (Mise en situation) et une fonction de rappel pour le groupe B. Durant la Mise en activité des élèves, ces derniers tentent de résoudre des problèmes (quatre énoncés par groupe). Et lors du Bilan, la stagiaire a prévu d'envoyer au tableau les élèves qui auront commis des erreurs, afin qu'ils les comprennent à l'aide des autres élèves (« *Envoyer un élève ayant commis des erreurs au tableau. Lui demander d'expliquer comment il a fait. Puis demander à ses camarades s'ils sont d'accord* »). Une petite synthèse sera organisée à la fin de cette étape.

Éva	1- Mise en situation 2- Recherche 3- Mise en commun 4- Structuration 5- Réinvestigation
------------	---

Il est prévu que la Mise en situation permette l'explicitation du problème (« *Demander ce qu'il faut chercher.* »). La Recherche et la Mise en commun ne concernent que le premier problème. La Structuration permettra de réaliser une petite synthèse sur ce problème : « *Pour résoudre ce problème, il faut additionner les fractions connues et soustraire le résultat à la fraction 10/10 (l'unité).* ». Durant la dernière étape (Réinvestigation), les élèves seront amenés à résoudre les deux autres problèmes en autonomie.

Flavie	1- Découverte 2- Mise en place de l'activité 3- Recherche 4- Mise en commun 5- Trace écrite
---------------	---

La phase de Découverte consiste, en réalité, en un « *rappel de la séance précédente* ». Durant la Mise en place de l'activité, la stagiaire donnera aux élèves les modalités de travail, lira et explicitera la consigne. Après la Recherche, Flavie souhaite une « *confrontation des résultats* » (Mise en commun). Pour la Trace écrite, la stagiaire a prévu un texte de closure portant sur les périmètres.

Flora	1- Introduction 2- Mise en activité 3- Mise en commun 4- Conclusion
--------------	--

Durant l'Introduction, la stagiaire organisera un rappel sur les fractions ainsi que l'introduction de la « *notion de fraction décimale* ». La Mise en activité consistera à expliquer les modalités de travail, à expliciter la consigne et à observer les élèves. Durant la Mise en commun, Flora a prévu de demander aux élèves d'expliquer les procédures. La stagiaire a anticipé la difficulté de trouver $1/10$: « *Si personne n'a trouvé la réponse, leur rappeler qu'une fraction permet de partager l'unité en parts égales ; refaire, éventuellement, une phase de recherche de cinq minutes* ». La Conclusion correspondra, quant à elle, à une phase d'institutionnalisation sur les fractions décimales.

II-3- Synthèse

Les 15 enseignants de notre échantillon, qui nous ont confié leur fiche de préparation, ont prévu en moyenne 5 étapes (de 3 à 7). Les intitulés choisis ne signifient pas la même chose pour tous. Ainsi, par exemple, une phase de **rappel** a été prévue par neuf enseignants (ALAIN, Alice, BABETH, Betty, Boris, Elsa, FANNY, Flora et Flavie). Elle est appelée « *Rappel* » par BABETH et Boris, « *Introduction* » par FANNY et Flora et « *Découverte* » pour Flavie. Le rappel est sous-entendu dans l'étape « *Soustraction sans retenue* » (Betty) et fait partie de l'étape « *Mise en situation* » pour ALAIN, Alice et Elsa.

Une mise en situation ou phase d'**amorce** a été prévue par sept maîtres et maîtresses. Elle devrait correspondre à la mise en scène d'une situation, afin de provoquer l'intérêt et l'engagement des élèves. C'est le cas pour Doris qui a prévu d'apporter des oranges, un verre et un presse-agrumes afin de dénombrer le nombre d'oranges nécessaire pour remplir un verre de 200 ml et pour Elsa qui présentera une situation concrète aux élèves : « *Les fêtes de Noël approchent. Donc, j'aimerais beaucoup accrocher des guirlandes autour des fenêtres. Mais je*

ne sais pas de quelle longueur de guirlande j'ai besoin. Comment est-ce que je pourrais faire ? » (**fiche de préparation**). Pour CAROLE et Éva, elle correspond à une explicitation de l'énoncé et pour Anne à une prise de représentations. Pour le tuteur ALAIN, cette étape se rapporte à un rappel et pour Alice enfin, à un rappel, à une explicitation de la consigne mais également à la phase de recherche.

Une phase de **recherche** a été explicitement prévue par neuf enseignants (ALAIN, Anne, BABETH, CAROLE, Doris, Didier, Éva, FANNY, Flavie) et par Alice de façon non explicite (nous venons de le voir), la plupart des séances comportant la résolution d'au moins un problème, cela n'est pas surprenant. Notons néanmoins que la stagiaire Flavie a prévu cette étape alors même qu'elle n'a pas proposé un problème mais un exercice d'application. Pour la stagiaire Elsa, la phase de recherche est intégrée à la phase appelée « *mise en activité* ». Betty et Boris ont prévu de dédier une étape à la résolution d'un problème, la recherche fait sans doute partie de cette étape. Il en est de même pour EDDY qui a prévu une étape de résolution (dernière étape).

Une phase de **mise en commun** a été prévue par 11 enseignants (ALAIN, Anne, Alice, Boris, CAROLE, Doris, Didier, Éva, FANNY, Flora et Flavie). Elle est intégrée à l'étape « *Institutionnalisation* » pour BABETH et à l'étape « *Bilan* » pour Elsa.

Il est attendu enfin que la séance se termine par une phase de synthèse, nommée également phase d'**institutionnalisation**. Elle a été effectivement prévue par 11 enseignants. Elle est appelée « *Institutionnalisation* » (CAROLE), « *Synthèse* » (ALAIN et Alice), « *Bilan* » (Anne et Elsa), « *Structuration* » (Éva), « *Conclusion* » (Flora) ou encore « *Trace écrite* » (Flavie). Doris a nommé cette étape : « *Faire constater par les enfants la nécessité de convertir* ». Elle est prévue dans l'étape « *mise en commun* » pour Boris et dans l'étape « *Soustraction avec retenue* » pour Betty, qui a prévu l'enseignement d'une technique opératoire.

Les étapes annoncées par EDDY et la stagiaire Betty sont « originales » dans la mesure où elles listent les activités prévues plutôt que des étapes à proprement parler.

S'agissant de la trame d'une séance de mathématiques intégrant la résolution d'un problème, les enseignants de notre échantillon ont prévu d'ouvrir la séance par un rappel ou une amorce. S'en suivent, en général, une phase de recherche et une phase de mise en commun. Notons que si la **lecture** et l'**explicitation de l'énoncé** de problème sont prévues, elles ne font pas l'objet d'une étape singulière.

Si les intitulés (la forme) diffèrent, les contenus (le fond) sont proches. Durant leur formation (école normale, IUFM, ESPE), les enseignants apprennent à rédiger des fiches de préparation. Les formateurs, selon l'objet enseigné, la démarche pédagogique privilégiée... proposent des exemples et non des modèles à reproduire. La fiche de préparation traduit la conception d'une situation d'enseignement-apprentissage. Utiliser comme telle, les maîtres y inscrivent, de façon très personnelle, les éléments qui vont les guider lors de la mise en œuvre de la situation. La rédaction de cet outil participe à la socialisation professionnelle des « novices » qui adoptent ici une attitude enseignante avant même d'entrer en classe. La fiche de préparation lui permet de s'intégrer « *au groupe professionnel* » de façon « *personnelle* » (Perez-Roux, 2007, p. 136).

Aussi, au niveau de la conception des séances, nous n'avons pas repéré de différences importantes entre stagiaires et tuteurs, excepté que les fiches de préparation des stagiaires sont en général un peu plus détaillées. Les stagiaires en réalisent régulièrement durant leur stage en responsabilité pour répondre à la demande institutionnelle et/ou parce qu'ils sont convaincus de leur utilité. Les tuteurs reconnaissent en réaliser pour répondre, eux aussi, à la demande institutionnelle, qui consiste à présenter des exemples d'écrits professionnels aux stagiaires.

III- LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Nous nous sommes reposée sur nos observations pour estimer la place réservée à la résolution de problèmes au sein des séances réalisées ainsi que pour présenter un classement par types de problèmes. En revanche, pour ce qui est des savoirs en jeu et des difficultés potentielles pour les élèves, nous nous basons sur la ou les situations telles qu'elles ont été prévues.

III- 1- Place accordée à la résolution de problèmes dans la séance

Tous les enseignants de notre échantillon avaient l'intention de proposer une résolution de problèmes. La grande majorité (13 maîtres) a choisi de consacrer la majeure partie de la séance à une activité relevant de la résolution de problèmes. Ainsi huit enseignants (MAT et stagiaires) ont consacré au moins les $\frac{3}{4}$ de la séance observée à la résolution de problèmes, et cinq ont choisi d'y réserver la séance entière.

La résolution de problèmes n'a été intégrée que partiellement (une seule étape de la séance) par deux enseignantes (DAISY et Betty). Ainsi Betty a-t-elle choisi de proposer à ses élèves un problème soustractif, à la fin de sa séance, qui portait sur la technique opératoire de la soustraction. DAISY a proposé au début de la sienne des problèmes courts relevant du calcul mental.

En revanche, trois des séances observées ne comportent pas de résolution de problèmes, et ce, alors même que les trois stagiaires concernés avaient pour intention d'intégrer la résolution de problèmes dans leur séance.

Boris avait prévu de demander aux élèves de résoudre un problème à la fin de la séance (problème d'application), en relation avec ce qui devait être travaillé précédemment (identification des propriétés de quadrilatères particuliers), mais après 1 heure et 14 minutes, il a fait le choix de ne pas prolonger la séance de mathématiques (*fiche de préparation et entretien post-séance*).

Les deux autres stagiaires étaient persuadées que la situation qu'elles avaient envisagée correspondait à la résolution d'un problème. Ainsi Flavie s'était-elle fixée pour objectif de « résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions » (*fiche de préparation*), et Fora avait envisagé une situation-problème (*entretien post-séance*), le problème portant, selon elle, sur la représentation d'une fraction (1/10). Cependant, les activités proposées correspondaient à des exercices d'application. Nous reviendrons sur cet écart entre prévu et réalisé dans le paragraphe V.

Pour ce qui est de la résolution de problèmes, les séances proposées par Betty, Boris, DAISY, Flora et Flavie étant éloignées de celles réalisées par la majorité de notre échantillon, elles feront l'objet d'un traitement particulier.

III-2- Les types de problèmes

Dans ce paragraphe, nous ferons référence aux 15 séances intégrant, tout ou partie, la résolution de problèmes.

Afin de distinguer les différents types de problèmes proposés aux élèves, nous nous appuyerons sur la catégorisation proposée par Charnay et Mante (1995, pp. 46-47), catégorisation que nous avons décrite dans le chapitre II (paragraphe III-2).

TYPES DE PROBLÈMES	
Un problème d'application ou de réinvestissement d'une notion connue	Il permet, entre autres, au maître d'évaluer les élèves.
Un problème pour apprendre	C'est un problème destiné à permettre l'appropriation par les élèves d'une notion nouvelle. Il peut prendre la forme d'une situation-problème .
Un problème pour apprendre à chercher	Un problème ouvert Les élèves sont en situation de chercher la réponse à un problème inédit. Ex : On a une ficelle de 26 cm de longueur. On veut construire avec cette ficelle un rectangle dont l'aire soit la plus grande possible. Quelles seront les dimensions de ce rectangle?
	Un problème complexe Les élèves connaissent les procédures. En revanche, ils doivent planifier les différentes étapes nécessaires à la résolution du problème.

Le classement proposé ne correspond pas toujours à ce que l'enseignant a annoncé dans sa fiche de préparation, mais à ce que nous avons observé. Ainsi, EDDY, par exemple, met-il en avant, dans sa *fiche de préparation*, la résolution d'un problème portant sur les durées quand les élèves ont, durant la séance, complété l'énoncé (sans résoudre le problème). Si l'objectif affiché d'EDDY était de travailler sur des problèmes portant sur les durées, il en ressort qu'il a davantage travaillé sur la méthodologie : construire un énoncé de problème pour mieux le comprendre (*observations*).

Pour ce qui est des enseignants qui ont proposé des situations-problèmes, ils ne l'indiquent pas clairement comme tel dans leur *fiche de préparation* : Alice annonce un problème de construction ; Anne, la résolution de problèmes relevant des quatre opérations ; Doris et Didier, un problème relevant de la proportionnalité.

Pour chacun des problèmes proposés, nous présenterons sommairement la ou les situations proposées par les enseignants ainsi que le ou les énoncés. Nous nous efforcerons de repérer les savoirs en jeu ainsi que les difficultés potentielles pour les élèves.

S'agissant des énoncés, nous les avons recopiés tels qu'ils ont été proposés aux élèves, soit avec les coquilles, les fautes d'orthographe et en respectant la forme donnée à la présentation.

Le tableau récapitulatif (ci-dessous) devrait aider le lecteur à avoir une lecture globale des problèmes proposés.

	Champ disciplinaire	Compétence IO <i>Les programmes 2008</i>	Place accordée à la résolution de problèmes	Types de problèmes	Enoncé	Difficultés potentielles
ALAIN	Nombres et calcul	Résoudre des problèmes de plus en plus complexes	Quasiment toute la séance	Problème d'application	Modifié Contexte Classe	Comparer des fractions n'ayant pas le même dénominateur
Alice	Géométrie	Problèmes de reproduction, de construction	Quasiment toute la séance	Situation-problème	X	Identifier les informations utiles à la construction d'une figure géométrique
Anne	Nombres et calcul	Résoudre des problèmes de plus en plus complexes	Quasiment toute la séance	Situation-problème	X	Comparer des fractions usuelles
BABETH	Organisation et gestion des données	Savoir organiser les données d'un problème en vue de sa résolution (CE2)	Quasiment toute la séance	Méthodologie	Polycopié Manuel	Mettre du sens sur un schéma-type donné
Betty	Nombres et calcul	Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations (CE2)	Séance intégrant en partie de la résolution de problèmes	Problème d'application	Inventé Contexte Classe	Exécuter la procédure
CAROLE	Nombres et calcul	Résoudre des problèmes engageant une démarche à une ou plusieurs étapes (CM1)	Toute la séance	Problème complexe	Inventé Contexte réunionnais	Organiser ses recherches en fonction des indices donnés
Chloé	Nombres et calcul	Résoudre des problèmes de plus en plus complexes	Toute la séance	Méthodologie	Inventé	Organiser ses écrits de recherche
Claire	Nombres et calcul	Résoudre des problèmes engageant une démarche à une ou plusieurs étapes (CM1)	Toute la séance	Problème complexe	Inventé Contexte Halloween	Identifier les étapes intermédiaires
DAISY	Nombres et calcul (calcul mental)	Consolider les connaissances et capacités en calcul mental sur les nombres entiers et décimaux	Séance intégrant en partie de la résolution de problèmes	Problème d'application	Manuel	Comprendre le sens de « <i>nombre de fois plus</i> » et « <i>nombre de fois moins</i> »
Didier	Organisation et gestion des données	Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité	Quasiment toute la séance	Situation-problème	Inventé	Établir une relation de proportionnalité
Doris	Grandeurs et mesure Organisation et gestion des données	Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité	Quasiment toute la séance	Situation-problème	Inventé Contexte Classe	Établir une relation de proportionnalité
EDDY	Grandeurs et mesure	Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions	Toute la séance	Méthodologie	Inventé Contexte Classe	Repérer les informations manquantes
Elsa	Grandeurs et mesure	Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions	Quasiment toute la séance	Problème d'application	Polycopié Manuel	Organiser ses recherches (énoncé 2)
Éva	Nombres et calcul	Résoudre des problèmes de plus en plus complexes	Toute la séance	Problème d'application	Inventé	Placer $\frac{1}{4}$ sur 10/10 (énoncé 3)
FANNY	Géométrie	Problèmes de reproduction, de construction	Quasiment toute la séance	Problème d'application	Polycopié Manuel	Retrouver la mesure d'un côté d'une figure à partir de la mesure d'un côté et du périmètre

III-2-1- Problèmes d'application ou de réinvestissement d'une notion connue

Six enseignants ont proposé des problèmes de réinvestissement d'une notion connue.

■ ALAIN

Situation proposée : Résoudre des problèmes impliquant des fractions

Énoncé 1 (un polycopié par élève et écrit sur un pan du tableau) :

L'une des épreuves des J.O. d'hier est le saut à ski. Pour donner plus rapidement le résultat, le début de la zone de réception a été partagé en 8 parts égales.
Voici les résultats :

Soidirani : $\frac{3}{8}$	Kaleechma : $\frac{5}{8}$
Chaher : $\frac{2}{4}$	Lucas : $\frac{3}{4}$
Nella $\frac{3}{2}$	

Qui sera le médaillé d'or, d'argent et de bronze ?

Savoirs en jeu : Comparer des fractions ayant ou non le même dénominateur. Savoir que la fraction est plus grande que 1 si son numérateur est plus grand que son dénominateur ($\frac{3}{2}$). L'une des démarches possibles est de réduire les fractions au même dénominateur. Si elle n'est pas connue des élèves, ils peuvent s'aider d'un schéma (zone de réception) en sachant que $1 = \frac{8}{8} = \frac{4}{4} = \frac{2}{2}$.

Difficulté(s) potentielle(s) : Les premières données étant des huitièmes, les élèves devraient choisir $\frac{8}{8}$ comme unité. Ils devront ensuite passer aux quarts puis aux demis. La fraction $\frac{3}{2}$ (supérieure à 1) pourrait poser problème à quelques élèves. Au niveau de l'énoncé, le contexte proposé (saut à ski) est éloigné de la culture des élèves, une explicitation devrait donc être nécessaire.

Énoncé 2 (un polycopié distribué aux élèves les plus rapides) :

C'est mon anniversaire, j'ai invité 5 camarades et maman a fait un mini cake par personne. Chaque personne a partagé son cake en parts égales. Voici ce que chaque camarade a mangé :

Anaïs : $\frac{4}{10}$
Milanto : $\frac{3}{5}$
Clément : $\frac{1}{2}$
Emilie : $\frac{4}{5}$
Naéma : $\frac{7}{10}$

Qui est le plus gourmand ?

Savoirs en jeu : Comparer des fractions ayant ou non le même dénominateur.

Difficulté(s) potentielle(s) : Comprendre la situation, éloignée de la réalité.

■ Betty

Situation proposée : Résoudre un problème soustractif

Énoncé (écrit au tableau) :

Paul arrive à l'école avec 137 cartes pokemon dans son sac. A 9H30, il va en récréation avec ses cartes. Dans la cour de l'école, il y a 127 élèves. A la fin de la récréation à 10H, il a perdu 99 cartes.
Combien de cartes lui reste-t-il ?

Savoirs en jeu (CE2) : Choisir la procédure adéquate (soustraction). Identifier les données utiles.

Difficulté(s) potentielle(s) : Les élèves s'attendent sans doute à effectuer une soustraction pour résoudre le problème (contrat didactique). Pour autant, la technique opératoire de la soustraction avec retenue ne sera peut-être pas assimilée par tous après une première découverte. De plus, l'énoncé contient des données chiffrées inutiles qu'il leur faut discriminer.

■ DAISY

Situation proposée : Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations (CALCUL MENTAL)

Énoncé 1 (fichier de mathématiques) :

Amine a 100 timbres et Luc n'en a que 20.
Amine a plus de timbres que Luc.
Combien de fois plus ?

Énoncé 2 (fichier de mathématiques) :

Au mois d'octobre, il y a eu 21 jours de pluie.
En septembre, il n'y a eu que 3 jours de pluie.
En septembre, il y a eu moins de jours de pluie qu'en octobre.
Combien de fois moins ?
Combien de moins ?

Savoirs en jeu : Mettre du sens sur les expressions « *Combien de « fois plus » ?* » et « *Combien de « fois moins » ?* ».

Difficulté(s) potentielle(s) : La prégnance des mots inducteurs « *plus* » et « *moins* » pourrait être un frein à la compréhension de la notion puisqu'il s'agit ici de réaliser une multiplication ou une division. Ceci étant, les énoncés sont écrits dans le fichier de mathématiques, les élèves peuvent donc s'y reporter autant de fois que nécessaire afin de se représenter la situation.

■ Elsa

Elsa a proposé à deux groupes d'élèves de travailler sur des problèmes différents (différenciation simultanée). Nous avons choisi de nous focaliser sur le groupe B dans la mesure où les activités proposées correspondent à l'objectif que s'est fixé la stagiaire (*fiche de préparation*).

Situation proposée : Résoudre des problèmes impliquant des conversions de longueur

Énoncé 1 (GB) (un photocopié par élève) :

Pour encadrer un tableau de 70 cm de longueur et de 30 cm de large, j'utilise une baguette de bois valant 3 euros le mètre. Quel est le prix de l'encadrement ?

Savoirs en jeu : Calculer le périmètre d'un rectangle. Convertir des cm en m. Établir une relation de proportionnalité (m / €).

Difficulté(s) potentielle(s) : Les élèves doivent établir une relation de proportionnalité entre la longueur du cadre et le montant de la baguette d'encadrement (1 m de baguette = 3 €). Cependant, le résultat étant de 2 m, les élèves devraient être aptes à trouver la solution.

Énoncé 2 (GB) (un photocopié par élève) :

Cécile a classe du lundi au vendredi (y compris le mercredi matin). Quand elle a école, elle prend le bus pour s'y rendre. La distance de l'arrêt de bus à l'école est de 5 km. Le midi, elle déjeune à la cantine sauf le jeudi où elle mange chez sa cousine qui habite à 1 500 m de l'école. Quelle distance Cécile parcourt-elle en une semaine ? (en km)

Savoirs en jeu : Organiser ses écrits de recherche. S'aider éventuellement d'un schéma. Convertir les m en km.

Difficulté(s) potentielle(s) : La situation est compréhensible. Pour autant, le grand nombre d'informations peut avoir une incidence sur la mémoire de travail (surcharge cognitive).

■ Éva

Situation proposée : Résoudre des problèmes impliquant des fractions

Énoncé 1 (un photocopié par élève et écrit sur un pan du tableau) :

Pour faire un cocktail on utilise un verre mesureur de 10 graduations.
On verse $\frac{5}{10}$ du verre mesureur de jus de raisin.
On verse $\frac{3}{10}$ du verre mesureur de jus de citron.
Quelle fraction du verre a t'on rempli ?

Énoncé 2 (un photocopié par élève et écrit sur un pan du tableau) :

Pour faire un cocktail on utilise un verre mesureur de 10 graduations.
On verse $\frac{5}{10}$ du verre mesureur de jus de raisin.
On verse $\frac{1}{10}$ du verre mesureur de jus de citron.

On peut remplir ce verre jusqu'à la dernière graduation avec du jus de pomme.
Quelle fraction du verre doit-on ajouter ?

Énoncé 3 (un polycopié par élève et écrit sur un pan du tableau) :

Pour faire un cocktail on utilise un verre mesureur de 10 graduations.
On verse $\frac{1}{2}$ du verre mesureur de jus de raisin.
On verse $\frac{1}{4}$ du verre mesureur de jus de citron.
Quelle fraction du verre a t'on rempli ?

Savoirs en jeu : Additionner des fractions ayant le même dénominateur (énoncés 1 et 2) et n'ayant pas le même dénominateur (énoncé 3).

Difficulté(s) potentielle(s) : L'énoncé 3 peut être source de difficultés dans la mesure où les dénominateurs choisis exigent un changement d'unité ($\frac{10}{10}$), $\frac{1}{4}$ ne pouvant correspondre à une graduation du verre (10 graduations).

FANNY

Situation proposée : Résoudre un problème de construction

Énoncé (un polycopié par binôme) :

Chacune des informations suivantes permet-elle de construire une seule figure ou plusieurs ? Justifie tes réponses.

- a- C'est un rectangle de périmètre 24 cm dont un côté mesure 5,5 cm.
- b- C'est un carré de périmètre 24 cm.
- c- C'est un triangle équilatéral de périmètre 24 cm.
- d- C'est un triangle isocèle de périmètre 24 cm dont un côté mesure 9 cm

Savoirs en jeu : Trouver la mesure d'un côté d'une figure à partir d'un périmètre et/ou d'un côté donné(s). Utiliser les formules du périmètre du carré et du rectangle et connaître les propriétés des triangles particuliers.

Difficulté(s) potentielle(s) : Les élèves n'ont pas l'habitude de chercher la longueur d'un côté mais la longueur d'un périmètre (contrat didactique). Ils n'ont pas appris à réaliser de calculs avec des nombres décimaux ($5,5 \times 2 =$ ou $5,5 + 5,5 =$ et $13 : 2 =$), pour autant, ils devraient, pour la plupart, être capables de trouver les résultats.

III-2-2- Problèmes pour apprendre

Quatre enseignants ont proposé ici une **situation-problème**, telle qu'elle est définie par Charnay (1992, p. 78)⁸⁶. Nous les considérons donc comme telle dans la mesure où elles

⁸⁶ cf. Chapitre II, paragraphe III-2 (Partie II)

devaient permettre l'appropriation par les élèves de nouvelles connaissances et les amener à concevoir une nouvelle stratégie ou démarche pour résoudre le problème.

■ Alice

Situation proposée : Problème de construction

Les élèves, placés en sous groupes (4 élèves), doivent écrire un programme de construction pour un triangle donné, de sorte que les autres élèves puissent le construire.

Consigne (écrite au tableau) :

Sans montrer votre triangle aux autres groupes (ni donner sa nature), vous devez écrire le programme de construction de votre triangle pour qu'un autre groupe le construise.

La stagiaire a distribué à chaque groupe d'élèves, une enveloppe contenant un triangle particulier.

Savoirs en jeu : Rédiger un programme de construction d'un triangle particulier en s'appuyant sur les propriétés dudit triangle. Utiliser un vocabulaire approprié (côté, longueur, angle...) et donner un certain nombre de précisions (longueur des côtés, nom de l'angle droit...). Anticiper les différentes étapes de la construction. Construire une figure en respectant le programme de construction donné.

Difficulté(s) potentielle(s) : N'ayant jamais rédigé de programme de construction, les élèves vont devoir donner assez d'informations sur le triangle donné pour que d'autres puissent le construire.

■ Anne

Situation proposée : Donner du sens à la notion de fraction

Exercice de recherche (un photocopié par élève) :

La surface blanche sert d'unité d'aire. Son aire est $1 u$.
Schéma des 4 surfaces : $1 u$, R , S et T .

Choisis une des surfaces R , S ou T .
Ecris, à l'aide d'une fraction, l'aire de la surface que tu as choisie.
Tes camarades devront deviner de quelle surface il s'agit en utilisant cette indication.

Savoirs en jeu : Les élèves doivent comprendre que l'aire donnée ($1u$) correspond à l'unité. Ils doivent comparer $1u$ (surface de référence) aux autres aires : $R = \frac{1}{4}$ de u , $S = \frac{1}{2}$ de u et $T = 1u + \frac{1}{4}$.

Difficulté(s) potentielle(s) : Pour résoudre cette situation-problème, les élèves doivent comprendre ce qu'est une unité, que le chiffre du bas (dénominateur) indique en combien de parts l'unité a été divisée et que le chiffre du haut (numérateur) indique le nombre de parts que l'on « prend ». La surface T, plus grande que la surface de référence, pourrait soulever des difficultés.

■ Didier

Situation proposée : Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité

Les élèves vont découvrir la notion de proportionnalité. Via deux problèmes, il est attendu que les élèves approchent le sens de cette notion.

Énoncé 1 (affiché sur le TNI) :

L'école veut engagé un photographe. Trois photographes proposent les tarif suivants.	
Billy le photographe « Je fais les photos de 25 élèves pour 75 €. »	Bobby photos Pour 50 élèves, le tarif est de 150 €.
Chez Paul le photographe Pour 100 élèves, mon tarif est de 200 €.	L'école veut la photographe le moins cher. Peux-tu trouver le photographe le moins cher ?

Énoncé 2 (affiché sur le TNI) :

L'école a choisi son photographe. Il faut maintenant calculer le prix (.... ?....). La directrice veut connaître le prix à payer pour chaque niveau de classe pour demander l'argent aux maîtres et maîtresses.
Il y a 25 élèves en CP. Il y a 50 élèves au CE1. Il y a 20 élèves au CE2. Il y a 75 élèves en CM1. Il y a 60 élèves en CM2.
Combien d'argent doit demander la directrice aux maîtres et maîtresses de chaque niveau de classe ?

Savoirs en jeu : Pour résoudre le problème, les élèves doivent établir une relation de proportionnalité (montant des photos – nombre d'élèves). Ils doivent donc trouver le prix de chaque photographe pour 100 élèves ou pour un seul élève par exemple. La deuxième activité a pour objectif d'apprendre aux élèves à organiser les données dans un tableau de proportionnalité.

Difficulté(s) potentielle(s) : Les nombres choisis ne devraient pas être un obstacle aux différents calculs. Les élèves peuvent donc les réaliser sans pour autant identifier les relations de proportionnalité. Le deuxième énoncé devrait les y aider. Les fautes d'orthographe présentes dans les énoncés ne devraient pas gêner la compréhension des situations présentées.

Doris

Situation proposée : Résoudre un problème relevant de la proportionnalité

Le premier énoncé implique des conversions (capacités). Cette première situation permettra un rappel sur les conversions et le tableau de conversions. La deuxième a pour objectif la découverte de relations de proportionnalité (première séance de la séquence).

Énoncé 1 (affiché sur le TNI) :

Une douche de 4 à 5 minutes représente une consommation d'eau d'environ 550 dl et un bain une consommation d'eau d'environ 17,50 dal.
Qu'est-ce qui est le plus économique ?

Savoirs en jeu : Convertir des contenances afin de les comparer.

Difficulté(s) potentielle(s) : Les élèves ne devraient pas rencontrer ici de difficultés, le problème étant un prétexte à un rappel sur le tableau de conversions de contenance (*fiche de préparation*).

Énoncé 2 (affiché sur le TNI) :

Pour remplir un verre de 200 ml avec du jus d'oranges, il faut presser 3 oranges.
Pour fêter son anniversaire, qui aura lieu le 21 décembre, Loïc a invité toute la classe. Il a décidé de proposer du jus d'orange à ses convives.
Q1 : Loïc, pour faire ses calculs, suppose que toutes les filles vont boire un jus d'orange.
Quel volume, en litres de jus d'orange Loïc devra-t-il servir aux filles ?
Q2 : Si tous les enfants présents souhaitent un verre de jus d'orange, combien d'oranges Loïc devra-t-il presser ?
Q3 : Loïc prévoit de remplir une bouteille de 1000 ml, 2 bouteilles de 50 cl, 5 bouteilles de 0,25 l, 1 bouteille de 7,5 dl. Pourra-t-il servir un verre de jus à tous ses invités ? Combien d'oranges devra-t-il acheter ?

Savoirs en jeu : Réaliser des conversions afin de comparer des contenances. Etablir une relation de proportionnalité entre une contenance et un nombre d'oranges (200ml = 3 oranges).

Difficulté(s) potentielle(s) : Le passage répété de contenances à un nombre d'oranges pourrait être source de difficultés.

III-2-3- Problèmes pour apprendre à chercher

Deux enseignantes ont choisi de proposer des problèmes complexes, et non des problèmes « ouverts », tels que définis par l'équipe de l'IREM⁸⁷. Pour résoudre un problème complexe, les élèves doivent planifier la résolution en trouvant les étapes intermédiaires.

⁸⁷ cf. Chapitre II, paragraphe III-2 (Partie II)

■ CAROLE

Situation proposée : Résoudre un problème complexe

Énoncé (un photocopie par élève) :

Pour remercier deux esclaves Albius et Zéphir qui ont sauvé sa fille de la noyade dans le bassin de la Ravine Saint Gilles, le gouverneur les a invités ainsi que leur compagne, Lucie et Octavie.

Arrivés au palais du gouverneur, un buffet les attend avec plusieurs entrées, plats et desserts. Ils choisissent tous une entrée, un plat et un dessert différents car ils n'ont jamais vu autant à manger et veulent raconter toutes ces saveurs à leurs enfants, le soir, près du feu.

Retrouve ce que chacun a mangé.

Voici la carte :

Entrée :	Plat :	Dessert :
Chevrettes	Gigot	Crème à la vanille
Pâté	Bonite	Gâteau de patates
Salade	Pois du cap	Gelée de goyaviers
Saucisses	Bœuf grillé	Ananas

1. Celui qui a pris de l'ananas a pris des chevrettes en entrée.
2. Celle qui a pris des pois du cap a terminé son repas avec un gâteau.
3. Lucie, qui est végétarienne, n'a pas pris de crème.
4. Albius, qui déteste tout ce qui nage, a pris un plat et un dessert qui commencent pas la même lettre.
5. L'esclave qui a pris du pâté a trouvé que sa côte de bœuf était excellente et lui donnerait des forces.

Savoirs en jeu : Émettre des hypothèses et les valider ou non après chaque étape franchie. La résolution de ce problème exige une prise d'indices explicites et implicites (*celui, elle...*). Les déductions réalisées successivement laissent au départ plusieurs possibilités. En prenant en compte un par un les indices, une seule possibilité finit par se dégager.

Difficulté(s) potentielle(s) : Chaque indice donné (implicite et explicite) est à prendre en considération. L'élève doit donc organiser les différentes données au fur et à mesure. Une validation des hypothèses est nécessaire à chaque étape (déductions successives). De plus, le vocabulaire utilisé (chevrette, bonite, végétarienne...) dans l'énoncé n'est sans doute pas connu de tous les élèves.

■ Claire

Situation proposée : Résoudre un problème complexe

Énoncé (un photocopie par élève) :

La fête d'Halloween

Hugo et François organisent une fête pour Halloween. Afin de pouvoir décorer leur maison, ils se rendent dans un magasin de farce et attrape où ils achètent 2 lots de ballons noirs à 6 euros l'un, une grosse boîte de toile d'araignée pour 5 euros, 7 araignées velues à 3 euros pièce et un lot de chapeaux de sorcières pour 28 euros.

Ils se rendent ensuite au supermarché pour acheter 8 maxi bouteilles de 1,5 litre de jus d'orange à 2 euros l'une, des verres et des assiettes en carton pour 8 euros, une tarte aux pommes à 6 euros et 2 cakes au chocolat à 7 euros pièce.
Comme la petite cousine d'Hugo sera aussi présente pour fêter ses 8 ans en même temps, Hugo lui achète le livre « Les 10 plus beaux contes de l'Océan Indien » à 19 euros.
Au moment de passer à la caisse, François donne au caissier un bon de remise de 10 euros.
En rentrant à la maison, Hugo et François font les comptes.
Quelle somme paiera chaque enfant, sachant qu'ils devront partager la facture totale équitablement mais que Hugo paiera seul le livre de sa petite cousine ?

Savoirs en jeu : Identifier les étapes intermédiaires nécessaires à la résolution du problème (quatre ou cinq selon la démarche adoptée par les élèves).

Difficulté(s) potentielle(s) : Les données sont énoncées de façon chronologique. Ce qui devrait faciliter le repérage des différentes étapes intermédiaires. En revanche, les calculs intermédiaires sont nombreux, ce qui suppose une certaine organisation des écrits de recherche. L'énoncé n'est pas toujours explicite. Ainsi, il n'est pas précisé dans quel magasin utiliser le bon de remise, l'on ne sait pas non plus si ce bon de remise est à utiliser pour les achats des deux compères ou uniquement pour les achats de François (qui le présente au caissier). La gestion des données inutiles (1,5 l - 8 ans – les 10 plus beaux contes) ne devraient plus être source d'erreurs au CM2.

III-2-4- Problèmes pour acquérir une méthodologie

Trois enseignants ont travaillé sur la méthodologie attachée à la résolution de problème. L'objectif de BABETH n'est pas que les élèves résolvent des problèmes mais acquièrent une méthode qui favorise leur résolution. Aussi, le premier énoncé proposé par BABETH est un texte support à la réalisation d'un schéma. Chloé souhaitait mettre l'accent sur l'organisation des écrits de recherche. Pour autant, s'agissant d'un problème à étapes, elle tenait également à ce que les élèves le résolvent. Il en est de même pour EDDY qui demande aux élèves de compléter un énoncé (pour mieux le comprendre).

■ BABETH

Situation proposée : Schématiser

Lors de la première situation, l'objectif poursuivi était de réaliser un schéma qui corresponde à l'énoncé. Après avoir présenté un schéma-type aux élèves, les élèves devaient choisir parmi quatre schémas-types celui qui correspondait à l'énoncé donné (situation 2). S'agissant de la

troisième situation, les élèves devaient associer 12 schémas-types aux 12 énoncés proposés (problèmes additifs et soustractifs). La tutrice a donc réalisé une banque de problèmes constituée d'énoncés très courts et de schémas.

Énoncé 1 (écrit au tableau) et consigne donnée oralement :

Pour la tombola de l'école, Véronique a vendu 23 tickets et son frère en a vendu 12.
Combien de tickets ont-ils vendu à eux deux ?

« Vous devez schématiser le problème. »

Exemple d'énoncé et de schéma-type proposés par l'enseignante (12 énoncés et 12 schémas photocopié par binôme) :

Edwige a 23 ans de plus que sa sœur. Sachant que sa sœur a 28 ans, quel âge a Edwige
--

	23
28	

Savoirs en jeu : Comprendre l'utilité d'un schéma. Réaliser un schéma (et non un dessin) qui facilite la compréhension de la situation proposée. Lire et comprendre un schéma-type et l'associer à un énoncé.

Difficulté(s) potentielle(s) : L'enseignante a proposé un schéma-type (procédure experte). Ce dernier est composé de deux cases identiques et d'une case plus grande, la case hachurée (petite ou grande) correspond à ce qu'il faut chercher. La taille des cases ne correspond donc pas forcément à la taille des nombres et la place de la case hachurée change en fonction de ce que l'on cherche. La lecture du schéma-type peut donc être source de difficultés pour certains élèves.

■ Chloé

Situation proposée : Organiser un écrit de recherche

Lors de la première activité, les élèves doivent trouver les questions intermédiaires correspondant à deux problèmes (courts). Pour la deuxième activité, les questions intermédiaires sont données, l'objectif poursuivi par Chloé, étant cette fois-ci, « *la rédaction de la recherche* » (**entretien post-séance**). Ainsi, pour chaque étape, les élèves devaient rédiger ce qu'ils cherchaient (« *Je cherche...* ») avant de se centrer sur les procédures.

Parmi les différentes fonctions de l'écrit, l'équipe ERMEL (2001, p. 25) décrit celle de « *l'écrit comme outil et travail de la pensée sur elle-même* » :

« Par sa fonction d'aide à la mémoire, à court ou à long terme, l'écrit contribue aussi à transformer les procédures mentales. Ainsi dans des problèmes à étapes où il est nécessaire de passer par des résultats intermédiaires [...], l'écrit peut par lui-même

être une aide précieuse à la planification. Grâce à l'écrit qu'il produit et qui reste présent sous ses yeux, l'enfant peut à la fois savoir où il en est et ne pas perdre de vue le but qu'il s'est fixé. »

Aussi l'acquisition de cette compétence était-elle « *essentielle* » pour Chloé.

Énoncé 1 (un photocopié par élève) :

Pour sa voiture, M. Leroy achète 4 pneus à 140€ l'un et une batterie valant 95€.

Énoncé 2 (un photocopié par élève) :

Maman part faire ses courses avec un billet de 50€, 4 pièces de 2€ et 3 pièces de 1€. Elle dépense 15€ chez le boucher, 8€ chez l'épicier et 4€ chez le libraire.

Énoncé 3 (un photocopié par élève) et consigne donnée oralement :

Au restaurant

Monsieur et madame Michel sont au restaurant. Voici la carte qu'on leur propose :

Entrée : crudités : 9 euros ; œufs mayonnaise : 8 euros ; Terrine : 12 euros

Plat garni : entrecôte – frites : 22 euros ; Espadon – pommes vapeurs sauce combavas : 24 euros ; poulet – petits pois : 18 euros

Dessert : glace : 5 euros ; fruit : 3 euros ; tarte : 8 euros

Madame Michel a mangé des crudités, une entrecôte – frites et une pêche. Monsieur Michel a mangé une terrine, de l'espadon et un dessert. L'addition totale

(c'est-à-dire le prix des repas pour monsieur et madame) s'élève à 110 euros, dont 32 euros pour la boisson.

1. Quel est le prix du repas pris par madame Michel ?
2. Quel dessert a choisi monsieur Michel ?
3. Au moment de payer avec un billet de 200 euros, ils prennent chacun un café gourmand à 7 euros, combien leur rend-on ?

« Pour chaque étape, vous devez écrire ce que vous cherchez. »

Savoirs en jeu : Les procédures sont déjà connues des élèves. En revanche, il s'agit pour eux d'organiser leurs écrits de recherche et de comprendre l'utilité de cette démarche.

Difficulté(s) potentielle(s) : L'énoncé 3 rédigé par la stagiaire n'était pas très clair au niveau de la forme (saut de ligne, prix des différents plats énoncés sur une même ligne). Une fois lu, il ne devrait néanmoins pas poser de difficulté.

■ EDDY

Situation proposée : Compléter un énoncé de problème

L'énoncé, proposé incomplet, doit d'abord être complété par les élèves (étapes et durée estimée pour chaque étape), puis schématisé. Les élèves devront trouver une question et enfin résoudre le problème.

Énoncé (incomplet, écrit au tableau) et consigne donnée oralement :

Une classe de CM2 se rend chaque mardi à la piscine. Les élèves doivent être dans l'eau à 14H 15 minutes.

« Vous devez écrire, en 2, 3 ou 4 étapes, le départ de l'école jusqu'au premier pied dans l'eau de la piscine. »

Savoirs en jeu : Repérer les informations manquantes (les étapes) afin de compléter l'énoncé. Afin de trouver l'heure de départ, les élèves devront soustraire les différentes durées de l'heure d'arrivée (seule information donnée).

Difficulté(s) potentielle(s) : Les élèves sont pour la première fois confrontés à cette situation (*fiche de préparation*). Toutefois, s'agissant d'une situation concrète (déjà vécue), ils peuvent faire appel à leur connaissance de la situation pour compléter l'énoncé.

Il s'agissait d'un premier problème sur les durées. Lors de *l'entretien post-séance*, EDDY nous apprend qu'il commence toujours une séquence par un problème qui deviendra « *le problème de référence* ». EDDY s'inspire ainsi de Brissiaud, pour qui « *l'apprentissage de la résolution de problèmes peut se faire à partir d'exemples en « situation de résolution de problèmes » (en psychologie) ou « problème-types » (en pédagogie). La résolution de ces problèmes se fait par analogie, par la recherche en mémoire d'un problème proche. L'analogie peut être « superficielle » ou « profonde ». Or, ce processus d'apprentissage fonctionne mieux avec les « bons élèves », les élèves les moins avancés utilisant les analogies superficielles* » (Brissiaud, cité par Feyfant, 2015, p. 7).

III-3- Les énoncés

Dans ce paragraphe, nous donnons quelques précisions supplémentaires concernant les énoncés, la lecture (et l'explicitation) de ces derniers représentant une étape clé de la résolution de problèmes. Ces précisions sont donc susceptibles de nous aider à interpréter les données. Nous expliquons donc sous quelle forme ont été présentés les énoncés. De plus, certains enseignants ont choisi de les inventer afin qu'ils répondent au mieux à leur objectif d'enseignement, il nous semble donc important de les mettre en valeur.

Nous rappelons qu’Alice et Anne n’ont pas proposé d’énoncé (situation-problème). Quant à BABETH et EDDY, ils ont proposé des énoncés (incomplet pour EDDY), utilisés comme un prétexte à un travail spécifique, centré sur la méthodologie.

III-3-1- Forme et présentation des énoncés

Les énoncés ont la forme d’un texte écrit (texte de longueur très variable), excepté la première situation d’Éva, présentée oralement aux élèves, lors de la phase de rappel.

La plupart du temps, le texte est photocopie (distribué à chaque élève, binôme ou sous-groupe). C’est le cas pour ALAIN (énoncé 2), Anne, BABETH (les 12 énoncés de l’activité 3), CAROLE, Chloé, Claire, Elsa, Éva et FANNY. Seule Éva a également recopié les énoncés au tableau, afin de faciliter la mise en commun.

Les énoncés proposés par DAISY se trouvaient dans le fichier de mathématiques des élèves.

L’énoncé a été uniquement présenté au tableau dans les classes d’ALAIN (énoncé 1), BABETH (énoncé 1), Betty et EDDY, et projeté sur un tableau numérique interactif (TNI) pour Didier et Doris.

Dans la classe de DAISY, un TNI remplace le tableau classique. Un vidéo projecteur projette l’écran de l’ordinateur sur le tableau. Le TNI fonctionne comme un écran tactile. Le stylet permet d’actionner les fonctions de l’ordinateur (clavier et souris) et d’écrire directement sur le tableau (il remplace la craie ou le feutre). Au lieu d’effacer le tableau, le maître peut utiliser une nouvelle page et garder en mémoire la ou les anciennes pages. Ceci étant, le TNI est plus petit qu’un tableau à trois pans, ce qui oblige l’enseignant à ouvrir de nouvelles pages. Les deux stagiaires de DAISY (Didier et Doris) maîtrisaient les fonctions principales du tableau mais son utilisation était encore hésitante. Tous les deux ont choisi de projeter les énoncés de problème. Au moment de la correction ou de la mise en commun, les élèves n’avaient donc plus l’énoncé sous les yeux. Ce qui n’a pas été sans leur poser des difficultés.

S’agissant du problème proposé par Didier, les élèves devaient trouver le photographe le moins cher, les tarifs des trois photographes apparaissaient dans des rectangles de couleurs différentes. Une partie de l’énoncé était illisible, l’une des couleurs choisies étant trop foncée (violet). Le stagiaire a tenté de modifier la couleur, en vain. Ne voulant pas faire perdre trop de temps aux élèves, après quelques tentatives, le stagiaire a recopié l’énoncé illisible au-dessous du rectangle en question.

Quant à l'énoncé de Doris, il était plutôt long et contenait de nombreuses données numériques. Elle a choisi de noter à nouveau certaines données sur les pages suivantes au moment de la correction.

Certains se sont appuyés sur des énoncés sélectionnés dans des manuels : Anne, BABETH, Chloé (énoncés 1 et 2), DAISY, Doris (énoncé 1), Elsa, et FANNY. D'autres ont choisi de rédiger eux-mêmes l'énoncé ou les énoncés de problèmes.

III-3-2- Énoncés inventés par les maîtres

Chloé a inventé un problème à étapes afin de répondre à l'un de ses objectifs : multiplier les écrits de recherche.

Éva a inventé des énoncés de sorte qu'un schéma permette la résolution des problèmes et que l'addition ou la soustraction de fractions ayant le même dénominateur (excepté pour l'énoncé 3) ne soit pas nécessaire.

Les autres maîtres ont contextualisé leur(s) énoncé(s). Cette contextualisation a pour buts de faciliter la représentation de la situation par les élèves et de susciter l'intérêt des élèves, pas toujours enclins, selon leurs expériences scolaires, à résoudre des problèmes.

Trois enseignants ont choisi le contexte de la classe. ALAIN a modifié un énoncé en remplaçant les prénoms par ceux des élèves de sa classe. EDDY est parti d'une situation que vont vivre prochainement ses élèves (aller à la piscine) et Betty s'est inspirée de ce que vivent ses élèves durant la récréation (échange de cartes Pokemon). Doris, quant à elle, fait référence à un élève, Loïc et à sa date d'anniversaire (énoncé 2). Les élèves doivent compter le nombre de filles et de garçons de la classe, les données n'apparaissant pas explicitement dans l'énoncé : « *Loïc a invité toute la classe. Loïc, pour faire ses calculs, suppose que toutes les filles vont boire un jus d'orange* ».

Les énoncés de Didier ont trait au contexte de l'école. L'énoncé de CAROLE fait référence au contexte réunionnais (noms des personnages, plats, histoire de La Réunion) et celui de Claire à Halloween (séance réalisée le 19 novembre).

La formulation des énoncés joue un rôle important car « *certaines formes d'énoncés semblent rendre la structure d'un problème plus claire que d'autres, et donc plus facile à se*

représenter pour le sujet » (Brun, 1990, p. 7). Aussi, inventer un énoncé n'est pas chose aisée et certains ont été maladroits.

La stagiaire Éva a demandé aux élèves d'effacer dans l'énoncé 3 « *10 graduations* » (*observations*). Pour résoudre le problème, les élèves devaient schématiser un verre mesureur avec 10 graduations. Aussi, les élèves n'ont pas trouvé l'équivalent d' $\frac{1}{4}$ du verre. Les quelques élèves qui avaient compris, n'ont pas osé tirer un trait entre deux graduations.

Dans l'énoncé proposé par Chloé, *Espadon* (dans *Monsieur Michel a mangé une terrine, de l'espadon et un dessert*) voulait dire *Espadon - pommes vapeurs sauce combava*. Certains élèves en ont conclu que les tirets signifiaient plusieurs plats différents, l'*espadon* d'un côté, les *pommes vapeur sauce combava* de l'autre. Cela a provoqué chez les élèves une certaine confusion, ils ont donc demandé le prix de l'*espadon* à la maîtresse (*observations*).

Pour résumer, nous n'avons pas noté, à ce niveau, de différences significatives entre les maîtres expérimentés et les maîtres « novices ». Le choix de l'énoncé semble une préoccupation première de tous les maîtres. Si certains d'entre eux méritent une explicitation, ils ne devraient pas être une source de difficultés pour la majorité des élèves. Les stagiaires ont compris la fonction essentielle de l'énoncé, dans la résolution de problèmes, et n'hésitent pas à en inventer.

III-4- Les difficultés potentielles

S'agissant des problèmes d'application, si les élèves ont déjà travaillé sur les notions mathématiques, voire sur les démarches, la situation proposée ne correspondait pas à la simple application d'une démarche ou d'une procédure. Ainsi, ALAIN, Elsa et Éva leur ont proposé d'utiliser une démarche apprise ultérieurement, en dehors d'une résolution de problème. Il en est de même pour les élèves de Betty qui doivent identifier les données inutiles et appliquer ce qu'ils ont appris lors de la séance (technique opératoire de la soustraction avec retenue).

Il s'agissait d'élargir leur champ de connaissances sur une notion pour FANNY et DAISY. Les élèves de FANNY devraient avoir les prérequis nécessaires à la résolution de problème de construction. Ceux de DAISY devraient maîtriser suffisamment le champ conceptuel des structures multiplicatives, pour se confronter à une comparaison multiplicative de grandeurs.

Les problèmes complexes proposés par CAROLE et Claire, réclamaient de la part des élèves, une certaine organisation : une prise d'indices pour le problème de CAROLE et l'identification d'étapes intermédiaires pour le problème de Claire.

Pour ce qui est des situations-problèmes, seule la situation proposée par Anne nous paraît un peu ambitieuse, tant elle est dépendante de l'acquisition de pré-requis, la notion d'unité par exemple, prévue durant la séance (situation 1). Les situations-problèmes prévues par Alice, Didier et Doris nous ont semblé, quant à elles, surmontables.

La méthodologie que BABETH, Chloé et EDDY ont choisi de travailler nous a paru, *a priori*, utile et intéressante.

En résumé, chaque situation possédait une ou plusieurs difficultés. Nous ne pouvons nous prononcer sur le niveau de difficulté des tâches proposées pour l'ensemble des élèves, n'ayant pas évalué ce niveau. Pour autant, le niveau de difficulté correspond au niveau des classes concernées (CE2 ou CM2). De plus, chaque situation devrait permettre un apprentissage : élargissement des conceptions des élèves ou découverte d'une démarche ou d'une notion.

III-5- Synthèse

Pour ce qui est des types de problèmes, les stagiaires ne se distinguent pas des tuteurs, sauf pour les situations-problèmes que ces derniers ont été les seuls à proposer.

Ainsi, au sein de la mise en œuvre des trois premiers types dans les classes, on repère à la fois des stagiaires et des tuteurs :

- Problème d'application : ALAIN, Betty, DAISY, Elsa, Éva et FANNY ;
- Problèmes complexes : CAROLE et Claire ;
- Problèmes pour acquérir une méthodologie : BABETH, Chloé et EDDY.

En revanche, élément discriminant, les situations-problèmes telles qu'elles renvoient à la catégorisation que nous avons retenue, empruntée à Charnay (1992), ne sont le fait que de 4 novices.

- Situation-problème : Alice, Anne, Didier et Doris.

ALAIN et FANNY avaient prévu un situation-problème et une mise en commun. Pour l'un comme pour l'autre, la situation prendra finalement la forme d'un problème d'application, suivi d'une correction.

La situation-problème convoque une approche socio-constructiviste, prônée par les didacticiens des mathématiques⁸⁸. Les stagiaires, sensibilisés et formés à l'ESPE, privilégient donc ce type de problèmes, tentant par la même de répondre à la demande institutionnelle. Les maîtres expérimentés, conscients des atouts de cette approche, privilégient malgré tout une approche plus traditionnelle, qui à leurs yeux, aurait également « fait ses preuves ».

Les situations proposées par les uns et les autres semblent cohérentes, ni trop faciles, ni trop difficiles, excepté peut-être la situation-problème d'Anne, un peu « ardue » selon nous. Nous rejoignons donc l'analyse de Clanet et Maurice (2009, pp. 161-162) : les maîtres débutants, grâce à une évaluation du niveau moyen de la classe, sont capables de choisir un type de tâche et son niveau de difficulté de façon pertinente. Cette compétence, développée en début de carrière, est, semble-t-il, prioritaire pour les novices, tant la gestion de la classe et des interactions en dépend.

Deux tiers des stagiaires (6 sur 9) ont inventé un problème contre un tiers des MAT (2 sur 6). Nous ne tirerons pas de ce simple constat de conclusions hâtives. Il nous aurait fallu, pour cela, observer plusieurs séances pour chaque enseignant. En revanche, il semble important pour les stagiaires de proposer un énoncé attractif, susceptible d'enrôler les élèves dans la tâche, un énoncé qui ne soit pas trop éloigné de leur culture, un énoncé qui leur permettra de se représenter la situation, et ce, quand bien même ladite situation serait complexe.

Il est attendu qu'il y ait un décalage entre la conception (« *la tâche redéfinie* ») et la mise en œuvre (« *la tâche effective* ») (Leplat, 2000). L'analyse de cet écart suppose que nous comparions les étapes prévues et réalisées. Nous nous proposons, dans le prochain paragraphe, d'identifier au préalable les étapes effectivement réalisées et de présenter leur composition et teneur.

⁸⁸ cf. Chapitre II, paragraphe II

IV- LES ÉTAPES RÉALISÉES

Nonobstant l'hétérogénéité des séances présentées (séances quasiment dédiées à la résolution de problèmes, séances intégrant en partie la résolution de problèmes, séances n'en incluant pas) et malgré la diversité des domaines disciplinaires ou des notions mathématiques travaillées, nous avons identifié des étapes communes au sein des séances observées.

Nous appelons *étapes*, les moments durant lesquels :

- les élèves réalisent la même activité: recherchent la solution au problème, participent à la mise en commun...
- et les interventions du maître sont donc centrées sur cette activité.

La succession des différentes étapes est gérée par le maître, il met fin à une étape et en débute une autre.

Certains élèves travaillent parfois sur des activités autres dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Ce fut le cas de DAISY (pas le même champ disciplinaire) et d'Elsa (pas les mêmes énoncés). Nous nous sommes alors concentrée sur les interventions du maître avec le groupe principal. Lorsqu'un enseignant s'occupait d'un petit groupe d'élèves travaillant sur la même activité que les autres, alors nous avons pris en compte toutes les interventions, ce fut le cas d'ALAIN et de BABETH.

Maurice et Allègre (2002, pp. 117-119) ont observé les différentes phases liées à la résolution de problèmes : « *présentation de l'énoncé, moment réservé aux questions que posent les élèves, travail individuel des élèves, recherche par groupes, débats, correction...* ». Ils ont remarqué que « *la plupart du temps, l'enseignant interrompt une de ces phases pour en faire démarrer une autre* ». Ils ont donc émis l'hypothèse selon laquelle « *certaines décisions de l'enseignant sont structurées par une invariance temporelle relative dont il n'a pas conscience* ». Seule la phase qui consiste à laisser « *les élèves « chercher » (collectivement ou individuellement)* » valide cette hypothèse (Maurice & Allègre, 2002, p. 121). Nous nous sommes donc efforcée de mettre en exergue ces différentes phases, phases que nous avons observées alors même qu'elles n'apparaissent pas explicitement dans les fiches de préparation, notamment la présentation et l'explicitation des énoncés ou des consignes.

Le tableau ci-dessous présente les différentes situations d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves durant les séances observées. Le lecteur pourra ainsi s'y reporter afin de se rappeler la situation concernée.

SITUATIONS PROPOSÉES AUX ÉLÈVES				
ALAIN	Situation 1 : Problème d'application 1 Placer une fraction sur une demi-droite graduée		Situation 2 : Problème d'application 2 (réservé aux plus rapides) Comparer des fractions (Démarche non imposée)	
Alice	Situation 1 : Situation-problème (Problème de construction) Rédiger un programme de construction (triangles particuliers)	Situation 2 : Problème de construction Construire une figure à partir d'un programme de construction élaboré par un groupe d'élèves		Situation 3 : Problème de construction Construire une figure à partir d'un programme de construction donné
Anne	Situation 1 : 2 Exercices Comprendre à quoi correspond $\frac{1}{2}$ et $\frac{3}{4}$ (bandes de papier)		Situation 2 : Situation-problème Trouver la fraction correspondant à une surface donnée (à partir d'une surface de référence)	
BABETH	Situation 1 : Méthodologie Schématiser	Situation 2 : Méthodologie Choisir le schéma qui correspond à l'énoncé à partir de 4 schémas donnés		Situation 3 : Méthodologie Associer 12 énoncés à 12 schémas
Betty	Situation 1 : Exercice 1 Comparer des nombres	Situation 2 : Exercice 2 Effectuer des soustractions sans retenue	Situation 3 : Exercice 3 Effectuer des soustractions avec retenue	Situation 4 : Problème d'application Résoudre un problème soustractif
Boris	Situation 1 : Exercice 1 Classer 12 quadrilatères donnés		Situation 2 : Exercice 2 Vérifier les propriétés des figures en utilisant une règle et une équerre	
CAROLE	Problème complexe À partir des indices donnés, répondre à la question			
Chloé	Situation 1 Méthodologie Trouver les questions intermédiaires (2 énoncés)		Situation 2 : Méthodologie (Problème complexe) Résoudre un problème en explicitant sa démarche (écrits de recherche)	
Claire	Problème complexe Résoudre un problème en définissant les différentes étapes			
DAISY	Situation 1 : Calcul mental (2 Problèmes d'application) Champ multiplicatif	Situation 2 : Exercice 1 Passer d'un nombre décimal à un nombre entier		Situation 3 : Exercice 2 Tracer un graphique
Didier	Situation 1 : Situation-problème 1 Résoudre un problème relevant de la proportionnalité		Situation 2 : Situation-problème 2 Résoudre un problème relevant de la proportionnalité	
Doris	Situation 1 : Exercice Convertir des contenances	Situation 2 : Problème d'application Résoudre un problème impliquant des conversions		Situation 3 : Situation-problème Résoudre un problème impliquant des conversions et relevant de la proportionnalité
EDDY	Situation 1 : Méthodologie Compléter un énoncé : définir les étapes d'un trajet et estimer les durées		Situation 2 : Méthodologie Schématiser les étapes	Situation 3 : Méthodologie Trouver des questions
Elsa	Problème d'application Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions			
Éva	Problème d'application Résoudre un problème impliquant des fractions à partir d'un schéma			
FANNY	Problème d'application (Problème de construction) Construire une figure à partir du périmètre et de la longueur d'un côté donnés			
Flavie	Situation 1 : Exercice 1 Mesurer le périmètre de figures géométriques données		Situation 2 : Exercice 2 (Institutionnalisation) Compléter un texte de closure (formules des périmètres du carré et du rectangle)	
Flora	Exercice Colorier la représentation de fractions sur un quadrillage (10 carreaux sur 10)			

IV-1- Les étapes réalisées n'ayant aucun lien avec la résolution de problèmes

Deux étapes ne relèvent pas de la résolution de problèmes : *l'exécution d'exercices* et *la correction collective de ces exercices*. Dans le tableau ci-dessous, la croix indique la réalisation d'exercices durant la séance observée.

Étapes de la séance observée	ALAIN	Alice	Anne	BABETH	Betty	Boris	CAROLE	Chloé	Claire	DAISY	Didier	Doris	EDDY	Elsa	Éva	FANNY	Flavie	Flora
Exécution des exercices			X		X	X				X	X	X					X	X
Mise en commun ou correction collective des exercices					X	X				X		X					X	X

DAISY se distingue des autres MAT dans ce sens qu'elle est la seule à proposer de la résolution de problèmes lors d'une seule étape de sa séance (calcul mental).

Exécution des exercices

Pour deux stagiaires, les exercices proposés ont permis de réaliser un rappel sur les notions travaillées lors des séances précédentes, soit avec le stagiaire lui-même, soit avec le titulaire de la classe. Le rappel portait sur le tableau de conversions de capacités pour Doris (situation 1) et sur la comparaison des nombres et sur la technique opératoire de la soustraction sans retenue pour Betty (situations 1 et 2).

Cette dernière a également proposé des opérations avec retenue après avoir montré aux élèves la technique de « Tic + tac », il s'agissait pour elle d'évaluer la compréhension par les élèves de cette nouvelle technique (situation 3). Il en est de même pour Didier (situation 3) qui souhaitait savoir si les élèves étaient capables de réinvestir ce qu'ils venaient d'apprendre (relations de proportionnalité). Il s'agissait alors pour ces deux stagiaires d'évaluer le niveau d'acquisition des notions nouvellement apprises et de repérer les difficultés éventuelles.

Pour Flavie, il s'agissait d'un exercice d'entraînement, les élèves ayant déjà réalisé l'exercice lors d'une séance précédente (situation 1). Le deuxième exercice avait pour but de réaliser une synthèse sur les périmètres (situation 2).

Les exercices proposés par Boris (situations 1 et 2) devaient permettre aux élèves d'acquérir une nouvelle notion (identifier les propriétés de quadrilatères particuliers et vérifier les propriétés à l'aide d'une règle et d'une équerre). Anne (situation 1) a proposé aux élèves des exercices de découverte qui devaient leur permettre d'aborder la situation-problème proposée peu après, en autonomie.

Ceux proposés (passer d'un nombre décimal à un nombre entier) par DAISY (situations 2 et 3) devaient permettre l'élargissement de démarches déjà apprises (passer d'un nombre entier à un nombre décimal et construire un graphique). Il en est de même pour Flora : colorier la représentation d'une fraction sur un quadrillage, le support quadrillage étant nouveau.

Les élèves ont effectué les exercices proposés, individuellement, dans les classes d'Anne, Betty, Boris, DAISY, Didier et Doris. Ils étaient placés en binômes dans la classe de Flora et de Flavie. Pour autant, l'exercice proposé par Flavie était difficilement réalisable à deux (mesure de figures géométriques).

Pendant que les élèves réalisaient les exercices, les enseignants passaient dans les rangs, soit pour rappeler la consigne, soit pour guider un élève en difficulté, soit pour corriger l'exercice.

Différents objectifs étaient donc poursuivis par les enseignants : entraînement/rappel, élargissement du champ de connaissances sur une notion mathématique connue, acquisition de nouvelles connaissances (notion nouvelle), évaluation d'une nouvelle notion ou démarche.

La plupart de ces exercices ont fait l'objet d'une correction collective ou d'une mise en commun.

Correction collective ou mise en commun des exercices proposés

Ces exercices ont fait l'objet d'une correction collective pour Betty, DAISY, Doris, Flavie et Flora. Dans tous les cas, des élèves volontaires sont passés au tableau pour réaliser la correction (plusieurs élèves par classe). La correction de Flavie, qui avait demandé à ses élèves de mesurer plusieurs figures, à l'aide d'une règle, fut centrée sur l'addition des différentes mesures et la conversions des mm en cm.

Boris, quant à lui, a procédé à une véritable mise en commun. Les élèves devaient classer 12 quadrilatères. Ils ont donc dû expliciter les critères du classement retenus, qui ont fait l'objet d'un débat. La discussion portait sur le respect des critères énoncés.

Didier et Anne n'ont pas réalisé de correction collective de l'exercice proposé. Didier n'en a pas eu le temps (fin de séance) et Anne, après être passée dans les rangs et avoir vérifié que tous les élèves avaient correctement réalisé l'exercice, a préféré réaliser une petite synthèse de ce que les élèves devaient retenir des exercices réalisés.

IV-2- Les étapes pouvant avoir un lien indirect avec la résolution de problèmes

Selon les séances, les étapes avaient soit un lien indirect avec la résolution de problème (bleu clair), soit n'en avaient pas (x). La croix et la couleur bleue indiquent que l'étape a eu lieu durant la séance.

Les étapes ne se suivent pas forcément de façon linéaire. Ainsi avons-nous observé par exemple plusieurs phases de synthèse durant la séance chez DAISY, FANNY et Flora.

Étapes de la séance observée	ALAIN	Alice	Anne	BABETH	Betty	Boris	CAROLE	Chloé	Claire	DAISY	Didier	Doris	EDDY	Elsa	Éva	FANNY	Flavie	Flora
Rappel						X				X							X	X
Amorce																		
Institutionnalisation					X	X											X	X
Copie												X						X

Le rappel

Le rappel permet aux élèves de se remémorer les notions ou procédures déjà étudiées. Cette étape leur permet d'entrer dans la séance en confiance. Il est attendu durant cette phase que ce soit les élèves qui s'expriment. Le maître rappelle le vocabulaire spécifique s'il n'est pas utilisé par les élèves, distribue la parole, évalue le degré de maîtrise des connaissances des élèves. Le rappel porte sur la séance précédente (situation proposée) ou sur une notion mathématique déjà abordée.

La majorité des enseignants (13) ont effectué un rappel en début de séance. Dans toutes les classes concernées, les élèves s'exprimaient spontanément, autrement dit le maître distribuait la parole sans interroger les élèves. Il organisait les réponses et en notait quelques-unes au tableau lorsque cela était opportun (la formule du périmètre du carré par exemple).

Anne n'a pas réalisé de rappel puisqu'il s'agissait de la première séance d'une séquence sur les fractions. Il en est de même pour CAROLE qui proposait pour la première fois un problème sans données chiffrées. Il n'était pas utile pour Claire de réaliser un rappel sur les notions mathématiques en jeu, attendu qu'elles sont plutôt bien maîtrisées au CM2 (addition, soustraction et multiplication). Éva n'a pas souhaité réaliser de rappel sur l'addition et la soustraction de fractions ayant le même dénominateur en début de séance. Lors de la correction, elle a mis en évidence la même erreur réalisée par plusieurs élèves : $(5/10 + 3/10 =$

8/20). Elle n'a pourtant pas réalisé, à ce moment-là, de rappel. Doris avait réalisé une première séance sur la proportionnalité mais Didier ne s'est pas appuyé sur ce que les élèves avaient retenu de cette séance pour aborder la sienne.

Pas de lien avec la résolution de problèmes

Boris, DAISY, Flavie et Flora ont réalisé un rappel sur les notions mathématiques en jeu durant leur séance : les polygones et les quadrilatères pour Boris, les nombres décimaux et le tableau de numération pour DAISY, la notion de périmètre pour Flavie et la notion de fraction pour Flora.

Lien(s) indirect(s) avec la résolution du ou des problèmes

Six maîtres ont réalisé un rappel sur les notions mathématiques utiles pour résoudre le ou les problèmes. La stagiaire Doris a réalisé un tableau de conversions (capacités) sous la dictée des élèves, au moment de la correction d'un exercice de conversions (situation 1). Les élèves d'Alice ont rappelé les propriétés des triangles particuliers et les élèves d'Elsa (groupe B) et de FANNY, les formules du périmètre du carré et du rectangle. A la demande de leur maîtresse, FANNY a également réalisé un rappel sur les propriétés des triangles particuliers au moment de l'étape dédiée à la recherche. Notons que le rappel d'EDDY fut bref, il a demandé aux élèves ce sur quoi « *ils travaillent en ce moment* ». Les élèves ont répondu qu'ils transformaient les heures en minutes et inversement sans préciser que : $1\text{H} = 60$ minutes.

ALAIN a, quant à lui, réalisé un rappel sur les fractions mais aussi sur une démarche (placer une fraction sur une demi-droite graduée) qu'il a fortement incité les élèves à utiliser pour résoudre le problème.

Lien(s) direct(s) avec la résolution de problèmes

Pour trois maîtresses, le rappel porte sur la méthodologie. Ainsi, BABETH questionne les élèves sur la méthodologie à employer lorsque l'on résout un problème. Les élèves se rappellent qu'il faut lire l'énoncé, repérer la question et l'unité (euros, billes...), et identifier les données utiles. Au moment de la lecture de l'énoncé du problème, Betty réalise un rappel méthodologique en s'appuyant sur le travail réalisé par la maîtresse titulaire (BABETH) de la classe : repérer la question, les données utiles et inutiles. Le rappel de Chloé porte sur l'organisation des écrits de recherche (« ce que je cherche » et la solution à gauche, les

opérations à droite). Elle s'appuie également sur une démarche travaillée précédemment avec l'enseignante titulaire.

■ L'amorce

Appelée également « *mise en situation* » ou « *mise en route* », cette étape a pour but d'entraîner les élèves dans l'activité proposée. L'enseignant peut ici jouer un « rôle » et partant, susciter l'intérêt des élèves pour la nouvelle situation.

Lien(s) indirect(s) avec la résolution de problèmes

Anne débute sa séance par une prise de représentations sur les fractions. Les élèves émettent spontanément des hypothèses (première séance d'une séquence portant sur les fractions). La stagiaire, quant à elle, prend en considération toutes les réponses, mais met en exergue les « bonnes » en les notant au tableau. Ce que les élèves découvrent ici sera à réinvestir pour répondre à la situation-problème.

Lien(s) direct(s) avec la résolution de problèmes

Les mises en situation observées ont, ici, toutes un lien direct avec la résolution de problèmes qui va suivre. Ainsi BABETH a-t-elle également réalisé une prise de représentations sur le schéma : « *Ça veut dire quoi pour vous schématiser ?* ». Cette première réflexion avait pour but d'aider les élèves à répondre à la demande qui allait suivre.

Trois maîtres (Doris, Didier et EDDY) ont proposé une situation concrète aux élèves. La stagiaire Doris (situation 3) dit aux élèves qu'elle les trouve « *un peu endormis* » ! Aussi, pour les réveiller, elle leur propose un « *problème vitaminé !* ». Elle leur demande ce que sont les vitamines, les élèves répondent : « *Des fruits.* », « *Ça sert à nous mettre en forme.* », « *Ça donne de l'énergie !* », « *Ça nous permet d'être en bonne santé.* ». Elle leur annonce alors qu'elle va remplir un verre avec du jus d'orange et montre un gobelet transparent. Elle sort également d'un sac, un torchon et un presse-agrumes. Cette mise en scène va évidemment captiver l'attention des élèves. Elle leur demande d'émettre des hypothèses (sur leur ardoise) quant au nombre d'oranges nécessaire pour remplir le verre et presse trois oranges. Durant cette phase, les élèves sont très actifs et se prennent au jeu, ils réagissent sur leur « pari ».

La situation (1) proposée par Didier est, quant à elle, formulée de la manière suivante :

« Aujourd'hui, vous allez essayer de faire un peu de problème que la directrice se rend compte tout le temps en début d'année. C'est quand on est directrice, vous savez, y'a plein de choses à régler dans l'école. Et là, vous allez voir un problème que justement vous arrêtez pas de parler ces temps-ci, c'est pour les photos. Ça va être

simple, vous allez faire le travail de la directrice en début d'année quand elle doit choisir les photographes. Parce que à chaque fois quand elle demande de choisir le photographe, y'a plusieurs photographes qui proposent leur tarif. Tout le monde sait ce que c'est un tarif ? (Certains élèves répondent « Oui ! », d'autres « Non. ».) C'est le prix des photos. Mais bien sûr les photographes ne donnent pas tous leur tarif de la même façon. Ils disent pas les mêmes chiffres à chaque fois et donc il faut faire la comparaison à chaque fois. »

Bien que le stagiaire ne s'exprime pas dans un français académique, les élèves comprennent la situation et se disent prêts à aider la directrice.

EDDY, quant à lui, leur annonce simplement : « *On va bientôt aller à la piscine.* » C'est effectivement le cas, ils attendent donc la suite...

CAROLE insiste sur l'aspect singulier du problème et encourage les élèves :

« Je vous ai prévu un petit problème qui change un petit peu de ce que vous savez faire. Vous êtes forts normalement. Vous avez déjà survécu aux Maths sans frontière et la plupart du temps, vous avez réussi à me donner les bonnes réponses. C'est à vous de me montrer que vous êtes encore forts. Ce n'est pas un problème où y'a des calculs à faire, il faut réfléchir. »

Les élèves sont à l'écoute et semblent prêts à s'investir.

Claire et Éva, enfin, se contentent d'annoncer simplement aux élèves qu'ils vont devoir résoudre un problème. Cette amorce leur permet d'annoncer très succinctement l'objectif de la séance et de marquer le passage à une nouvelle activité. Il n'est pas certain que ces deux stagiaires aient réussi à enrôler les élèves. Ce qui est plus vraisemblablement le cas pour les six autres enseignants.

L'institutionnalisation

Cette phase peut se situer durant la mise en commun ou en fin de séance (synthèse). Les constats réalisés lors de la mise en commun sont alors mis en valeur. La connaissance de l'élève devient un savoir, l'expérience personnelle devient un savoir objectivé, théorique. Le maître apporte ici le vocabulaire spécifique, voire présente l'écriture mathématique appropriée. S'agissant des situations-problèmes, cette phase est primordiale, les élèves ne possédant pas toutes les connaissances pour résoudre la situation, et construisant, via des procédures originales, de nouvelles connaissances. Nous avons ajouté à cette étape les apports de connaissances réalisés pendant la séance.

Cette phase d'institutionnalisation fait parfois l'objet d'une trace écrite.

Pas de lien avec la résolution de problèmes

Boris s'est rendu compte que les élèves ne savaient pas utiliser une équerre, il leur expliquera donc comment reconnaître l'angle droit sur l'outil et comment utiliser ce dernier pour vérifier les angles droits d'une figure (situation 2). Cet apport répondait donc, pour la situation proposée, à un besoin. Il réalisera également une synthèse sur les propriétés du carré, du rectangle et du losange à la fin de la séance.

Flora expliquera aux élèves ce qu'est une fraction décimale en début de séance. En fin de séance, en guise de trace écrite, elle demandera aux élèves de comparer ($>$ ou $<$) $1/10$ et $1/100$. Les élèves ayant du mal à comprendre qu' $1/100$ est plus petit qu' $1/10$, elle répétera, trois fois, la même explication sans comprendre l'origine de la difficulté des élèves, origine qu'elle ne mettra pas en évidence lors de l'entretien d'auto-confrontation.

Flavie, enfin, demandera aux élèves : « *Que faut-il faire pour mesurer un périmètre ?* ». Les élèves répondront : « *On mesure les côtés.* », « *On additionne.* ». Ces réponses seront validées par l'enseignante alors qu'elle leur proposera juste après de compléter un texte à trous sur les périmètres du carré et du rectangle (situation 2).

Lien(s) indirect(s) avec la résolution de problèmes

Pour Betty, cette étape consiste à expliquer aux élèves comment effectuer une soustraction avec retenue en utilisant la méthode « *Tic + Tac* » (situation 3). Cette étape s'est déroulée de manière traditionnelle, sur un mode frontal, les élèves en position d'écoute.

Pour Elsa, Éva et FANNY, la synthèse porte sur les notions mathématiques travaillées lors de la résolution du ou des problèmes : le périmètre pour Elsa et FANNY, sur les fractions pour Éva. Cette dernière se limitera aux réponses des élèves « *On a révisé les fractions.* », « *Les additions et les soustractions.* ».

BABETH et Chloé ont choisi de travailler la méthodologie liée à la résolution de problèmes. Aussi, BABETH présentera un schéma-type au tableau et expliquera la fonction des « *bandes* » et « *cases* » (situation 1). En fin de séance, elle demandera aux élèves ce que veut dire *schématiser* et leur demandera d'expliquer le schéma-type. Chloé réalise une petite synthèse, après les deux problèmes proposés en début de séance, sur la fonction des questions intermédiaires (situation 1). Elle n'en réalisera pas sur les écrits de recherche.

Lien(s) direct(s) avec la résolution de problèmes

L'institutionnalisation est une étape primordiale pour les enseignants ayant proposé une situation-problème : Alice, Anne, Didier et Doris. Si cette étape peut être reportée à une autre

séance, il n'en reste pas moins qu'elle est attendue en fin de séance, tant elle permet aux élèves d'explicitier ce qu'ils ont appris.

La mise en commun d'Alice sera consacrée à une synthèse sur « *les critères d'un programme de construction* », sous la dictée des élèves (cf. Mise en commun).

Didier annoncera aux élèves après qu'ils ont construit un tableau, qu'il s'agit d'un *tableau de proportionnalité*, il indiquera les différentes relations possibles à l'aide de flèches (situation 2).

Anne réalisera une courte synthèse après avoir proposé aux élèves des exercices de découverte, sur les fractions $\frac{1}{2}$ et $\frac{3}{4}$ (situation 1). En fin de séance, elle demandera aux élèves comment s'appelle le chiffre du haut (numérateur) et le chiffre du bas (dénominateur). Puis, elle demandera à un élève de lire la leçon écrite dans le manuel de mathématiques, qui ne coïncide qu'en partie avec ce que les élèves ont appris. La synthèse ne permettra pas aux élèves de comprendre la fonction de l'unité de référence, la nécessité de partager en parts égales, etc.

Doris, enfin, n'aura pas le temps de réaliser cette étape lors de la séance observée.

La copie

Parfois, le maître demande aux élèves de recopier dans leur cahier la correction d'un exercice, la solution d'un problème, ou encore la synthèse réalisée (généralement en fin de séance)... S'agissant d'une notion mathématique, la trace écrite s'apparente le plus souvent à une leçon. Pour ce qui est d'un problème, la leçon peut prendre la forme d'un problème dit de référence. Dans tous les cas, les élèves pourront s'y reporter si nécessaire.

FANNY a demandé aux élèves de recopier, dans leur cahier, les solutions notées au tableau, les élèves ayant travaillé dans leur cahier d'essai. Les élèves de Chloé ont pour la plupart trouvé la solution. Mais n'étant pas satisfaite de la rédaction des écrits de recherche, elle demandera aux élèves de recopier la démarche notée au tableau : « *Je cherche le prix du repas de Mme Michel. Le prix du repas de Mme Michel est de ...* ».

Éva demandera, seulement aux élèves qui n'ont pas trouvé la solution, de recopier la correction. Claire a souhaité que les élèves collent l'énoncé et recopient la phase réponse (ils ne garderont pas de trace des écrits de recherche réalisés le plus souvent sur une ardoise). Didier (situation 1) a demandé aux élèves de recopier les deux méthodes trouvées par les élèves (*Méthode de J : trouver le prix pour 1 élève. Méthode de M : trouver le prix pour 100 élève.*). Les élèves d'Alice ont copié « *les critères* » d'un programme de construction.

EDDY leur a demandé de recopier les trois questions trouvées en fin de séance afin d'y répondre lors d'une prochaine séance.

Doris demandera aux élèves de recopier les résultats du premier exercice donné. La trace écrite de Flora consistait en la comparaison de deux fractions décimales dont la redondance nous a interrogée :

$1/100 < 1/10$ $1/10 > 1/100$

Intéressons-nous maintenant aux étapes clés d'une résolution de problèmes.

IV-3- Les étapes portant directement sur la résolution de problèmes

Pour l'élève qui résout un problème, Charnay et Mante (1995, pp. 63-66) ont identifié les étapes suivantes : *lecture de l'énoncé, recherche, instanciation et exécution de la procédure, communication de la réponse*. Pour notre part, nous focalisant sur le maître, nous avons identifié cinq étapes distinctes dont **la lecture de l'énoncé** et **la recherche de la solution**. Pour autant, s'agissant des situations-problèmes par exemple, elles ne reposent pas toujours sur un énoncé, mais davantage sur **une consigne**. Enfin, nous avons dans le paragraphe dédié à la résolution de problèmes (cf. Chapitre II), mis en exergue l'importance de **la mise en commun**. Nous verrons que cette étape est plutôt rare et qu'elle a le plus souvent la forme d'une **correction collective**.

Étapes de la séance observée	ALAIN	Alice	Anne	BABETH	Betty	Boris	CAROLE	Chloé	Claire	DAISY	Didier	Doris	EDDY	Elsa	Éva	FANNY	Flavie	Flora
Lecture / Explicitation de la consigne																		
Lecture / Explicitation de l'énoncé																		
Recherche																		
Mise en commun																		
Correction collective																		

■ La lecture et/ou l'explicitation de la consigne

Nous analyserons, dans le détail, le contenu des consignes ainsi que les conditions de passation dans le chapitre consacré aux interactions (Chapitre VIII). Cependant, nous développons ici les consignes qui, attachées à la résolution d'une situation-problème ou à l'acquisition d'une méthodologie de résolution de problèmes, jouent un rôle particulier.

La passation des consignes se réalise selon des modalités variables. Elle est le plus souvent annoncée oralement par l'enseignant, lue par un élève (ou l'enseignant), reformulée ou non par un ou plusieurs élèves, explicitée ou non par les élèves et/ou le maître. Il n'est pas rare qu'un ou plusieurs élèves se manifestent spontanément pour demander des précisions.

Sur les quatre enseignants ayant proposé une situation-problème, Didier et Doris ont soumis à leurs élèves un énoncé. Les deux autres ont présenté une situation-problème, à travers une ou plusieurs consignes.

Alice organise en premier lieu les sous-groupes (4 élèves). Pendant que les élèves se déplacent, elle écrit la consigne au tableau. Un élève lit à voix haute la consigne : « *Sans montrer votre triangle aux autres groupes (ni donner sa nature), vous devez écrire le programme de construction de votre triangle pour qu'un autre groupe le construise.* ». Puis Alice annonce qu'elle va distribuer des enveloppes (une enveloppe par groupe) et demande aux élèves d'être discrets sur la nature du triangle sur lequel ils vont travailler. Une fois la recherche lancée, elle demande à nouveau l'attention des élèves et précise les modalités de travail au sein du groupe. Elle demande aux élèves de désigner au sein de chaque groupe : « *un secrétaire, celui qui écrit les étapes, un rapporteur, chargé de transmettre le programme et un élève qui fera la construction du triangle du groupe, une fois le programme transmis* ». La consigne sera reformulée dans son ensemble par la stagiaire.

Quant à Anne, après qu'un élève a lu la consigne « *Écris, à l'aide d'une fraction, l'aire de la surface que tu as choisie.* », elle impose une surface à chacun des binômes. La consigne orale ne correspond donc pas tout à fait à la consigne écrite (photocopie d'une page de manuel), la stagiaire ayant préféré la modifier. Malgré une reformulation de la consigne par la stagiaire, des élèves disent ne pas la comprendre. Elle demande aux élèves de commencer à chercher la réponse et passe dans les rangs afin de l'explicitier.

L'objectif de BABETH et Chloé, nous le rappelons, était de travailler la méthodologie liée à la résolution de problèmes. À cet effet, BABETH, demandera aux élèves de schématiser les

données d'un énoncé, de choisir le schéma-type qui correspond à un énoncé donné et enfin d'associer 12 schémas-types à 12 énoncés.

Chloé, quant à elle, demandera aux élèves de trouver la ou les questions intermédiaires manquantes (situation 1) et d'organiser leurs écrits de recherche sans plus de précisions (situation 2).

EDDY, dont l'objectif affiché n'était pas l'acquisition d'une méthodologie, a proposé aux élèves, un énoncé incomplet. Il a donc demandé aux élèves « *d'écrire, en 2, 3 ou 4 étapes, le départ de l'école jusqu'au premier pied dans l'eau de la piscine* » puis d'ajouter une durée pour chaque étape, de schématiser les différentes étapes et de trouver plusieurs questions correspondant à l'énoncé. Enfin, il leur demandera de répondre à leur(s) question(s).

Lecture et/ou explicitation des énoncés

En général, l'énoncé est proposé aux élèves sous forme écrite (manuel, photocopie, tableau...). La lecture des énoncés est réalisée par un élève et/ou par le maître. L'explicitation a pour but de permettre aux élèves de comprendre et de se représenter la situation. Ainsi, le vocabulaire est explicité par les élèves et/ou par le maître. L'élève anticipe le sens du texte dès la lecture des premiers mots de l'énoncé⁸⁹. Il s'appuie également sur l'expérience acquise dans ce domaine au travers de problèmes de référence (l'identification des mots inducteurs, des données utiles, de la question...). Des difficultés en lecture peuvent, à ce stade, être source de gênes. Aussi une explicitation ou une reformulation de l'énoncé est-elle généralement prévue par les maîtres.

La lecture de l'énoncé est silencieuse dans les classes d'ALAIN, BABETH, DAISY, Elsa, Éva et FANNY. Elle sera suivie d'une lecture à voix haute par un élève chez DAISY, Elsa et FANNY. La lecture de l'énoncé sera également réalisée par un élève dans les classes de Betty, CAROLE, Didier, Doris, EDDY et Éva. Les élèves de Didier en profiteront pour corriger les fautes d'orthographe. Chloé et Claire préféreront lire elles-mêmes l'énoncé (long) à voix haute.

L'explicitation de l'énoncé porte sur le lexique ou sur des expressions que certains élèves disent ne pas comprendre, les autres élèves sont alors sollicités pour expliquer (avec leurs propres mots) le sens des mots ou expressions :

⁸⁹ cf. Chapitre II, paragraphe III-3

- CAROLE : les mots « *chevrettes* », « *bonite* », « *pois du cap* », « *gigot d'agneau* » seront explicités par les élèves. Pendant la recherche, suite aux questions posées par des élèves, CAROLE précisera que la « *côte grillée* » est « *la côte de bœuf* », puis cherchera, dans un dictionnaire, la définition du mot *végétarien* (qu'elle confond avec *végétalien*) et enfin précisera qu'Albius est un homme, elle ajoutera qu'elle faisait allusion à Edmond Albius, célèbre pour avoir découvert le procédé pratique de pollinisation de la vanille alors qu'il n'avait que 12 ans et était alors esclave. Ces précisions sur l'énoncé feront l'objet de trois pauses collectives ;
- Chloé explicitera l'expression « *dont 32 euros pour la boisson* » au moment de l'explicitation de l'énoncé et la signification des tirets dans « *entrecôte – frites* ». A l'intervention d'un élève « *Y'a pas de pêche dans le texte ?* » (sous-entendant qu'il manquait le prix de la pêche), les autres lui répondront que c'est un fruit (sous-entendant que le prix des fruits est donné) ;
- Claire explicitera à la demande des élèves : « *bon de remise de 10 €* », « *7 € pièce* », « *araignées velues* » ; durant la recherche, le sens de *pour* dans « *des verres et des assiettes pour 8 €* » sera également explicité ;
- Doris s'assurera que les élèves savent ce que signifie « *le plus économique* » (question) ;
- Éva réalisera un schéma au tableau afin d'expliquer les mots « *graduations* » et « *verre mesureur* ».

Certains enseignants demanderont aux élèves de reformuler l'énoncé, ALAIN leur demandera, par exemple, de « *raconter le problème* ». Les élèves de CAROLE rappelleront l'essentiel du texte et comprendront sans mal que les dernières phrases de l'énoncé sont des « indices » à partir desquels ils devront émettre des hypothèses. Claire demande aux élèves de retourner leur polycopié. ALAIN, Doris et EDDY le cacheront en fermant un pan du tableau. La reformulation de l'énoncé permettra à Claire de préciser que le bon de remise vaut pour les achats des deux compères (information non explicitée dans l'énoncé).

Quant à Doris, l'explicitation permettra de retrouver collectivement les informations manquantes : le nombre d'invités, le nombre d'enfants et le nombre de filles.

Une explicitation ou une reformulation de la question sera réalisée par CAROLE, DAISY, Didier, Éva et FANNY.

Elsa demande aux élèves de résoudre les problèmes mais les énoncés ne feront pas l'objet d'une explicitation, la lecture de l'énoncé se fera au moment de la correction.

Le tableau ci-dessous synthétise les précisions données dans ce paragraphe.

	Lecture silencieuse	Lecture à voix haute par un élève	Lecture à voix haute par l'enseignant	Explicitation de mots ou expressions	Reformulation de l'énoncé après l'avoir caché	Explicitation ou reformulation de la question
ALAIN						
BABETH						
Betty						
CAROLE					Sans l'avoir caché	
Chloé						
Claire						
DAISY						
Didier						
Doris						
EDDY						
Elsa						
Éva						
FANNY						

Durant cette étape, certains enseignants mettront les élèves « sur la piste ». Les élèves de Betty comprendront devant l'insistance de leur maîtresse que la procédure à utiliser est celle qu'ils viennent d'apprendre. S'agissant du deuxième problème proposé par Didier, ce dernier leur demandera s'il y a une autre façon de présenter les données, « *quelque chose de moins vilain, de plus joli, de plus propre* ». Un élève volontaire tracera un tableau (niveau de classe / nombre d'élèves) au tableau et y ajoutera les données de l'énoncé. Pour résoudre le problème, les élèves auront donc à compléter ledit tableau.

La recherche

La phase de recherche est, s'agissant de la résolution de problèmes, une étape essentielle. Les élèves recherchent une ou plusieurs procédures afin de résoudre un problème donné. Lorsqu'elle est organisée en sous-groupes, les démarches ou stratégies sont discutées et la procédure (« jugée » la meilleure par les élèves du groupe) est adoptée. L'enseignant circule dans la classe, répond aux demandes de précisions, regarde les écrits de recherche ou écoute les élèves. Il prépare ainsi l'étape suivante.

La recherche est individuelle dans les classes d'ALAIN (situation 2), BABETH, CAROLE, Chloé (situation 2), Claire, DAISY (situation 1), Didier, Doris (situation 3), EDDY, Elsa et

Éva. Elle est réalisée en binômes dans les classes d'ALAIN (situation 1), Anne et FANNY. Alice propose une recherche en sous-groupes de 4 élèves.

Une recherche collective est réalisée par Betty (situation 4), Chloé (situation 1) et Doris (situation 2). Durant cette phase, la maîtresse pose des questions, guide fortement les élèves et les élèves donnent les réponses (procédure pour Betty et Doris ou questions intermédiaires pour Chloé). Betty a, de plus, posé des questions très précises aux élèves sur la méthodologie à employer.

Certains enseignants font le choix d'aider les élèves en difficulté (différenciation pédagogique) durant cette phase. C'est le cas d'ALAIN (situation 1) qui a guidé deux élèves pas à pas. BABETH (situation 3) a donné du matériel supplémentaire à quatre élèves afin qu'ils le manipulent et les a aidés à se représenter les situations (CE2). DAISY s'est exclusivement occupée de neuf élèves, qui travaillaient dans leur fichier de géométrie. Didier et Doris, oeuvrant dans la même classe, les ont également aidés (par intermittence). Notons que chez ce trinôme, la place donnée aux élèves en difficulté est importante, la titulaire différenciant en permanence les activités pour un groupe d'élèves placés près de son bureau.

Anne et BABETH (situation 2) sont passées dans les rangs pour expliciter la consigne. Anne a tenté d'aider des élèves par un jeu de questions/réponses sans valider ou invalider les hypothèses des élèves. BABETH a demandé aux élèves d'expliquer leur schéma (situation 1), a posé des questions sur leur projet et leur a demandé de justifier leur choix.

Alice a passé quelques minutes avec chacun des sept sous-groupes afin de les guider. Quant à CAROLE, elle est passé dans les rangs afin de guider les élèves, de leur donner des conseils (organisation des données), elle a pointé les erreurs et mis les élèves sur la bonne voie, encourager les élèves ou encore elle a demandé aux élèves en réussite de justifier leur réponse, il en est de même pour Doris (situation 3). Didier a tenté de mettre les élèves sur une piste (le choix d'une méthode).

Chloé était centrée non pas sur les résultats mais sur la démarche « *Écris ce que tu cherches.* ».

Claire a répondu aux questions des élèves, a vérifié les calculs, a signalé les erreurs sans dire où elles se trouvaient. Elle a interrompu la recherche, à neuf reprises, pour expliciter un point ou pour demander aux élèves de calculer le montant des achats dans chaque magasin.

Durant la recherche correspondant au premier problème, Éva reformule l'énoncé, donne des conseils mais ne valide pas les bonnes réponses. Elle identifie les erreurs des élèves et envoie deux élèves au tableau pendant que les autres continuent de chercher. Durant la recherche du deuxième problème, Éva supervise deux élèves qu'elle a envoyés très vite au tableau. Elsa circule dans les rangs, regarde les cahiers sans rien dire, elle repère ainsi les erreurs commises par certains élèves, elle leur demandera de passer au tableau au moment de la correction.

FANNY circule au sein des binômes, rappelle à plusieurs d'entre eux que 24 cm est la mesure du périmètre et non celle d'un côté de la figure, les élèves concernés tentent tous de construire un rectangle de 24 cm de longueur.

EDDY répète la consigne, réclame les données manquantes (situation 1), encourage les élèves, donne des conseils (situation 2), corrige les cahiers (situation 3).

La mise en commun

Nous avons vu précédemment (Chapitre II du cadre théorique, paragraphe III-3), que la mise en commun représentait une étape essentielle tant la médiation de l'enseignant est ici prégnante. Ce dernier met en exergue les procédures efficaces, favorise la construction des connaissances et apporte le langage mathématique approprié. Les différentes procédures sont donc exposées et explicitées par les élèves, ce moment de verbalisation participant à l'apprentissage des élèves. Le débat joue également un rôle non négligeable dans la mesure où il permet à certains élèves de faire évoluer leurs représentations.

Nous avons vu (étape Institutionnalisation) qu'Alice réalise durant cette étape une synthèse sur « *les critères* » d'un programme de construction. Les élèves, en tentant de construire le triangle particulier en suivant le programme de construction de leurs camarades, ont identifié les manques, les approximations. Elle guidera les élèves pour obtenir les critères manquants (« *Rappelez-vous, qu'avez-vous oublié de préciser tel groupe ?* »). Aussi, les élèves n'auront aucun mal à les identifier.

BABETH a réalisé une mise en commun pour les deux premières situations. Pour la première, elle a exposé des schémas très différents d'élèves au tableau. Ils ont fait l'objet d'une discussion. Pour la deuxième (associer un des quatre schémas donnés à un énoncé), elle a écouté les justifications des uns et des autres, les élèves ayant choisi trois possibilités sur les quatre données, et par un jeu de questions/réponses, a amené les élèves à éliminer les deux possibilités erronées.

Didier a mis en avant deux stratégies différentes envisagées par des élèves (situation 1). Ils n'étaient que quatre ou cinq à avoir trouvé la solution. Aussi les deux stratégies ont-elles été longuement explicitées au tableau par les élèves d'abord, par le maître ensuite.

EDDY mettra en valeur les différentes étapes et les différentes durées estimées pour chacune des étapes, les élèves se mettront d'accord sur les étapes ainsi que sur les durées (situation 1), il prendra en compte les schémas réalisés par différents élèves (situation 2) et les élèves débattront de la pertinence des questions proposées.

CAROLE a favorisé la verbalisation des procédures, a demandé aux élèves de justifier chacune des réponses. Elles ont parfois fait l'objet d'une discussion. Elle a également souhaité mettre en exergue deux démarches différentes (tableau et schéma). Après une première correction avec le support tableau (prénoms / entrée-plat-dessert), elle a donc souhaité une deuxième correction à partir d'un schéma (prénoms / entrées / plats / desserts et flèches de couleur différente par prénom). Elle a donc demandé aux élèves de justifier une deuxième fois leurs réponses, ce qui, à ce stade, n'était peut-être pas utile (Nous y reviendrons dans le paragraphe V).

La correction

Si le problème proposé est un problème d'application, une correction est réalisée, en général par un élève qui passe au tableau. Les autres élèves suivent la correction et la valident. Ce fut le cas pour DAISY et Didier (situation 2).

Betty, Chloé (situation 2) et Doris (situation 2) n'ont pas réalisé de correction puisque les problèmes ont été résolus en grand groupe au moment de la recherche. La correction a été réalisée individuellement par ALAIN (situation 2). Dans la classe de BABETH, il n'y pas eu de correction, ni individuelle ni collective, de l'activité 3 (associer 12 schémas à 12 énoncés), l'enseignante préférant réaliser en fin de séance, une synthèse.

Quand bien même ALAIN et FANNY avaient prévu une mise en commun, ils ont réalisé une correction. Ainsi ALAIN a-t-il demandé en premier lieu la solution (le classement) puis a demandé à un élève au tableau d'utiliser la procédure qu'il les avait incités à utiliser : placer les fractions sur une demi-droite graduée. Les élèves de FANNY ont tous tenté de construire les différentes figures pour trouver la solution. Cependant, FANNY a demandé aux élèves s'il était « possible de construire les quatre figures avec les infos données » puis a demandé à l'un

des cinq élèves qui avait trouvé toutes les réponses d'expliquer au tableau les calculs et de donner les résultats.

La correction de la situation-problème proposée par Doris (situation 3) s'est réalisée en deux temps. Elle a envoyé un élève qui avait trouvé la solution à la première question au tableau. L'élève a réalisé une multiplication ($200 \times 13 = 2\ 600\text{ml}$). Doris a tracé un tableau (de proportionnalité) et y a mis les données. Elle a alors tenté donc d'expliquer l'intérêt de cette démarche. Un autre élève passe au tableau pour donner la réponse à la deuxième question, mais il se trompe. Les autres élèves corrigent son erreur avec l'aide de la stagiaire, qui proposera à nouveau un tableau de proportionnalité. Il n'y aura pas de correction pour la troisième question faute de temps.

Chloé (situation 2) et Claire avaient prévu une démarche possible pour la résolution de leur problème respectif. Elles n'ont pas pris en considération les démarches des élèves, qui pourtant étaient correctes. Si ce sont des élèves qui passaient au tableau pour corriger, ils écrivaient sous la dictée des deux stagiaires, Chloé a d'ailleurs réalisé une grande partie de la correction au tableau.

Anne, qui avait prévu une mise en commun, a finalement réalisé une correction. Les élèves donneront différentes réponses pour chaque aire, exceptée pour l'aire T. Les mauvaises réponses seront invalidées par les élèves sans réelle justification. Les élèves qui ont commis des erreurs ne les comprendront apparemment pas. La stagiaire ou les élèves justifieront seulement les bonnes réponses. S'agissant de la surface T, seule une élève a trouvé la solution, elle viendra au tableau expliquer sa stratégie. Quelques élèves manifesteront alors clairement leur incompréhension.

Éva, qui avait prévu une mise en commun, a demandé à deux élèves de noter au tableau les résultats de leur recherche et de compléter le schéma qu'elle avait réalisé avant le début de la séance sur un pan caché du tableau. Le premier élève interrogé a fait une erreur, le deuxième a trouvé la solution. Il semble que cette manière particulière de mener la correction fasse partie du contrat didactique. Ainsi, le premier élève sait qu'il n'a pas trouvé la solution car un autre élève a également été envoyé au tableau. Les élèves ne réagissent pas à l'erreur commise par leur camarade, puisque c'est à la maîtresse de faire comprendre à l'élève en question son erreur. Le deuxième élève paraît avoir plus d'assurance, il sait qu'il a la bonne

réponse et explique sa démarche. La méthodologie employée par cette stagiaire a été la même lors de la correction du deuxième problème. Il semble que, pour elle, partir des erreurs (réalisées par plusieurs élèves) soit considéré comme faisant partie de l'apprentissage (pédagogie de l'erreur). Pour autant, l'élève n'a aucune chance de corriger son erreur car la maîtresse valide ses réponses (« *Donc, tu as fais ça. D'accord. Les autres, vous êtes d'accord ?* »). Elle ne l'aide donc pas à comprendre son erreur, ne met pas en exergue ses réussites, ne l'incite pas par un jeu de questions/réponses à changer sa réponse, etc.

Il en est de même pour la binôme d'Éva, Elsa, qui envoie au tableau les élèves qui ont commis des erreurs (trois élèves). Elle demande aux autres élèves si le résultat est correct, puis demande à un quatrième élève d'expliquer la procédure au tableau et de donner la solution.

Il semble, pour ces deux stagiaires, que la place de l'erreur soit importante. Les élèves l'ont bien compris et ne semblent pas stigmatisés. Toutefois, la gestion de l'erreur n'est pas efficace dans le sens où l'élève qui a commis l'erreur n'a pas l'opportunité de la comprendre et de la corriger.

S'agissant du déroulement des étapes au sein de la séance, nous ne pouvons, à ce stade de notre analyse, mettre en exergue de différences importantes entre nos deux sous-populations (maîtres expérimentés *versus* stagiaires), mais une grande variabilité des pratiques au sein de notre échantillon global. Néanmoins, à travers cette première analyse, émerge une première distinction qui semble particulariser nos deux échantillons, elle relève de la dimension didactique.

IV-4- Des savoirs pour enseigner (Altet, 1996) en construction

Si les maîtres expérimentés ont une bonne connaissance des notions mathématiques, ils ont également une bonne maîtrise de l'enseignement des mathématiques sous son angle didactique. Il en est de même pour certains stagiaires : Alice, Boris, Didier et Éva. D'autres, en revanche, en ont une maîtrise encore insuffisante durant leur année de stagiarisation. Au niveau de la didactique des mathématiques, nous pouvons distinguer nos deux groupes d'enseignants (expérimentés *versus* stagiaires), mais également discriminer au sein du groupe de stagiaires un degré de maîtrise des compétences très variable.

Les représentations des stagiaires quant à leur rôle durant la phase de recherche ou de correction notamment, les amènent à adopter une posture inappropriée.

Ainsi, Anne et Elsa ont une représentation singulière de la construction du savoir par l'élève. Elles partent du principe qu'« il ne faut rien dire aux élèves », que c'est à eux de trouver le langage mathématique approprié. Selon Anne, « *les réponses viennent des élèves. Aux élèves de mettre des mots sur les choses ! Je peux les aider mais si cela vient d'eux, c'est encore mieux* ». Par conséquent, l'élève apprendrait seul et le maître aurait pour rôle de choisir une tâche qui permettrait cet apprentissage. L'équipe ERMEL (2001) met, au contraire, en valeur « *la dimension de médiation* » qui particularise la tâche de l'enseignant. Ce dernier a pour rôle de favoriser « *le passage de la connaissance au savoir* », en apportant entre autres le langage et l'écriture mathématique qui convient.

Anne souhaitait que les élèves travaillent sur les fractions usuelles. Ainsi au moment de l'étape Recherche, Anne circule dans les rangs. Elle s'arrête auprès de deux élèves qui ont trouvé la réponse mais qui n'utilisent pas le langage adéquat (leur surface correspond à un demi de la surface de référence).

APRÈS le visionnage de l'extrait

Comment sont ces deux élèves, au niveau de leur attitude ?

Elles sont impliquées.

On est d'accord. Comment vous expliquez qu'elles bloquent là ?

Ben du coup, c'est vrai que tout à l'heure avec les $\frac{3}{4}$, si on avait bien insisté sur le fait que on cherche $\frac{3}{4}$ d'abord, il faut chercher 4 parties égales, après on reporte 3 fois, donc on a nos $\frac{3}{4}$. Si on avait bien mis en évidence qu'on allait partager en tant de parties, là ça aurait été plus simple. Elles auraient vu qu'on a partagé en 2 parties et qu'elles ont qu'une seule partie. Donc c'est une partie sur les 2 partagées.

Tout à fait.

C'est vrai.

A un moment, vous leur dites ils manquent un mot. Lequel ?

Le mot moitié.

Elles m'ont pas dit cette réponse là, elles m'ont juste dit, je crois, c'est pareil.

Même, à la limite, elles m'auraient bien dit clairement, c'est pareil j'ai une bande là, je la mets là, c'est pareil, à la limite j'aurais pris aussi. Mais du coup, elle commence à me dire c'est plus petit, ou après elle revient... c'est $\frac{2}{4}$.

Donc vous les laissez. Comment sont les élèves à ce moment-là ?

Elles sont désemparées. Parce qu'on est pas allé au bout, finalement, de leur réflexion à elles.

Anne ne validant pas la réponse des deux élèves, ces dernières tentent de donner une autre réponse (erronée).

Elle pense, à raison, que les élèves « *n'ont pas acquis le vocabulaire : un demi / la moitié ; trois quarts* ». Elle estime qu'elle aurait dû réaliser une « *trace écrite au tableau* » et apporter « *quelques explications supplémentaires* » après l'étape consacrée à la manipulation de bandes (situation 1). À propos de sa consigne, elle pense qu'elle aurait « *dû insister sur la*

surface blanche », autrement dit sur la fonction de la surface de référence. Elle se rend donc compte qu'elle aurait dû apporter le langage mathématique (un demi) ainsi que l'écriture mathématiques ($1/2$). Si Anne se rend compte du malaise qu'elle a provoqué chez ses élèves, elle estime qu'une meilleure connaissance du niveau des élèves lui aurait permis d'ajuster les tâches proposées. Nous ne sommes donc pas persuadée qu'elle ait bien compris le rôle de médiation qu'elle devait jouer ici pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Elsa, de son côté, s'est interdite de donner aux élèves la formule du périmètre du rectangle.

APRÈS le visionnage de l'extrait

Voilà la formule du rectangle que vous avez écrite au tableau (« longueur x 2 + largeur x 2 »).

J'ai gardé ce qu'ils m'ont dit au lieu de donner la formule que je voulais leur donner.

Mais pourquoi ?

Parce que j'ai du mal aussi à... Bon, elle est efficace et c'est eux qu'ils me l'ont donnée, au lieu de leur donner la formule canonique, qu'ils doivent connaître. Parce que on n'était pas arrivé pendant la première phase à faire en sorte qu'ils me donnent la bonne formule. Je suis partie de ce que eux m'ont donné.

Et puis à ce moment-là, c'est pas à moi encore de donner la formulation ! Mais j'aurais pu (rires).

Pourquoi ?

Parce que c'est celle qu'on attend à la fin du CM2.

Pourquoi, selon vous, ils ne l'ont pas trouvée ?

Alors ça dépend de la façon d'amener la chose. Il faut, de toute façon, selon moi, de faire en sorte qu'ils arrivent à trouver la bonne formule.

Au vu de sa dernière réponse, nous pensons qu'Elsa estime qu'elle aurait pu, petit à petit, les amener à trouver la formule attendue. Elle reste donc convaincue que ce n'est pas à elle de leur « donner » la formule, quand bien même la formule exprimée par les élèves en est très proche.

Par ailleurs, apprendre de ses erreurs s'appuie sur une conception constructiviste de l'apprentissage. La médiation de l'enseignant joue ici aussi un rôle primordial. Si deux stagiaires (Elsa et Éva) semblent persuadées que les élèves peuvent beaucoup apprendre de leurs erreurs, elles s'attendent à ce que les élèves les corrigent sans médiation. Aussi, sans stigmatiser les élèves concernés, elles tentent de traiter les erreurs commises par un élève, de manière collective. L'élève au tableau explique comment il a procédé, puis les stagiaires interviennent.

Elsa ne donnera pas l'opportunité aux élèves de comprendre leur erreur et par voie de conséquence de se corriger.

APRÈS le visionnage de l'extrait

Alors racontez-moi, que s'est-il passé ?

Je ne voulais pas donner la réponse. Sûrement que c'est ça. Je n'ai pas donné la réponse. Mais du coup, ça me semble moins, mais du coup, elle est restée sur l'erreur.

Tout à fait !

Mais c'est de la torture. (Elle semble gênée.)

C'est pas grave !

Oui, mais bon, quand même...

Le plus important c'est d'en prendre conscience !

J'ai pris trop d'erreurs, je suis allée jusqu'au bout, mais j'aurais pas dû, et du coup, j'aurais pu gagner du temps, clairement.

Quand cette élève repart du tableau, à votre avis comment est-elle ?

Normal, elle sait que ce n'est pas bon mais elle ne sait pas pourquoi.

Depuis on a appris beaucoup, heureusement depuis. Pas besoin de prendre tous les types d'erreurs, je me contente maintenant d'une erreur, vraiment la plus répandue. On la voit ensemble. Après, pendant la mise en commun, s'ils veulent proposer leurs erreurs à ce moment là, on voit pourquoi ça ne marche pas Et ça marche mieux comme ça.

Très bien.

Elle est repartie, frustrée, pas bien, c'est pas la chose à faire !

Elsa s'est rendue compte que sa gestion de l'erreur était inappropriée, laissant les élèves sans réponse à leurs interrogations.

Il en est de même pour sa binôme : Éva. Cette dernière demande également à une élève qui a réalisé une erreur de passer au tableau. L'élève ne comprend manifestement pas son erreur. Pour autant, Éva ne va l'aider à la comprendre, elle préfère attendre la réaction des autres élèves, réaction qui ne viendra pas.

APRÈS le visionnage de l'extrait**Quelle était votre intention ?**

Qu'elle se rende compte de son erreur toute seule. Et pour..., j'ai vu avec elle l'énoncé pour qu'elle se rende compte de son erreur.

Au final, est-ce qu'elle s'en rend compte ?

Non.

Qu'est-ce que vous auriez pu faire ?

J'aurais pu dire : « Ah bon, compte là pour voir. » Elle aurait dit 1, 2, 3 ça fait 3/10 donc c'était pas bon. En fait, j'aurais dû voir les 2 plus petites (???). Elle aurait vu que les résultats ne correspondent pas à son schéma.

Et ensuite ? (suite du film) Qu'est-ce qu'elle pense ?

Elle pense que c'est bon, elle pense que ça va.

Par contre, ce n'est pas une addition de fractions.

Oui, mais vous avez rebondi en disant « D'accord ! » donc elle se dit...

Que c'est bon. (elle finit notre phrase)

Donc, elle ne sait pas. Vous vouliez que les élèves comprennent tout seuls.

En fait, j'aurais peut-être voulu une réaction de la part de beaucoup. Mais là, rien, dans cette classe, dès qu'il y en a un qui fait une erreur mais c'est fini ! (rires) Alors qu'il y en a qui savent. Donc j'aurais dû moi apporter ou demander aux élèves, est-ce qu'ils sont d'accord ?, pourquoi ? et tout...

Les élèves ont travaillé lors d'une séance précédente sur l'addition et la soustraction de fractions ayant le même dénominateur. Pour autant, certains font des erreurs. Éva ne demandera pas à l'élève de se rappeler la procédure et ne la rappellera pas non plus.

APRÈS le visionnage de l'extrait**Elle a trouvé la solution, son schéma est bon et pourtant elle doute, elle hésite. Pourquoi ?**

Elle se dit qu'il y a une autre manière de faire... Elle se demande si sa manière de faire est bonne ou pas. J'attends que l'autre élève passe pour pouvoir dire.

Pourquoi plusieurs élèves ont posé les fractions comme cela ?

Parce que je n'ai pas dit depuis le début que ce n'est pas comme ça.

Il faut que je comprenne ce que je dois leur dire et eux doivent me dire pour faire avancer les choses.

Éva dit « vouloir partir des erreurs des élèves ». Néanmoins, elle ne donne pas la possibilité aux élèves de se corriger. Encore une fois, attendre que tout vienne des élèves, sans les aider, les guider, les orienter est, selon nous, une mauvaise interprétation de la façon dont les élèves apprennent.

Nous présentons enfin un dernier exemple, de non-maîtrise de la didactique des mathématiques. Les élèves acceptent d'apprendre une nouvelle procédure parce qu'elle s'avère nécessaire. Ainsi par exemple, multiplier 12 par 8 est plus économe que de réaliser une addition répétée.

Doris avait pour ambition de présenter aux élèves la règle de trois, comme une procédure efficace pour trouver la réponse à l'une des questions du problème. Elle choisit, de la présenter, une fois que les élèves ont explicité leur procédure. Elle demande aux élèves si sous la forme d'un tableau (de proportionnalité), ça leur paraît plus simple.

APRÈS le visionnage de l'extrait

Alors que s'est-il passé ?

Ben, il m'a dit qu'il en avait pas besoin ! Donc pour eux, c'est pas clair. C'est une image très troublante.

Qu'est-ce que vous auriez pu faire pour que cela soit plus clair ?

Ben les données qu'on avait trouvées. Déjà le truc intermédiaire, les 3 oranges et un verre, donc ramener à la dizaine, dire 30 oranges, c'est euh.

On est sur le tableau de proportionnalité, donc montrer que un verre égale à 3 oranges, donc 26 verres égale à 26 x 3 oranges. On multiplie par 3.

Peut-être faire un entraînement.

Manifestement, les élèves n'ont pas compris l'intérêt de passer par un tableau de proportionnalité, Doris n'ayant pas su expliquer en quoi il était économique. De plus, les élèves ont trouvé la solution, en utilisant des procédures qu'ils maîtrisent. La situation proposée ne les a pas obligés à utiliser une procédure particulièrement coûteuse. Aussi n'ont-ils pas perçu l'intérêt du tableau de proportionnalité.

Cette maîtrise insuffisante de la didactique des mathématiques a bien sûr des incidences sur les apprentissages des élèves mais également sur la gestion du temps et les interactions maître-élève(s). Si la tâche ne pousse pas les élèves à adopter une nouvelle procédure, il y a

peu de chance qu'ils s'y intéressent et qu'ils la transfèrent dans une situation analogue. Les élèves qui ne comprennent pas leur erreur peuvent se désengager de la tâche. S'interdire de guider un élève ou de lui apporter le langage mathématique adapté empêche le stagiaire d'endosser le rôle de médiateur entre l'élève et le savoir, les interactions maître-élève(s) sur le registre de la méditation ou de la remédiation sont alors très limitées.

Après avoir réalisé un état des lieux des étapes prévus et des étapes réalisés, nous souhaitons maintenant comprendre l'écart entre le prévu et le réalisé.

V- ÉCART ENTRE PRÉVU ET RÉALISÉ

Nous proposons ici de mettre en regard les différentes phases prévues par l'enseignant (fiche de préparation et entretien post-séance) et les phases réalisées (observations) afin de décrire ce « différentiel » (Marcel, 2002, p. 105). Selon Bru (1991, p. 92), la mesure de l'écart entre ce qui a été prévu par l'enseignant et ce qui a été réalisé effectivement « *ne signifie pas forcément que l'on va s'appliquer à mesurer cet écart pour apprécier ensuite négativement toute action didactique qui s'écarterait du projet initial* ». Il se peut en effet que cet écart soit justement pertinent au vu de la situation (non-engagement des élèves dans la tâche, difficultés des élèves, durée d'une étape trop longue, etc.). Pour l'auteur, « *il importe surtout de savoir comment le praticien va, à partir d'une connaissance de cet écart, modifier ou laisser inchangées ses démarches didactiques* ».

V-1- Les MAT

Dans le tableau ci-dessous, nous confrontons ce que les MAT ont prévu (fiche de préparation), à ce qu'ils ont finalement réalisé (observations). **BABETH** n'ayant pas réalisé de fiche de préparation, nous ne pourrons mesurer cet écart.

	PRÉVU	RÉALISÉ
ALAIN	1- Mise en situation 2- Situation problème 3- Recherche (en binôme)	1- Rappel 2- Lecture / Explicitation de l'énoncé 3- Recherche (en binôme)

	4- Mise en commun 5- Synthèse	4- Correction 5- Recherche individuelle (2^{ème} problème)
BABETH	1- Rappel 2- Recherche 3- Institutionnalisation 4- Application	Pas d'écart
CAROLE	1- Mise en situation 2- Temps de réflexion des élèves 3- Aide 4- Recherche individuelle à nouveau 5- Solution 6- Mise en commun 7- Autres problèmes	Étape 7 non réalisée
DAISY	Pas de fiche de préparation	1- Calcul mental (2 problèmes) 2- Correction 3- Exercice A 4- Correction collective 5- Exercice B 6- Correction individuelle
EDDY	1- Découverte du problème 2- Mise en forme du problème par un schéma 3- Les élèves formulent des questions à l'écrit que l'on pourrait poser sur cet énoncé 4- Discussion sur le choix de la question la plus pertinente 5- Les élèves résolvent le problème	Étape 4 non réalisée Étape 5 non réalisée
FANNY	1- Introduction de la séance 2- Mise en place 3- Explicitation du travail à faire 4- Recherche (en binôme) 5- Mise en commun	Une correction collective

Le rappel d'**ALAIN** a porté sur une démarche spécifique : placer les fractions sur une demi-droite graduée. Au moment de lancer la recherche, il incitera les élèves à utiliser cette démarche (*observations*). Aussi, la situation-problème n'en sera pas une, les élèves connaissant la démarche pour résoudre le problème. La mise en commun prévue s'avèrera être une correction, l'élève au tableau placera les fractions sur une demi-droite graduée.

« J'ai trouvé qu'ils étaient pas mal en activité. C'est une séance de problèmes mais ils m'ont réinvesti des notions que l'on a fait lors des séances précédentes de la séquence.

En fin de compte, là, ça a donné du sens à ce que l'on faisait. Je les ai sentis à l'aise. Ils ont pas pris les problèmes comme ils peuvent les prendre : « Waouh ! Ce sont des problèmes, difficultés de compréhension, je vais pas faire pour pas me tromper, etc. » Là, ils étaient dedans parce qu'ils savaient comment plus ou moins les résoudre. »

ALAIN a donc changé d'avis et préféré leur donner d'emblée la démarche à utiliser pour résoudre le problème afin de mettre les élèves en confiance face à la situation proposée.

Pour le deuxième problème, l'explicitation de l'énoncé se fera de manière collective et à l'oral. Cette fois-ci, ALAIN incitera les élèves à utiliser la démarche qu'ils considèrent la plus pertinente pour le résoudre.

EDDY n'aura pas le temps de réaliser les deux dernières étapes. Il a accordé plus de temps que prévu aux élèves pour chacune des étapes :

« J'ai rencontré des difficultés à enchaîner les étapes que j'avais prévues. Parce que les élèves partent dans une certaine direction, ils t'emmènent loin de ton fil directeur et donc du coup, c'est toi tu perds le fil, donc tu dois ramer pour essayer de revenir aux questions. »

Il a encore des difficultés, malgré l'expérience acquise et une bonne connaissance des élèves, à prévoir le temps qu'il faudra aux élèves pour réaliser telle ou telle étape. En revanche, s'apercevant que la cloche allait sonner, il improvise, afin de mettre fin à sa séance rapidement :

« Après, comme il restait pas beaucoup de temps, par exemple, quand je leur demande de répondre à leur question, là, j'ai improvisé total, c'était pas prévu dans ma fiche. Au lieu de faire encore un débat, sur les questions valides, pas valides ou quelle question on garde, bon réponds à ta question, je l'ai fait comme ça. »

Suite à cette décision, il a dû se raviser une nouvelle fois et demander aux élèves de recopier les questions écrites au tableau. Ces décisions lui permettront de rebondir lors de la séance suivante, les élèves auront le support au débat prévu (pertinence des questions) et ils pourront enfin résoudre le problème.

FANNY souhaitait que les élèves utilisent des calculs pour résoudre le problème (Problème relevant des mesures). Toutefois, tous les élèves ont tenté de construire les figures (Problème de construction).

AVANT LE VISIONNAGE

Donc, je vais justement te montrer un des binômes qui confond le périmètre et le côté.

Il fallait tomber sur le nombre 24, oui, je les revois très bien. Mais bon, ils sont passés par la construction, de toute façon, tous hein, forcément

PENDANT

C'était mon intention première de vouloir favoriser les calculs mais finalement, au bout du compte, on est parti de la construction, c'est grâce à la construction qu'ils ont compris le périmètre.

APRÈS

Donc là, ils ont commencé à construire un rectangle mais les mesures sont fausses. Tu leur apportes une information supplémentaire, alors quelle était à ce moment-là ton intention ?

C'était de trouver la mesure manquante.

Mais là tu favorises cette recherche avec la construction.

Oui par rapport à la construction oui, oui tout à fait ! On est d'accord.

Bien que les élèves aient construit les figures (recherche longue), la correction portera uniquement sur les calculs. La mise en commun prévue s'avèrera donc prendre la forme d'une correction.

AVANT LE VISIONNAGE

Au niveau de la mise en commun, on était du coup uniquement sur les calculs et plus du tout sur les constructions?

Puisque c'était, ce que je te disais, ce que je voulais mettre en avant. C'était les calculs ! Je voulais pas mettre en avant la construction, la construction devait juste être un moyen ! pour arriver aux calculs. Ça devait être un moyen mais c'était pas ça mon objectif principal, c'était vraiment le calcul. Voilà, c'est pour ça que justement, je me suis attachée à ça. Je voulais qu'on reste juste sur les calculs.

APRÈS

Surtout que quand ils travaillaient en binôme, ils ont été essentiellement sur la construction. À un moment, il y avait ces problèmes de calculs qui se sont posés mais ils ont beaucoup travaillé sur la construction. Donc pour moi, par rapport à mes intentions, c'était vraiment, c'était ça.

D'accord.

On était sur une séance de mesure d'abord et pas sur une séance de géométrie même si les deux étaient très imbriquées et très liées.

FANNY a donc préféré rester sur son idée première alors même que les élèves ont réalisé une tâche très différente de celle prévue.

BABETH ne prendra pas la décision de mettre fin à sa séance de façon prématurée et réalisera donc une séance très longue (environ une heure trente).

CAROLE avait prévu des problèmes supplémentaires dans le cas où certains élèves résoudraient le premier rapidement. Ce fut le cas, mais elle préférera ne pas les distribuer afin que ces élèves participent à la mise en commun.

Avant de réaliser une synthèse, nous analyserons de la même manière les séances des stagiaires.

V-2- Les stagiaires

Pour rappel, Claire et Chloé n'ont pas réalisé de fiche de préparation.

	PRÉVU	RÉALISÉ
Alice	1- Mise en situation 2- Mise en commun 3- Synthèse	2- Mise en commun modifiée
Anne	1- Mise en situation 2- Découverte / Recherche / Compréhension	Pas d'écart

	3- Recherche 4- Mise en commun et bilan de la séance	
Betty	1- Calculer mentalement 2- Reconnaître le nombre le plus grand 3- Soustraction sans retenue 4- Soustraction avec retenue 5- Résolution de problème 6- Jeux mathématiques	Étape 1 non réalisée Étape 6 non réalisée
Boris	1- Rappel 2- Manipulation 3- Mise en commun 4- Vérification à l'aide des outils 5- Situation problème	1- Rappel 2- Manipulation 3- Mise en commun 4- Institutionnalisation : utilisation de l'équerre 5- Vérification à l'aide des outils X
Chloé	Pas de fiche	1- Rappel 2- Recherche collective (questions intermédiaires) 3- Recherche (problème complexe) 4- Correction
Claire	Pas de fiche	1- Rappel (méthodologique) 2- La méthodologie (les questions intermédiaires) 3- Lecture et compréhension de l'énoncé 3 4- Recherche 5- Correction
Didier	1- Introduction 2- Recherche 3- Mise en commun 4- Introduction 5- Mise en commun	1- Introduction 2- Recherche 3- Mise en commun 4- Recherche 5- Mise en commun 6- Exercice
Doris	1- Mise en situation 2- Situation problème 3- Recherche 4- Mise en commun 5- Recherche 6- Faire constater par les enfants la nécessité de convertir	1- Rappel 2- Exercice 3- Correction 4- Problème d'application 5- Mise en situation 6- Recherche 7- Correction
Elsa	1- Mise en situation (GA) 2- Mise en activité des élèves 3- Bilan	1- Rappel (GB) 2- Recherche 3- Correction 4- Recherche 5- Bilan
Éva	1- Mise en situation 2- Recherche 3- Mise en commun 4- Structuration 5- Réinvestigation	1- Mise en situation 2- Recherche 3- Correction 4- Recherche 5- Correction 6- Bilan
Flavie	1- Découverte 2- Mise en place de l'activité	Pas d'écart

	3- Recherche 4- Mise en commun 5- Trace écrite	
Flora	1- Introduction 2- Mise en activité 3- Mise en commun 4- Conclusion	Pas d'écart

Alice avait prévu un contenu différent pour sa mise en commun, elle souhaitait construire, pas à pas, collectivement, un triangle rectangle à partir d'un programme de construction donné, puis identifier avec les élèves « *les critères de construction d'un programme* ». Or, les élèves ont identifié ces critères sans réaliser cette dernière étape lors de la mise en commun. Elle a donc atteint son objectif (la mise en commun était de notre point de vue particulièrement réussie). Pourtant, Alice était frustrée de ne pas avoir réalisé cette dernière étape et est donc restée sur un sentiment d'échec.

Anne en est restée au déroulement prévu, malgré les erreurs commises par les élèves et leur incompréhension manifeste. Elle s'en est donc tenue aux réponses apportées par trois ou quatre élèves.

Betty a pris la décision de ne pas réaliser la première étape (calcul mental) « *car les élèves sont entrés en retard en classe à cause de la grève* » ainsi que la dernière « *jeux mathématiques* », étape prévue dans le cas où les élèves auraient été rapides à réaliser les premières étapes.

Boris a choisi de ne pas proposer aux élèves de résoudre un problème, les premières étapes ayant été plus longues que prévues. S'agissant de la tâche donnée aux élèves, il estime avoir « *mal évalué les pré-requis des élèves* ». Il pensait en effet que les élèves savaient utiliser une équerre et avait donc prévu de vérifier les propriétés des figures à l'aide de cet instrument. Se rendant compte que les élèves n'identifiaient pas l'angle droit sur l'équerre, il a ajouté une étape durant laquelle il a expliqué aux élèves comment l'utiliser.

Didier a proposé aux élèves un exercice supplémentaire alors que le temps lui manquait. Les élèves n'ont donc pas eu le temps de le réaliser.

Doris a ajouté une phase de rappel, un exercice sur les conversions ainsi qu'un petit problème sur les conversions, ces trois étapes devant permettre aux élèves de mieux se préparer à résoudre le problème qu'elle avait prévu.

Elsa a finalement modifié les étapes prévues. Ainsi la stagiaire a-t-elle décidé de ne pas laisser les élèves résoudre les quatre problèmes prévus (étape *Mise en activité des élèves*). Gérant deux groupes travaillant sur des problèmes différents, elle a choisi de réaliser la correction du premier problème avec le groupe B pendant que le groupe A cherchait la solution au premier problème, puis la correction du premier problème avec le groupe A pendant que le groupe B cherchait la solution du deuxième problème.

Éva a également modifié les étapes prévues. Au lieu de laisser les élèves en autonomie résoudre les deux derniers problèmes (étape *Réinvestigation*), elle a préféré leur proposer une deuxième recherche et une deuxième correction. Elle a coupé court à la recherche du troisième problème, se rendant compte que l'énoncé n'était pas idoine.

Flavie avait prévu de travailler deux compétences à partir de la situation proposée : *Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions* et *Calculer le périmètre d'un polygone (fiche de préparation)*. Pour autant, l'activité proposée ne s'apparentait pas à la résolution d'un problème, la consigne étant « *Utilise ta règle pour mesurer le périmètre des figures suivantes* » (cinq figures dont un carré et un rectangle). Cette consigne, de plus, n'incitait pas les élèves à calculer les périmètres mais à mesurer les côtés de chacune des figures ($c + c + c + c$ pour le carré au lieu de $c \times 4$). C'est donc au niveau de la conception de la séance que le problème se situe, les activités n'étant pas cohérentes avec les objectifs visés. Par ailleurs, l'étape d'institutionnalisation n'était pas directement en concordance avec l'exercice réalisé, ni même la correction. Cette étape portait sur les formules du périmètre du carré et du rectangle, non utilisées par les élèves lors de l'exercice proposé.

Le manque de maîtrise des notions mathématiques (périmètre, conversions) a très certainement eu une incidence sur l'enseignement de Flavie. Ses difficultés l'ont amenée à considérer la situation comme un problème, car il semble que ça en soit un pour elle.

Ainsi, pendant que les élèves mesuraient les figures, Flavie a tenté d'apporter son aide à quatre élèves, mais les explications données n'étaient pas claires, elle hésitait beaucoup, se répétait, ne rebondissait pas sur les erreurs des élèves...

AVANT le visionnage de l'extrait

Nous lui annonçons que l'extrait porte sur un élève, qu'elle tente d'aider.

APRÈS

Quelle était votre intention ?

Je voulais l'aider, mais c'est un peu long. Peut-être qu'il aurait dû faire lui-même un petit tableau de numération. Je n'ai pas donné le tableau de conversion parce que moi-même, le tableau de conversion me pose souci. Je n'y ai pas pensé.

Qu'est-ce qui vous pose souci avec ce tableau ?

Je n'arrive pas à le retenir. C'est à cause de mes difficultés que j'ai pas réussi à l'aider rapidement.

Cette non-maîtrise des savoirs mathématiques, identifiée comme une difficulté, a eu un impact sur son enseignement : « *Au moment du recueil des résultats, je ne savais si il fallait donner les résultats en cm ou en mm. Je pense m'être trop occupée des élèves qui avaient compris. Je ne savais pas comment expliquer aux autres* ».

AVANT le visionnage de l'extrait

Nous lui annonçons que nous allons lui montrer un extrait qui correspond à la correction collective de la figure A (un rectangle).

Pourquoi avez-vous réalisé une correction collective ? Quel était votre objectif ?

Que tout le monde soit au même niveau. J'ai compris durant mon stage actuel (2ème stage massé) que ce n'était pas nécessaire d'en réaliser une à chaque fois.

Qu'est-ce qu'elle devait apporter aux élèves cette correction collective ?

Comment mesurer, parce qu'ils avaient des difficultés avec l'utilisation de la règle. Et puis surtout comment ils ont réalisé le calcul avec les cm et les mm et le tableau de conversions.

APRÈS

Je leur ai finalement demandé que les résultats des calculs. Là, je me suis demandé mais comment je vais faire pour leur expliquer, je m'en rappelle encore.

Sur quoi a porté votre correction collective ?

Je ne leur ai pas demandé comment ils avaient fait pour trouver. Vers la fin voilà, je n'en pouvais plus, je ne savais pas, plus, comment leur expliquer. Je voulais mettre fin à la séance.

Flavie reconnaît un manque de clairvoyance durant la séance et son manque d'engagement. Pour autant, elle mènera la séance jusqu'à son terme, sans doute en raison de notre présence.

Flora ne distingue pas non plus une situation-problème d'une activité classique. Ainsi, les élèves devaient colorier la représentation des fractions données.

L'objectif de Flora était de faire travailler les élèves sur les fractions décimales. Pour ce faire, elle propose aux élèves un quadrillage (10 sur 10), accompagnée d'une consigne écrite énoncée ainsi :

Colorie :
1/100 du carré en bleu ;
1/10 du carré en jaune ;
15/100 du carré en vert ;
30/100 du carré en rouge.

Colorier $1/10$ n'a pas été sans poser problème aux élèves, cette difficulté avait été anticipée par Flora (*fiche de préparation*). Elle estime qu'il s'agissait d'une situation-problème, « *le problème [portant] sur $1/10$* ». Pour autant, le quadrillage étant carré, $1/10$ pouvait correspondre par exemple, à une ligne ou une colonne. Si un quadrillage ne leur avait pas été proposé jusqu'alors, d'autres représentations l'avaient été (parts de gâteau, etc.). Lors de l'entretien post-séance, Flavie répond ceci à la première question : « *Je n'arrive pas à répondre à certaines questions, par exemple, pour $1/10$, je ne savais pas si ils pouvaient colorier autre chose qu'une colonne. Je ne sais pas si mon explication sera valable ou pas.* »

En outre, durant la phase d'institutionnalisation, Flora tente d'expliquer qu' $1/10$ est plus grand qu' $1/100$. Certains élèves l'ont compris grâce au coloriage ($1/10$ est une surface plus grande). Pour les autres, elle n'expliquera pas qu' $1/10$ est égal à $10/100$. À un élève qui justifie sa réponse en disant que 100 est plus grand que 10, elle n'expliquera pas la différence entre les nombres entiers et les fractions. Ces explications manquantes sont sans doute dues à une maîtrise insuffisante des savoirs en jeu.

Elle répètera donc trois fois la même explication qui lassera les élèves : « *Je pense que la majorité n'a pas compris ce que représentait $1/10$. Pas sûr que tout le monde ait compris la différence entre $1/10$ et $1/100$.* ».

Comme Flavie, Flora ne semble pas maîtriser les connaissances mathématiques nécessaires pour enseigner au primaire. Elles sont, toutes les deux, conscientes de leurs lacunes en mathématiques. S'il est vrai que ces connaissances ne suffisent pas, elles sont néanmoins une condition minimale à l'enseignement de cette discipline.

L'écart entre le prévu et le réalisé est le plus souvent attaché au contexte. Toutefois s'agissant de Flavie et Flora, il est dû à un manque des « *savoirs à enseigner* » (Altet, 1996) en jeu.

V-3- Synthèse

Cette synthèse a pour objectif de réaliser un premier point sur les écarts entre prévu (fiche de préparation) et réalisé (observations). Ce premier regard critique sera étayé dans les prochains chapitres.

Le travail de conception de Flavie et Flora ne pouvait leur permettre d'atteindre leur objectif.

Une connaissance insuffisante des connaissances mathématiques (et partant de la didactique des mathématiques) est à l'origine de l'écart entre le prévu et le réalisé.

Quatre enseignants n'ont pas réalisé ce qui était initialement prévu, au niveau didactique.

Les élèves ayant appliqué la démarche longuement explicitée, ALAIN a finalement proposé aux élèves un problème d'application. De fait, la mise en commun prévue a pris la forme d'une correction.

Il en fut de même pour Anne, Éva et FANNY, qui ont finalement réalisé une correction.

Six enseignants n'ont pas réalisé la dernière étape prévue pour leur séance, faute de temps.

Parmi eux, certains ont pris la décision de mettre fin à la séance : les étapes 2 et 3 pour Alice, soit la construction (en grand groupe) d'un triangle rectangle et la synthèse, la résolution du problème pour Boris, des jeux mathématiques pour Betty, la résolution d'un deuxième problème pour CAROLE.

D'autres se sont laissés surprendre par la cloche (pause méridienne ou récréation) : la synthèse pour ALAIN, la résolution du problème complété par les élèves pour EDDY.

Betty n'a pas souhaité réaliser la première étape (calcul mental), considérant que les élèves avaient tardé à revenir de la cour de récréation.

D'autres ont ajouté des étapes.

Didier n'avait pas prévu de proposer un exercice portant sur la proportionnalité. Après la correction du deuxième problème, il a demandé aux élèves de retrouver un exercice précédemment réalisé (recette de cuisine) afin de le mettre sous la forme d'un tableau de proportionnalité. Didier souhaitait ainsi vérifier que les élèves étaient capables de réinvestir la notion apprise (les relations de proportionnalité). Mais ces derniers ont eu à peine le temps de commencer l'exercice en question (la cloche a sonné).

Doris a proposé aux élèves une conversion (exercice) et un problème impliquant des conversions avant de proposer le problème qu'elle avait prévu.

Boris expliquera aux élèves comment utiliser une équerre, ce dernier se rendant compte que les élèves ne reconnaissent pas l'angle droit sur l'outil.

Deux stagiaires ont modifié les étapes prévues.

Ainsi Elsa et Éva n'ont pas laissé les élèves résoudre en autonomie les problèmes. Elles ont préféré corriger le premier avant de les laisser résoudre le deuxième.

D'autres enseignants, enfin, ont obstinément réalisé ce qu'ils avaient prévu, sans prendre en compte les apports ou besoins des élèves.

Lors de la correction, Chloé et Claire ont eu des difficultés à prendre en considération les démarches utilisées par les élèves tant elles étaient centrées sur les leurs, quand bien même, celles proposées par les élèves étaient tout à fait correctes, voire plus économes. Chloé souhaitait, de plus, que les élèves rédigent des écrits de recherche, elle a proposé un problème à étapes considérant qu'il lui permettrait de répondre à son objectif. Mais le problème ne comportant pas de difficulté particulière, les élèves n'ont donc pas compris l'intérêt de ce type d'écrits.

Anne n'a rien modifié alors que la tâche était manifestement trop difficile.

Cet écart peut être expliqué par les choix ou décisions prises par l'enseignant dans l'action. Si certains ont pris la décision de modifier leur démarche didactique, pour répondre aux besoins des élèves (Boris par exemple) ou par mesure de précaution (ALAIN par exemple), d'autres ont pris la décision de ne rien modifier alors que le temps leur manquait. Si nous n'avons pas noté d'écart entre ce qui était prévu pour Flavie et Flora, les apprentissages n'étaient pas au rendez-vous.

Certains maîtres expérimentés comme certains maîtres « novices » poursuivent leur séance afin de réaliser ce qu'ils ont prévu, et ce, bien que la durée prévue soit quant à elle largement dépassée. D'autres se laissent surprendre par le temps qui passe et sont forcés de mettre fin à leur séance alors que les élèves sont en activité (nous y reviendrons longuement dans le chapitre VII). D'autres encore modifient leur planification didactique jugeant au dernier moment qu'elles ne sont pas adaptées.

Seuls les stagiaires ont ajouté des étapes non prévues (Didier et Doris), ou modifié le déroulement des étapes prévues (Elsa et Éva). Ces décisions prises dans l'action sont motivées par les besoins supposés des élèves.

Conclusion du chapitre VI

Nous avons présenté dans le premier paragraphe de ce chapitre, les objectifs que les maîtres de notre échantillon se sont fixés ainsi que les compétences des élèves visées (Les programmes 2008). Nous avons montré que les enseignants redéfinissent « *la tâche prescrite* » (Leplat, 2000) selon la lecture qu'ils ont des prescriptions, ici des programmes, ou de leurs représentations (individuelles ou collectives). Les choix réalisés et les décisions prises participent donc à une redéfinition de la tâche, « *la prescription et la décision* » constituant deux niveaux « *en interactions constante dans l'action* » (Perrisset-Bagnoud, 2004, p. 249).

Les étapes prévues correspondent donc à la *tâche* que se donne l'enseignant, une fois *redéfinie*. Cette redéfinition de la *tâche* est personnelle. Ainsi, les titres donnés aux étapes et la fonction qui leur est attribuée diffèrent parfois sur la forme. Toutefois, l'analyse du contenu des étapes prévues nous a permis de mettre en évidence des similitudes. Ainsi, la phase de Rappel, par exemple, nommée : *rappel, introduction, découverte, soustractions sans retenue* ou *mise en situation*, a pour fonctions de permettre aux élèves de se remémorer les notions ou procédures étudiées ultérieurement ainsi que de les mettre en confiance face à l'activité qui leur sera proposée.

Il en est de même s'agissant des problèmes proposés aux élèves. Les prescriptions sont, à ce niveau, plutôt floues ou larges, amenant l'enseignant à redéfinir considérablement la tâche (Amigues & al., 2008) : il choisit par exemple le type de problèmes et le type d'énoncés qui répondent le mieux à ses objectifs. Nous avons montré à une exception près (Anne) que les stagiaires étaient capables de choisir, pour les élèves, des tâches dont le niveau de difficulté est adapté (ni trop facile, ni trop difficile) *a priori*, à leur niveau de classe (CE2 ou CM2). Ainsi cette compétence semble acquise pour la majorité des maîtres durant leur formation initiale.

Ceci étant, la *tâche effective*, « *celle dont l'activité serait la réelle réalisation* » (Leplat, 2000, p. 18) diffère parfois beaucoup de la tâche que le maître s'est donnée (*redéfinie*). Nous avons montré que les étapes effectivement réalisées diffèrent des étapes prévues, l'enseignant

tendant de s'adapter à la situation, parfois aux besoins des élèves, parfois aux horaires de l'école.

Nous retiendrons, s'agissant des maîtres en formation que :

- le choix de la tâche est en général pertinent au regard du niveau de classe, ils répondent ainsi aux prescriptions institutionnelles ;
- leurs conceptions (fiches de préparation) sont cohérentes et détaillées (excepté pour Flavie et Flora);
- certains choisissent une démarche (adaptée à une situation-problème par exemple), qui correspond aux prescriptions de l'ESPE ;
- ils ne maîtrisent pas tous les connaissances mathématiques nécessaires pour enseigner au primaire (Flavie et Flora) ;
- ils ne maîtrisent pas tous la didactique des mathématiques, leurs représentations étant erronées ;
- l'écart entre le prévu et le réalisé est selon les stagiaires dû à une adaptation au contexte (activités des élèves et horaires de l'école) ou à une obstination « à rester collés » au plus près de leur préparation.

Pour ce qui est des maîtres expérimentés, nous retiendrons que :

- le choix de la tâche est pertinent au vu du niveau des élèves ;
- leurs conceptions sont minimales et cohérentes ;
- ils choisissent des démarches didactiques qu'ils ont éprouvées et qui ont fait leurs preuves ;
- ils ont une bonne maîtrise des connaissances mathématiques en jeu et de la didactique attachée à cette discipline ;
- l'écart entre le prévu et le réalisé est selon les maîtres dû à une adaptation au contexte (activités des élèves et horaires de l'école).

Aussi, s'agissant de la dimension « tâche » nous validons notre hypothèse générale. Il existe bien des différences au niveau de la maîtrise des compétences attachées à la didactique des mathématiques. Cependant, il existe une grande variabilité au sein de notre groupe de stagiaires. Certains possèdent des compétences avérées au niveau didactique quand d'autres n'ont pas acquis les objets d'enseignement (notions et concepts mathématiques).

Nous nous proposons d'ajouter à ces premiers éléments portant sur la tâche de l'enseignant – ses conceptions et mises en œuvre didactiques –, la dimension temps, de façon plus systématique, cette dimension ayant été prise en compte en partie dans ce chapitre.

<p style="text-align: center;">CHAPITRE VII</p> <p style="text-align: center;">RECUEIL 2 : ANALYSE DES DONNÉES</p> <p style="text-align: center;">Gestion du temps</p>

Dans le précédent chapitre, nous avons commencé à mettre en évidence que le décalage entre le prévu et le réalisé était, en partie, dû à une mauvaise estimation du temps nécessaire pour réaliser telle ou telle étape, ou encore à une mauvaise gestion du temps durant la séance. De fait, les étapes prévues en fin de séance sont parfois reportées, rarement parce que le maître le décide, mais parce que la situation l'exige (pause méridienne par exemple). Elles sont plus souvent réalisées (d'une certaine façon « coûte que coûte ») et ce malgré l'indisponibilité des élèves après un temps déjà long consacré à une même activité. Ainsi, certains enseignants n'atteignent qu'en partie l'objectif visé.

Dans ce chapitre, nous mettrons plus avant les relations entre les durées des étapes et la fonction des étapes. Nous tenterons donc de mettre en évidence les relations potentielles entre la tâche donnée à l'élève, l'action de l'enseignant et la gestion du temps.

De plus, nous chercherons à comprendre les écarts entre durées prévues (ou estimées) et durées effectives. Pourquoi l'enseignant décide-t-il d'accorder plus de temps à une étape ? Pourquoi accélère-t-il à d'autres moments ? Quels sont les éléments de la situation qu'il prend en compte pour prendre ces décisions ?

Il nous importe enfin d'établir des corrélations entre l'engagement de l'élève dans la tâche et la durée consacrée à cette étape par le maître, garant du temps.

Dans ce chapitre VII, nous nous intéresserons donc au temps d'enseignement réservé aux mathématiques. Puis nous analyserons la durée des séances et le temps de travail au sein des séances observées. Ce temps de travail sera mesuré en opposition au temps informel. Nous présenterons la durée des étapes des séances et comparerons les durées attachées aux étapes communes, soit aux étapes subordonnées à la résolution de problèmes. Nous exposerons nos résultats relatifs au temps d'engagement des élèves. Enfin, nous nous intéresserons au rythme donné à la séance.

I- LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT

Pour l'année 2013-2014, année de notre recueil de données, la durée hebdomadaire de la scolarité est fixée « à vingt-quatre heures organisées à raison de six heures par jour maximum »⁹⁰. La semaine scolaire est alors organisée sur quatre jours ou quatre jours et demi (mercredi matin ou samedi matin). Ainsi, pour ce qui est du cycle des approfondissements (cycle qui nous intéresse tout particulièrement), le temps d'enseignement des mathématiques est de 180 heures sur l'année et la durée hebdomadaire consacrée à cet enseignement est de cinq heures sur les 24 heures d'enseignement⁹¹. A ces 24 heures, il faut ôter deux heures en moyenne de récréation par semaine. Sur les 22 heures effectives d'enseignement, le temps d'enseignement des mathématiques est donc, proportionnellement, de 4 heures et 35 minutes.

Les données sur le temps d'enseignement des mathématiques ont été recueillies lors des entretiens post-séance. Il ne nous a pas semblé pertinent d'interroger les maîtres stagiaires à ce sujet car il était attendu qu'ils respectent, autant que faire se peut, l'emploi du temps du maître d'accueil temporaire, et ce afin de favoriser la continuité des apprentissages.

Nous avons donc interrogé les MAT sur la répartition de l'enseignement des mathématiques sur la semaine ainsi que, le cas échéant, sur le ou les temps spécifiques réservés à la résolution de problèmes. Nous leur avons enfin demandé si le temps réservé à l'enseignement des mathématiques et le temps réservé à la résolution de problème étaient de leur point de vue suffisants.

	ALAIN	BABETH	CAROLE	DAISY	EDDY	FANNY
Temps hebdomadaire réservé à l'enseignement des mathématiques	4H	3H45	3 à 4H	5H	5H	4H10
Temps hebdomadaire réservé à la résolution de problèmes sur le temps d'enseignement des mathématiques	1H	45 min	1H30 à 2H30	1H20-1H40	2H	Très variable
Nombre de séances par semaine	4	5	4	5	5	5
Temps quotidien réservé à l'enseignement des mathématiques	1H par jour (4 jours)	45 min (3 jours) et 1H30 (1 jour)	45min-1H (4 jours)	1H (3 jours) et 2H (1jour)	1H (3 jours) et 2H (1 jour)	50 min (5 jours)

⁹⁰ Article D521-10 du Code de l'éducation

⁹¹ Horaires des écoles maternelles et élémentaires (BO HS n°3 du 19 juin 2008)

Le temps hebdomadaire réservé aux mathématiques est en moyenne de 4 heures et 9 minutes : il est donc en deçà de ce qui est attendu (moins 10%). Il varie néanmoins de 3 heures à 5 heures selon les enseignants. Ainsi DAISY et EDDY y consacrent plus de temps (5 heures) qu'exigé. Nous notons donc une grande variabilité sur notre petit échantillon de six enseignants, ce qui va dans le sens des résultats des études menées dans les années 90 (Cf. Chapitre II). La tâche prescrite (Leplat, 2000), ici les horaires officiels, fait donc l'objet d'une redéfinition (les horaires déclarés). Chaque enseignant, selon ses représentations professionnelles, le contexte d'enseignement qui est le sien, voire ses motivations, détermine le temps d'enseignement qui sera alloué aux mathématiques.

Le temps quotidien varie de 45 à 60 minutes sur quatre jours (sur 5 jours pour FANNY). Il est en moyenne de 53 minutes. Les séances les plus courtes ont lieu chez BABETH (CE2) et CAROLE (CM2). Cette durée moyenne est inférieure à celle mesurée par Altet et *al.* (1994) qui, pour rappel, était de 65 minutes par jour sur des classes de CE2.

Le temps réservé à la résolution de problèmes varie, quant à lui, d'1 heure à 2,5 heures par semaine sur les classes de CM2.

Rappelons que la tutrice BABETH a en charge une classe de CE2. Elle dit accorder beaucoup de temps aux divers champs disciplinaires et ne consacrer qu'une séance par semaine à la résolution de problèmes. Les « bons » élèves résolvent des problèmes en fin de séquences quand les autres s'entraînent sur les notions travaillées.

CAROLE et DAISY dédient également une séance entière à la résolution de problèmes. CAROLE propose alors aux élèves « *des problèmes de logique, de vraies situations-problèmes et de la méthodologie* ». Durant les autres séances, des problèmes qualifiés « *d'application* » liés à la notion étudiée sont proposés aux élèves durant environ la moitié de chaque séance. CAROLE consacre ainsi la moitié du temps d'enseignement réservé aux mathématiques à de la résolution de problèmes. DAISY ne réalise pas cette séance avec ses élèves car elle fait l'objet d'un échange de service. En revanche, elle consacre 5 à 10 minutes par séance à la résolution de problèmes.

ALAIN et FANNY ne réservent pas de séance à la résolution de problèmes dans leurs emplois du temps respectifs, mais consacrent, disent-ils, régulièrement des séances entières à la résolution de problèmes. ALAIN peut également en proposer en début ou en fin de séance : « *Tout dépend de la notion abordée et de la situation* ».

EDDY débute ses séquences par un problème qui deviendra « *le problème de référence* » de la séquence. Au sein de la séquence, il propose aux élèves des « *problèmes d'application* ».

Trois MAT (BABETH, CAROLE et EDDY) estiment que le temps d'enseignement réservé aux mathématiques est suffisant car ils couvrent le programme. DAISY a un avis plus mitigé : elle réalise de nombreux rappels des notions abordées au sein des autres disciplines, notamment en géographie, en EPS et en français, mais n'arrive pas au bout de son fichier (10 chapitres sur 15). Au risque de nous répéter, cette enseignante a choisi de travailler à l'aide d'un fichier qu'elle juge pertinent en raison de la progression qui y est proposée, soit une progression spiralaire. ALAIN et FANNY reconnaissent ne pas couvrir le programme mais estiment que les notions non abordées ou non acquises (proportionnalité, échelle, pourcentage) ne sont pas « *indispensables* ». Aussi, estiment-ils que le temps d'enseignement est suffisant.

Seuls deux enseignants, CAROLE et EDDY, considèrent que le temps réservé à la résolution de problèmes est suffisant. Les autres sont d'avis contraire. BABETH (CE2) met en avant les difficultés des élèves s'agissant de la lecture des énoncés (« *Le problème du problème, c'est la lecture !* »). Elle ne peut donc leur demander de travailler individuellement à l'écrit. Elle privilégie une démarche collective et orale qui réclame, selon elle, un temps conséquent. ALAIN et FANNY estiment qu'ils ne peuvent accorder plus de temps au regard des autres disciplines à enseigner. Cependant FANNY ajoute que « *l'idéal serait de proposer aux élèves une situation-problème par jour parce que c'est le meilleur et le seul moyen de mobiliser toutes les connaissances* ».

DAISY essaie de compenser ce manque de temps via un échange de service qui porte essentiellement sur la méthodologie (souligner les mots importants de l'énoncé...).

Nous retiendrons que les élèves de CAROLE, DAISY et EDDY résolvent des problèmes plus fréquemment que les élèves d'ALAIN et BABETH et que, sur cette dimension également, la diversité des approches, conceptions et opinions est de mise au sein du groupe des enseignants expérimentés que sont les MAT.

II- DURÉES DES SÉANCES

Les séances observées ont duré, en moyenne, 67 minutes. La durée varie quasiment du simple au double, soit de 49 minutes (Éva) à 1 heure 29 minutes (BABETH). Les séances les plus courtes ont été menées par trois stagiaires : Anne, Doris et Éva (entre 49 et 52 minutes) ; les plus longues ont été réalisées par BABETH et Elsa (quasiment une heure et demi).

La durée moyenne des séances réalisées par les MAT est de 72 minutes quand celle des séances des stagiaires est de 65 minutes (avec des disparités importantes qui méritent d’être soulignées). Autrement dit, les séances réalisées par les tuteurs sont en moyenne plus longues que celle des « novices », même si cet écart moyen n’est que de 7 minutes. Il n’est pas impossible que les stagiaires réalisent des séances plus courtes afin de répondre aux « *prescriptions secondaires* » émanant de l’ESPE (Goigoux, 2007, p. 57), quand les maîtres expérimentés, libérés de ces prescriptions, se donnent le temps qu’ils disent estimer « nécessaire ».

Quoi qu’il en soit, la durée effective des séances des MAT est plus longue que la durée déclarée (temps d’enseignement), les MAT prévoyant des séances de 45-60 minutes (54 minutes en moyenne), soit un dépassement de 18 minutes, équivalent à un tiers de la séance. Par conséquent, nous observons un décalage entre la tâche redéfinie et la tâche effective. Ainsi, nous constatons un double décalage important entre le discours des enseignants expérimentés portant sur le temps d’enseignement et la durée effective des séances. Le discours ne répond pas aux prescriptions officielles, le temps d’enseignement annoncé étant inférieur au temps d’enseignement attendu. La durée des séances observées ne correspond pas non plus au temps d’enseignement annoncé, ni même au temps d’enseignement prescrit puisqu’elle est en réalité supérieure à ces temps.

La maîtrise du temps, y compris à ce stade d’expérience professionnelle, semble donc être une compétence difficile à maîtriser pleinement. Limiter la durée des séances ne serait pas uniquement un « *savoir de la pratique* » (Altet, 2009), mais une compétence que l’on acquiert si l’on est persuadé de sa légitimité au regard, par exemple, de la baisse d’implication des élèves lorsque la séance est trop longue.

Dans le paragraphe suivant, nous mettrons en exergue la façon dont les séances ont pris fin (observations) puis l'écart entre les durées prévues et les durées effectives (fiche de préparation et observations), autant d'indicateurs liés à la gestion du temps par les enseignants.

II-1- Fins de séance

Anne, Betty, CAROLE, Chloé, Claire, FANNY et Flora ont mis fin à leur séance après avoir réalisé ce qu'elles avaient prévu, soit à peine plus d'un tiers de notre échantillon. Betty et CAROLE avaient prévu des activités supplémentaires dans le cas où les élèves auraient été rapides à réaliser les premières.

Le cas de BABETH est un peu particulier. Avant de proposer la troisième situation, BABETH nous a demandé si elle pouvait continuer, consciente que la séance était déjà longue (56 minutes). Nous lui avons répondu de faire comme si nous n'étions pas là. Elle a décidé de continuer sans prendre en compte notre réponse :

*« Longue, je savais qu'elle allait être longue. Ca faisait longtemps qu'on n'en avait pas fait. Si tu n'étais pas venue, je n'aurai pas fait la 4^{ème} étape mais je voulais que tu voies comment ça se passe lorsqu'ils travaillent individuellement, à l'écrit. »
(entretien post-séance)*

BABETH nous a expliqué qu'il s'agissait d'une classe « difficile », la difficulté étant de faire travailler les élèves individuellement et à l'écrit. Selon elle, les séances étaient plus efficaces lorsqu'elles étaient menées à l'oral et collectivement (soit de manière frontale). Pour autant, de notre point de vue, la première situation (schématiser) s'était très bien déroulée. Les élèves étaient individuellement engagés dans la tâche. Il se peut, en revanche, que ce soit la longueur de la séance qui ait posé problème ici.

Les autres enseignants de notre échantillon ont cessé leur séance de façon « prématurée » (c'est-à-dire sans avoir réalisé ce qu'ils avaient prévu). Boris a préféré mettre fin à sa séance après 74 minutes, il n'a donc pas proposé aux élèves de résoudre le problème qu'il avait programmé. Elsa a décidé de ne pas réaliser la correction collective du deuxième problème (groupe B) ; faute de temps, elle préférera réaliser une synthèse en fin de séance (elle avait prévu quatre problèmes par groupe). Eva a demandé aux élèves d'« abandonner » leur

recherche relative au troisième problème, le niveau de difficulté de ce problème étant trop élevé.

Les décisions prises par ces stagiaires étaient donc tout à fait pertinentes. Conscients de leurs difficultés, ils n'ont pas hésité à mettre un terme à leur séance plutôt que de persévérer et de mettre cette fois-ci les élèves en difficulté.

Alice, Doris et EDDY ont interrompu les élèves alors qu'ils étaient en activité, anticipant la sonnerie de la cloche. Les élèves d'Alice se préparaient à construire une figure à partir d'un programme de construction donné (situation 3), ceux de Doris cherchaient la réponse à la troisième question du problème. EDDY avait prévu de valider une ou deux questions mais au regard du temps qu'il lui restait, il a demandé aux élèves de répondre à leurs propres questions. Puis, il s'est ravisé une nouvelle fois et leur a demandé de les recopier.

Enfin, d'autres ont mis fin à la séance, la cloche ayant sonné (pause méridienne ou récréation) : ce fut le cas d'ALAIN, DAISY, Didier et Flavie. Les élèves d'ALAIN cherchaient la solution au deuxième problème ou au troisième, pour les plus rapides. Ceux de DAISY réalisaient le deuxième exercice (situation 3) ; seuls les plus rapides étaient placés en autonomie sur des ordinateurs portables). Les élèves de Didier réalisaient un exercice (exercice supplémentaire non prévu). Enfin, les élèves de Flavie complétaient un texte à trous, support à la phase d'institutionnalisation (situation 2). Notons que la récréation n'a pas arrêté Elsa qui a repris sa séance une fois les élèves de retour.

Les séances auraient donc pu être plus longues pour huit des enseignants observés, forcés d'y mettre un terme : ALAIN, Alice, DAISY, Didier, Doris, EDDY, Eva et Flavie. On repère ici que ce critère ne semble pas être discriminant dans une opposition, ou *a minima* un contraste, que l'on aurait pu supposer entre enseignants en formation et enseignants nettement plus expérimentés. Ainsi les maîtres expérimentés ont-ils des difficultés à réaliser, dans le temps qu'ils s'étaient fixés, les différentes étapes de leur séance ; tout comme les stagiaires, ils se laissent surprendre par les contraintes structurelles de l'école (les horaires propres à l'école).

Les maîtres « novices » tentent d'accélérer le rythme lors de la dernière étape. Il semble, en effet, qu'il ne soit pas « acceptable » pour eux d'être contraints de mettre fin à la séance alors que les élèves sont en activité. Ils se disent déçus quand ils y sont forcés. Ils se sentent culpabilisés de ne pas avoir été au bout de leur séance et soulignent dans leur discours cette

incapacité. Nous pensons donc que les stagiaires, au regard de la formation qu'ils suivent simultanément, s'estiment en défaut alors que les maîtres expérimentés ne le vivent pas négativement. Ces derniers acceptent davantage cette contrainte, ils ajustent dans un second temps. Ainsi prévoient-ils de poursuivre la séance un peu plus tard dans la journée (DAISY) ou lors de la séance suivante.

Intéressons-nous maintenant de plus près à l'écart entre les durées annoncées et les durées effectives des séances, qui devraient nous aider à comprendre la durée allongée des séances.

II-2- Écart entre durée prévue et durée effective

Nous avons reporté la durée prévue pour chaque séance (deuxième colonne) en nous basant sur les fiches de préparation. S'agissant de DAISY, qui rappelons-le n'en a pas réalisé, nous nous sommes appuyée sur la durée déclarée des séances lorsque nous avons abordé avec elle la question du temps d'enseignement (*entretien post-séance*). Dans certains cas, la durée de la séance apparaissait clairement sur la fiche ; dans d'autres, seules les durées de chaque étape étaient annoncées. Nous les avons donc tout simplement additionnées, ce qui explique la précision de certaines durées (56 minutes par exemple). Plus rarement, les différentes durées étaient exprimées sous la forme d'une fourchette (10-12 minutes), le total affiché prend donc en compte ce type d'écart (42 à 49 minutes).

	Durée prévue	Durée effective	Ecart
ALAIN	56 minutes (min)	1 heure (H)	+ 4 min
Alice	1 H	1 H	=
Anne	1 H	52 min	- 8 min
BABETH	42 à 49 min	1 H 29 min	+ 40 min
Betty	45 min (sans les étapes 4 et 5, durées non indiquées)	1 H 04 min	+ 19 min
Boris	45 min	1H 14min	+ 29 min
CAROLE	45 min	1H 08 min	+ 23 min
Chloé	Pas de fiche	1H 18 min	
Claire	Pas de fiche	1H 12 min	
DAISY	Pas de fiche	1H 19min	
Didier	1H	1H 06 min	+ 6 min

Doris	Pas de durée indiquée sur la fiche	49 min	
EDDY	50 min	1H	+ 10 min
Elsa	1H	1H 28 min	+ 28 min
Eva	45 min	49 min	+ 4 min
FANNY	50 min	1H 19 min	+ 29 min
Flavie	50 min	1H 05 min	+ 15 min
Flora	Pas de durée indiquée sur la fiche	1H	

Lors de l'entretien post-séance, nous avons demandé aux enseignants de notre échantillon s'ils avaient, selon eux, respecté les durées prévues. ALAIN, Alice, Anne et Eva estiment, à raison, avoir respecté la durée prévue de la séance. Doris ne prévoit pas les durées (étapes et séance), elle dit « *tenter de ne pas être trop longue* ». Il est vrai que pour ces enseignants, la durée des séances varie de 45 à 60 minutes. Pour autant, tous, excepté Anne, y ont mis un terme prématurément.

Betty, Boris, Chloé, Didier, Elsa, FANNY, Flavie et Flora sont conscients que la séance était plus longue que prévue. Betty avait prévu 45 minutes, mais n'avait pas comptabilisé les deux dernières étapes dont la résolution d'un problème, elle avait donc prévu d'utiliser le temps nécessaire pour cette étape et de « *zapper* » la dernière, si le temps lui manquait. FANNY dit « *s'adapter* », elle ajoute que la trace écrite n'était pas prévue mais comme il restait dix minutes avant que la cloche sonne, elle a décidé de « *jouer la montre* » avant la récréation (*entretien post-séance*).

BABETH, CAROLE et EDDY ont indiqué sur leurs fiches de préparation respectives, une durée de 45-50 minutes, mais disent avoir prévu une séance d'une heure au moment de l'entretien. Il se peut donc que ces trois MAT, « par expérience », prévoient une durée moins importante tout en sachant qu'ils vont la dépasser, s'aménageant ainsi un temps supplémentaire si nécessaire. Nous supposons donc que cette conceptualisation, partagée par le groupe des maîtres expérimentés relève du *genre professionnel* (Clot, 1999)⁹². Néanmoins, indépendamment de cette mesure potentielle de précaution, pour CAROLE, « *la séance était un peu longue. Lors de la 2^{ème} correction, les élèves n'écoutaient plus* » (*entretiens post-séances*).

⁹² Cf. Chapitre VII, paragraphe II-2.

S'agissant des trois enseignantes qui n'ont pas réalisé de fiche de préparation, Chloé et Claire considèrent que la séance était plus longue que prévue. DAISY estime, quant à elle, « *avoir utilisé le temps nécessaire* ». Elle pense que « *si elle avait préparé le graphique (situation 3) sur le TNI, la séance serait terminée* ». Aussi, avait-elle l'intention de le préparer durant la pause méridienne et de prendre le temps de corriger l'exercice dans l'après-midi. Pourtant, au moment d'aborder la question du rythme de sa séance, la tutrice estimera que cette dernière avait duré « *15 minutes de trop, ils ont décroché* » (*entretiens post-séances*).

L'analyse de la durée des étapes devrait nous permettre de mieux comprendre les écarts à la hausse des durées prévues (paragraphe IV). Mais nous souhaitons, en premier lieu, analyser le temps de travail en opposition au temps informel, qui devrait également participer à cette compréhension.

III- TEMPS DE TRAVAIL ET TEMPS INFORMEL

Altet et *al.* (1994, p. 40) ont mesuré le temps de travail sur une journée d'école. Pour ce faire, les auteurs ont enregistré plusieurs durées dont le « *temps informel* » qui, nous le rappelons, correspond au temps durant lequel « *l'ensemble des élèves ne sont manifestement pas au travail* ». Afin d'estimer « *la durée maximale de travail disponible* » (Bressoux & *al.*, 1999), nous avons enlevé ce temps informel de la durée totale de la séance.

En général, les temps informels correspondent à la distribution des photocopiés (énoncés), ou encore des outils (équerres, etc.) par les élèves... Parfois, il arrive aussi qu'un membre de l'équipe éducative dérange brièvement le maître pour lui demander ou lui donner une information. Plus rarement, un parent d'élève vient chercher son enfant, etc.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons reporté dans la deuxième colonne, la durée totale de la séance et dans la troisième, la durée relative au temps informel sur la séance. Nous avons choisi d'exprimer le temps de travail en pourcentage afin de comparer ces temps entre eux, la durée des séances étant très variable.

	Durée totale de la séance	Temps informel (en minutes et secondes)	Temps de travail (en pourcentage)
ALAIN	1H 00min 03s	4min 25s	92,5
Alice	1H 00min 19s	14min 13s	76,5
Anne	52min 14s	7min 10s	86,5
BABETH	1H 29min 17s	6min 50s	92
Betty	1H 04min 34s	7min 45s	88
Boris	1H 14min 36s	17min 31s	76,5
CAROLE	1H 08min 01s	3min 22s	95
Chloé	1H 18min 07s	4min 57s	93,5
Claire	1H 12min 30s	1min 40s	97,5
DAISY	1H 20min 07s	X	100
Didier	1H 06min 33s	1min 01s	98,5
Doris	49min 54s	X	100
EDDY	1H 00min 32s	27s	99,5
Elsa	1H 28min 49s	7min 29s	91,5
Eva	49min 30s	4min 50s	90,5
FANNY	1H 20min 43s	9min 48s	88
Flavie	1H 05min 15s	4min 03s	94
Flora	1H 00min 20s	2min 11s	96,5

Concernant notre échantillon global composé de 18 enseignants, le « temps de travail potentiellement effectif sur une séance » est en moyenne de 92%.

En distinguant le groupe des enseignants expérimentés (MAT) et celui des novices (stagiaires) les pourcentages moyens sont respectivement de 94,5% (pour les MAT) et 90,8% (pour les stagiaires).

Le temps informel est très variable d'une séance à une autre, de 0 à 17 minutes, autrement dit, de 0 à 23,5% du temps de séance. Il est en moyenne de 5 minutes (4 minutes et 53 secondes exactement) sur 67 minutes.

S'agissant des séances observées, le temps informel correspond, la plupart du temps, aux moments durant lesquels les élèves ou les maîtres distribuent les supports (polycopiés, manuels de mathématiques) et les outils de travail (équerres, compas...) comme nous le supposions précédemment. La distribution a été rapide, de l'ordre d'une minute à trois minutes, durant les séances d'ALAIN, Anne, BABETH, Betty, Claire, Didier, CAROLE,

Elsa, Flavie, Flora. Elle a été plus longue dans la classe de FANNY (5 minutes) et très longue dans celle de Boris (12 minutes).

Boris a ainsi demandé à quelques élèves de distribuer 12 photocopiés, mais ces derniers étaient mal organisés (CE2). Aussi, selon Boris, cette distribution avait « *mal commencé* » et il a eu des difficultés à « *recupérer la classe* » (*entretien post-séance*). Il a bien tenté de mettre les élèves au travail en leur demandant de commencer à classer les figures qu'ils avaient en leur possession, mais en vain. Boris a donc dû finaliser la distribution lui-même.

Durant une séance, il peut y avoir plusieurs distributions, ce qui multiplie les temps durant lesquels les élèves attendent (Anne et FANNY).

Alice, CAROLE et Chloé ont demandé aux élèves de coller le photocopié, le temps a donc été rallongé de 2 à 4 minutes. Eva a, quant à elle, distribué les photocopiés, a demandé aux élèves de coller l'énoncé dans leur cahier, puis un élève en a entamé la lecture. Eva s'est alors rendue compte qu'elle s'était trompée de photocopié, a distribué le bon et a demandé aux élèves de le coller en laissant un espace sur leur cahier pour la résolution du premier (presque 5 minutes).

L'ardoise a été utilisée lors de différentes activités durant les séances de BABETH et Betty : les élèves ne travaillaient donc pas lorsqu'ils prenaient leur ardoise, la rangeaient, la prenaient à nouveau (de 3 à 5 minutes par séance).

Alice, souhaitant que les élèves travaillent en sous-groupes de quatre, les a constitués. Les élèves ont décidé de déplacer quelques tables et chaises afin de travailler dans de bonnes conditions. Puis Alice leur a demandé de retrouver leur place initiale avant la mise en commun (8 minutes en tout). Elle estime que cette gestion du temps et des groupes peu efficiente est due au fait qu'elle ne connaît pas « *assez bien les élèves de la classe* » (*entretien post-séance*).

La séance d'Elsa enfin a été entrecoupée par la récréation, nous n'avons pas comptabilisé dans le temps informel les 11 minutes afférentes. Après 47 minutes de séance, les élèves sont donc partis en récréation, la séance a repris ensuite, et ce pendant 41 minutes.

Durant les séances de DAISY, Doris et EDDY, nous n'avons pas observé de temps « mort ». Les élèves de DAISY enchaînent à leur rythme les exercices : « *J'aime amorcer un exercice avec eux, puis je les laisse faire seuls. Quand ils ont fini un exercice, je leur demande de faire le suivant, qui ne ressemble pas forcément au précédent, j'essaie au maximum de ne pas leur*

faire perdre de temps » (**entretien post-séance**). Doris et EDDY, quant à eux, interrompent la recherche lorsque la plupart des élèves ont trouvé la solution, enchaînant ainsi rapidement avec l'étape suivante.

Le temps de travail est donc plus important chez les maîtres expérimentés, qu'il ne l'est, en moyenne, chez les stagiaires. L'expérience joue donc ici un rôle important, le temps de travail étant déterminant s'agissant des progrès des élèves. Cette moyenne cache des disparités importantes parmi les stagiaires, certains étant capables de réduire le temps informel au minimum (Claire, Doris et Didier). Les MAT, quant à eux, régulent avec davantage de facilité ce temps informel, ils ont possiblement développé des « *routines* »⁹³ qui leur permettent d'être plus efficaces que les stagiaires.

Nous nous proposons d'analyser les durées de façon plus précise, en nous centrant, dans le cas présent, sur les étapes telles qu'elles ont été définies dans le chapitre précédent.

IV- DURÉES DES ÉTAPES

Dans ce paragraphe, nous analyserons le temps accordé à chaque étape ainsi que l'écart entre les durées prévues et les durées effectives. Puis nous analyserons plus finement le temps accordé aux étapes attachées à la résolution de problèmes.

IV-1- Durée des étapes : écart entre prévu et réalisé

S'agissant des durées des étapes, nous avons confronté les étapes telles que nous les avons identifiées (observations) et décrites dans le chapitre précédent, au discours des enseignants (entretiens semi-directifs). Nous cherchons, en effet, à comprendre la ou les raisons qui ont amené les maîtres à s'éloigner de ce qu'ils avaient prévu. Nous nous appuyons donc ici sur les réponses données aux questions suivantes dans le cadre de l'entretien post-séance :

⁹³ Cf. Chapitre IV, paragraphe I-3

Avez-vous respecté les durées prévues ? Si non, quelle étape de votre séance était trop longue ? Trop courte ?

Avez-vous accéléré ? A quel moment ?

Avez-vous accordé plus de temps aux élèves ? A quel moment ?

Etapes de la séance observée	
Rappel	8min 22
Lecture/Explicitation de l'énoncé	9min 02s
Recherche	27min 40s
Correction collective	10min 34s
Temps informel	4min 25s
Durée totale de la séance	1H 00min 03s

ALAIN estime que *la mise en situation* (rappel) a été plus longue que prévue (10 minutes). Il pense avoir accéléré au moment de la recherche : « *Je n'ai pas attendu que tout le monde ait terminé le premier problème* » et pense donc avoir respecté le temps prévu (10 minutes) pour cette première phase de recherche, ce qui fut effectivement le cas.

L'« *habitus* » – au sens où il est défini par Perrenoud (1996a) – d'ALAIN expliquerait cette prise de décision.

En revanche, le tuteur ne réalisera pas de synthèse, le temps accordé à l'explicitation de l'énoncé n'ayant pas été anticipé.

Etapes de la séance observée	
Rappel	4min 56s
Copie	6min 52s
Lecture/Explicitation de la consigne	4min 47s
Recherche	22min 47s
Mise en commun	6min 44s
Temps informel	14min 13s
Durée totale de la séance	1H 00min 19s

Alice considère que le temps a été « *mal géré* » : « *la constitution des sous-groupes a été mal organisée* » (temps informel), elle n'a pas donc pas pu terminer sa séance. Elle a accordé plus de temps que prévu à la recherche car elle est passée au sein de chaque sous-groupe, ce qu'elle dit ne pas avoir prévu.

Elle a essayé de rattraper ce temps perdu après l'échange des programmes de construction et leur a affectivement laissé moins de temps pour construire la figure à partir du programme réalisé par leurs camarades. La durée prévue pour cette étape a donc été finalement respectée. Alice a donc su rebondir et rattraper le temps « perdu » au moment opportun.

Etapas de la séance observée	
Exécution des exercices	12min 29s
Amorce	2min 11s
Institutionnalisation	4min 30s
Lecture/Explication de la consigne	3min 09s
Recherche	10min 08s
Correction collective	12min 37s
<i>Temps informel</i>	7min 10s
Durée totale de la séance	52min 14s

Anne pense avoir accéléré durant la phase de compréhension (exécution des exercices), mais estime avec le recul qu'elle aurait dû y consacrer le temps prévu (soit 10 minutes). La phase de recherche a été plus longue que prévue (10 minutes), mais elle juge que cela était « *nécessaire* ».

Dans les deux cas, Anne n'a donc pas eu une bonne perception du temps passé.

En revanche, nous pensons effectivement que le temps réservé aux exercices (première découverte des fractions) a été trop court, ainsi du reste que le temps réservé à la correction, les élèves ayant eu des difficultés à comprendre les notions clés, à défaut d'explications de la part de cette stagiaire.

Etapas de la séance observée	
Rappel	8min 06s
Amorce	2min 06s
Institutionnalisation	10min 35s
Lecture/Explication de la consigne	5min 47s
Lecture/Explication de l'énoncé	39s
Recherche	28min 24s
Mise en commun	26min 50s
<i>Temps informel</i>	6min 50s
Durée totale de la séance	1H 29min 17s

BABETH estime avoir accordé plus de temps aux élèves durant la première phase de recherche (schématisation), elle a tenté de réguler ce temps supplémentaire, en accélérant durant la mise en commun qui a suivi. Elle avait prévu 20 minutes pour la phase d'application, soit les étapes d'institutionnalisation, deux étapes de recherche et une étape de mise en commun. Cette phase a duré en réalité trois fois plus de temps que prévu, soit 57 minutes.

BABETH a donc prévu beaucoup trop d'activités de notre point de vue. Elle aurait mis fin à la séance plus tôt si nous n'avions pas été présente dans la classe en situation d'observation. Pour autant, l'écart entre ce qu'elle avait prévu et ce qui était faisable est important.

Etapas de la séance observée	
Exécution des exercices	32min 01s
Mise en commun ou correction collective des exercices	6min 11s
Rappel	30s
Institutionnalisation	7min 34s
Lecture/Explication de l'énoncé	40s
Recherche	9min 53s
Temps informel	7min 45s
Durée totale de la séance	1H 04min 34s

Betty pense avoir accordé trop de temps à la deuxième étape, *Reconnaître le nombre le plus grand*, que nous avons classée dans l'étape Exécution des exercices (16 minutes au lieu des 5 prévues). C'est en fait la gestion de l'ardoise (temps informel) qui lui a fait perdre du temps.

Etapas de la séance observée	
Exécution des exercices	10min 12s
Mise en commun ou correction collective des exercices	27min 16s
Rappel	2min 37s
Institutionnalisation	17min
Temps informel	17min 31s
Durée totale de la séance	1H 14min 36s

Boris est, semble-t-il, contrarié du temps pris pour distribuer les photocopiés (temps informel). De plus, le classement des figures a été plus long que prévu : « *quasiment toute la séance* ». Il avait prévu 15 minutes pour cette étape (*manipulation et mise en commun*). Il y passera, en réalité 37 minutes. Aussi, a-t-il préféré « *zapper* » la résolution du problème.

Etapas de la séance observée	
Amorce	34s
Lecture/Explication de l'énoncé	11min 52s
Recherche	30min 14s
Mise en commun	21min 59s
Temps informel	3min 22s
Durée totale de la séance	1H 08min 01s

CAROLE pense avoir donné plus de temps que prévu (20 minutes) aux élèves au moment de la recherche car elle dit avoir eu « *du mal à les arrêter. Ils voulaient absolument trouver la solution* ». Or, selon elle, seul un tiers des élèves l'avaient trouvée.

Elle a donc accéléré au moment de la mise en commun durant laquelle elle a souhaité mettre en exergue deux démarches différentes utilisées par certains élèves : un tableau à double entrée (prénoms / entrée-plat-dessert) et des flèches de couleur entre les prénoms et les différents plats (données organisées en colonnes (prénoms / entrées / plats / desserts). En réalité, la mise en commun a duré le double du temps prévu (10 minutes).

Etapas de la séance observée	
Rappel	1min 33s
Institutionnalisation	38s
Copie	9min 50s
Lecture/Explicitation de la consigne	1min 03s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	3min 55s
Recherche	18min 55s
Correction collective	37min 16s
Temps informel	4min 57s
Durée totale de la séance	1H 18min 07s

Chloé a procédé par étapes successives : recherche question 1, correction, recherche question 2, etc. Elle dit avoir été longue au moment de la correction de la question 2 : « *la partie rédactionnelle était trop longue* ». En conséquence, elle a accéléré au moment de la correction de la question 3 : « *la séance était trop longue, il fallait la finir, ils n'écoutaient plus* ». Pour autant, le temps réservé à la correction reste globalement long.

Chloé a donc pris la décision d'accélérer au moment de la correction. De son point de vue, elle s'est alors montrée « *trop présente au tableau, à dire, à faire, à la fin de la séance* ». Cette décision a influencé sa démarche pédagogique, elle en est donc insatisfaite. Elle considère que la gestion du temps est une « *difficulté récurrente, déjà rencontrée lors du premier stage* ».

Etapas de la séance observée	
Amorce	10s
Copie	3min 02s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	10min 16s
Recherche	29min 32s
Correction collective	27min 50s
Temps informel	1min 40s
Durée totale de la séance	1H 12min 30s

Du point de vue de **Claire**, la phase de recherche a été trop longue. Elle a donc souhaité accélérer au moment de la correction. Elle a même perdu patience et se rappelle avoir tapé de la main sur la table. Elle estime « *avoir ramé* » durant cette étape. Ces deux étapes ont été effectivement longues.

Pour Claire, la gestion de la tâche a eu une incidence sur le temps accordé à ces étapes : « *Je n'ai pas vu venir les difficultés. Est-ce qu'il faut arrêter la recherche individuelle pour passer à la correction collective ? Est-ce que j'aurais dû stopper ?* ». Ainsi, mettre fin à la recherche fut une difficulté et son indécision a eu des conséquences sur le temps de recherche.

Etapas de la séance observée	
Exécution des exercices	40min 55s
Mise en commun ou correction collective des exercices	15min 41s
Rappel de la notion ou de la démarche	6min 25s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	4min 48s
Recherche	2min 48s
Correction collective	8min 40s
<i>Temps informel (transition, discipline....)</i>	0s
Durée totale séance	1H 19min 17s

DAISY a pris la décision d'accorder plus de temps aux élèves qui en avaient besoin pour finir l'exercice 2 (situation 3). Elle les trouvait un peu « *endormis* » au début de la séance, aussi, a-t-elle accéléré à ce moment là pour les « *réveiller un peu* », ainsi que pendant la correction du premier exercice (situation 2). Pour le calcul mental, elle dit avoir prévu 12 à 13 minutes, ce qui fut approximativement le cas (16 minutes).

Etapas de la séance observée	
Exécution des exercices	6min 54s
Mise en situation / Amorce	1min 42s
Synthèse / Institutionnalisation	2min 57s
Copie de la leçon, solution	4min 20s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	10min 17s
Recherche	14min 19s
Mise en commun	19min 09s
Correction collective	5min 54s
<i>Temps informel (transition, discipline....)</i>	1min 01s
Durée totale séance	1H 06min 33s

Il était important pour **Didier** que tous les élèves « *expliquent leur solution* » lors de la première mise en commun (situation 1) : il a donc accordé plus de temps que prévu à cette étape (19 minutes au lieu de 10). En revanche, il a accéléré lors de la deuxième mise en commun prévue réalisant de fait une correction : « *C'est moi qui ait donné les explications* » (6 minutes au lieu de 10). De plus, Didier a pris la décision d'ajouter un exercice en fin de séance, ce qui a eu pour effet d'allonger un peu la durée totale de la séance.

Etapas de la séance observée	
Exécution des exercices	1min 50s
Mise en commun ou correction collective des exercices	1min 25s
Rappel de la notion ou de la démarche	54s
Mise en situation / Amorce	4min 38s
Copie de la leçon, solution	1min 21s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	8min 12s
Recherche	14min 56s
Correction collective	16min 38s
<i>Temps informel (transition, discipline....)</i>	0s
Durée totale séance	49min 54s

Doris estime s'être adaptée aux rythmes des élèves.

Quand elle prévoit les durées, elle pense qu'elle est trop lente, elle essaie donc d'être à l'écoute des élèves.

Néanmoins, elle n'a pas réussi à aller au bout de la séance prévue. De notre point de vue, il lui a manqué une dizaine de minutes.

En ne prévoyant pas de durée pour chaque étape,

Doris s'oblige à être à l'écoute des besoins des élèves.

Elle tente ainsi de remédier à l'une de ses difficultés.

Elle apprend à jouer son rôle d'enseignante (socialisation professionnelle) « de manière personnelle et efficace » (Perez-Roux, 2007, p. 136).

Etapas de la séance observée	
Rappel de la notion ou de la démarche	1min 12s
Mise en situation / Amorce	20s
Copie de la leçon, solution	2min 05s
Lecture/Explicitation de la consigne	2min 10s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	6min 07s
Recherche	31min 49s
Mise en commun	16min 22s
<i>Temps informel (transition, discipline....)</i>	27s
Durée totale séance	1H 00min 32s

EDDY constate qu'il a accordé plus de temps aux élèves à toutes les étapes.

En fait, il avait prévu après l'explicitation de l'énoncé de demander aux élèves de réaliser un schéma. Mais il a d'abord demandé aux élèves de trouver les étapes manquantes du trajet (situation 1) ; il a consacré à cette recherche et à la mise en commun environ 17 minutes, ce qui n'était pas prévu. Il n'a pas accéléré le rythme durant les phases suivantes et n'a donc pas réalisé les deux dernières étapes de sa séance.

Etapas de la séance observée	
Rappel de la notion ou de la démarche	9min 31s
Synthèse / Institutionnalisation	6min 19s
Recherche	44min 47s
Correction collective	20min 43s
<i>Temps informel (transition, discipline....)</i>	7min 29s
Durée totale séance	1H 28min 49s

Elsa estime, à raison, avoir accordé beaucoup plus de temps que prévu à la correction et au bilan de la séance. En fait, Elsa avait prévu de demander aux élèves de résoudre les quatre problèmes donnés (30 minutes), puis de réaliser une correction collective suivie d'un bilan (20 minutes). Elle a changé d'avis, une fois le premier problème résolu, elle a réalisé une correction qui a duré 20 minutes.

Si les élèves ont eu le temps de réfléchir au deuxième problème, il n'y a pas eu de correction. De notre point de vue, la gestion de deux groupes (A et B) fut problématique pour Elsa. Ainsi, par exemple, pendant que les élèves du groupe B recherchaient la solution au problème 2, Elsa a corrigé le premier problème avec le groupe A, durant 28 minutes.

Etapas de la séance observée	
Mise en situation / Amorce	1min 35s
Synthèse / Institutionnalisation	57s
Copie de la leçon, solution	2min 34s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	3min 06s
Recherche	22min 47s
Correction collective	13min 41s
<i>Temps informel (transition, discipline....)</i>	4min 50s
Durée totale séance	49min 30s

Eva a écourté les phases de recherche car certains élèves résolvaient les problèmes « *en 30 secondes* ». La démarche par schématisation introduite par Eva a rendu la tâche facile pour les élèves de niveau « moyen » et de « bon » niveau. Elle a également écourté la phase de structuration car elle s'est déroulée à l'oral. Elle est consciente du temps perdu lors de la mise en situation (temps informel). Elle a par ailleurs plus ou moins respecté les durées prévues.

Etapas de la séance observée	
Rappel de la notion ou de la démarche	6min 23s
Synthèse / Institutionnalisation	2min 10s
Copie de la leçon, solution	9min 37s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	5min 04s
Recherche	34min 10s
Correction collective	13min 31s
<i>Temps informel (transition, discipline....)</i>	9min 48s
Durée totale séance	1H 20min 43s

FANNY estime avoir accordé plus de temps aux élèves durant la phase de recherche et considère que cette phase était trop longue (34 minutes au lieu de 15). La phase de mise en commun qui a suivi fut courte, FANNY jugeant que « *les élèves étaient en réussite* » (15 minutes prévues).

La copie des résultats n'était pas prévue.

Etapas de la séance observée	
Exécution des exercices	29min 13s
Mise en commun ou correction collective des exercices	22min 01s
Rappel de la notion ou de la démarche	38s
Synthèse / Institutionnalisation	9min 20s
<i>Temps informel (transition, discipline....)</i>	4min 03s
Durée totale séance	1H 05min 15s

Flavie dit avoir accéléré pendant le rappel (38 secondes au lieu des 5 minutes prévues). La mise en commun, au contraire, a été plus longue que prévu (22 minutes au lieu de 15). Elle estime, en revanche avoir respecté le temps prévu pour réaliser l'exercice (20 minutes), ce qui ne fut pas le cas non plus.

Etapas de la séance observée	
Exécution des exercices	20min 49s
Mise en commun ou correction collective des exercices	13min 38s
Rappel de la notion ou de la démarche	2min 22s
Synthèse / Institutionnalisation	12min
Copie de la leçon, solution	9min 20s
<i>Temps informel (transition, discipline....)</i>	2min 11s
Durée totale séance	1H 00min 20s

Flora estime avoir accordé plus de temps à la phase de mise en activité (20 minutes au lieu de 15). Elle pense avoir respecté le temps prévu pour les autres étapes. Le temps de copie était prévu dans la phase de synthèse qui, par conséquent, fut plus longue que prévu (20 minutes au lieu de 15).

Pour résumer, les durées effectives des étapes sont rarement plus courtes que celles qui sont prévues. La durée de La mise en commun ou de La correction le fut pour Alice, Anne, Eva et FANNY. Elle fut, au contraire plus longue pour CAROLE, Chloé, Claire, Didier et Elsa. Pour

ce qui est de l'étape Recherche, la durée prévue fut plus ou moins respectée, excepté pour Alice, CAROLE, Claire et FANNY. Le temps pour l'explicitation de l'énoncé n'a pas été prévu par ALAIN. Didier et EDDY ont ajouté une étape non prévue. La phase « d'application » (du schéma-type) fut presque trois fois plus longue pour BABETH.

S'agissant des étapes dédiées à la réalisation des exercices et à leur correction, elles ont été plus longues que prévu pour Boris et Flavie. La phase d'institutionnalisation a été plus longue pour Elsa, FANNY et Flora.

La gestion des modalités de travail n'a pas été très efficace pour Alice, Betty, Boris et Eva (temps informel).

Enfin, sept maîtres ont tenté d'accélérer le rythme lors d'une étape mais la durée des séances reste pourtant longue (plus d'une heure).

Néanmoins, au regard de ce qui était prévu, trois enseignantes stagiaires (Betty, Doris, Eva) ont plutôt bien géré le temps de la séance et ont respecté, peu ou prou, les durées prévues pour les différentes étapes. Toutefois, Doris et Eva n'ont pas réalisé en totalité ce qu'elles avaient prévu.

Les enseignants de notre échantillon sont globalement conscients d'avoir dépassé les durées prévues d'une ou de plusieurs étapes. Aussi, l'estimation d'une durée correspond rarement à la durée effective, pour les stagiaires comme pour les maîtres expérimentés. Les MAT semblent prévoir des durées à titre indicatif, sans vraiment se fixer l'objectif de s'y tenir, quand les stagiaires les anticipent afin de s'y conformer, s'obligeant pour certains à prendre des décisions – supprimer une étape (Betty et Boris) –, s'inquiétant lorsque les durées sont dépassées (Alice, Chloé, Claire, Doris).

Les étapes communes, liées à la résolution de problèmes, ont été mises en avant dans le cadre de ces premières analyses. Nous proposons de nous y consacrer plus spécifiquement et de les comparer.

IV-2- Durées des étapes attachées à la résolution de problèmes

L'analyse de ces durées portera à l'évidence sur les séances intégrant au moins en partie de la résolution de problèmes. Par ailleurs, sur les trois enseignants qui ont particulièrement travaillé la méthodologie durant la séance observée, seule Chloé a mis les élèves en situation de résoudre des problèmes. Aussi, nous ne conserverons pas les séances réalisées par BABETH et EDDY. En conséquence, notre analyse portera sur 13 séances.

IV-2-1- Durée de l'étape : Lecture et explicitation de l'énoncé ou de la consigne

Les durées consacrées aux différentes étapes sont indiquées dans les tableaux ci-dessous. La ligne grisée indique la durée totale des étapes dédiées à la résolution de problèmes. Nous avons exprimé les durées en pourcentage (en rouge) afin de pouvoir les comparer quel que soit le temps accordé à la résolution de problèmes sur la séance.

Etapes de la séance observée	ALAIN	Alice	Anne	Betty	CAROLE	Chloé	Claire
Lecture/Explicitation de la consigne		4min 47s	3min 09s			1min 03s	
Lecture/Explicitation de l'énoncé	9min 02s			40s	11min 52s	3min 55s	10min 16s
Pourcentage de temps réservé à l'énoncé sur le temps réservé à la résolution de problèmes	19%	14%	12,5%	6,5%	18,5%	1,5% 6,5%	15%
Durée totale des étapes dédiées à la résolution de problèmes	47min 16s	34min 18s	25min 57s	10min 33s	64min 05s	61min 09s	67min 38s
Durée totale de la séance	60min 03s	60min 19s	52min 14s	64min 34s	68min 01s	78min 07s	72min 30s

Etapes de la séance observée	DAISY	Didier	Doris	Elsa	Eva	FANNY
Lecture/Explicitation de la consigne						
Lecture/Explicitation de l'énoncé	4min 48s	10min 17s	8min 12s		3min 06s	5min 04s
Pourcentage de temps réservé à l'énoncé sur le temps réservé à la résolution de problèmes	29,5%	20,5%	20,5%	0%	8%	9,5%
Durée totale des étapes dédiées à la résolution de problèmes	16min 16s	49min 39s	39min 46s	65min 30s	39min 34s	52min 45s
Durée totale de la séance	79min 17s	66min 33s	49min 54s	88min 49s	49min 30s	80min 43s

Le temps réservé aux consignes, relativement importantes dans le cadre d'une situation-problème (Alice et Anne), est plutôt court. Chloé, axée sur la méthodologie à acquérir pour résoudre un problème (rédiger des écrits de recherche), n'y consacra pas le temps

nécessaire, les élèves choisiront de ne pas y répondre. La minute réservée à la consigne concerne les deux premiers problèmes pour lesquels Chloé a demandé aux élèves de trouver les questions intermédiaires.

Le temps réservé à la lecture et à l'explicitation de l'énoncé est variable. Betty n'y a consacré que peu de temps, le texte étant très court et la situation exposée étant relativement claire pour les élèves (situation concrète proche de leur quotidien). Les autres enseignants ont dédié à cette étape entre 3 et 12 minutes. En moyenne, 14% du temps réservé à la résolution de problèmes est consacré à la lecture et à l'explicitation de l'énoncé ou de la consigne. La résolution des problèmes de DAISY, nous le rappelons, relevait du calcul mental, cadre dans lequel la recherche doit être la plus courte possible. Les situations proposées aux élèves n'étaient pas communes et réclamaient une explicitation. Ceci explique sans doute le temps important consacré à cette étape : 29,5% sur le temps total. Elsa, quant à elle, n'a pas jugé utile d'explicitier les énoncés. Lors de la correction, il s'avèrera néanmoins que certains élèves n'avaient pas compris la situation. Aussi, en défalquant les séances de DAISY et d'Elsa, la durée réservée aux énoncés reste très fluctuante, de 6,5 à 20,5% : autrement dit elle varie du simple au triple.

La comparaison des durées consacrées à cette étape montre une grande variabilité due à l'énoncé lui-même, sa longueur et son niveau de difficulté. Ce qui nous importait ici était de mettre en exergue le fait qu'un temps spécifique était consacré à cette étape. Excepté Elsa, tous les maîtres de notre échantillon se sont attachés à aider les élèves à se représenter la situation.

IV-2-2- Durée de l'étape : Recherche

Le temps réservé à la recherche de la solution varie de 3 minutes à 45 minutes ou presque. Ceci étant, la durée la plus courte est à attribuer à DAISY, qui nous le disions plus tôt, a proposé aux élèves du calcul mental. L'étape fut collective durant la séance de Betty, la recherche, n'a donc pas été suivie d'une correction. Aussi, si nous enlevons les séances de Betty et de DAISY, le temps de recherche varie de 10 à 45 minutes.

Etapes de la séance observée	ALAIN	Alice	Anne	Betty	CAROLE	Chloé	Claire
Recherche	27min 40s	22min 47s	10min 08s	9min 53s	30min 14s	18min 55s	29min 32s
Pourcentage de temps réservé à la recherche sur le temps réservé à la résolution de problèmes	58,5%	66,5%	39%	93.5%	47%	31%	43,5%
Durée totale des étapes dédiées à la résolution de problèmes	47min 16s	34min 18s	25min 57s	10min 33s	64min 05s	61min 09s	67min 38s
Durée totale de la séance	60min 03s	60min 19s	52min 14s	64min 34s	68min 01s	78min 07s	72min 30s

Etapes de la séance observée	DAISY	Didier	Doris	Elsa	Eva	FANNY
Recherche	2min 48s	14min 19s	14min 56s	44min 47s	22min 47s	34min 10s
Pourcentage de temps réservé à la recherche sur le temps réservé à la résolution de problèmes	17%	29%	37,5%	68,5%	57,5%	65%
Durée totale des étapes dédiées à la résolution de problèmes	16min 16s	49min 39s	39min 46s	65min 30s	39min 34s	52min 45s
Durée totale de la séance	79min 17s	66min 33s	49min 54s	88min 49s	49min 30s	80min 43s

En moyenne, la moitié du temps (50%) est réservé à la recherche. Cette moyenne n'évolue quasiment pas lorsque nous enlevons les deux cas particuliers (Betty et DAISY), elle est alors de 49,36%. Ceci étant, la variabilité est ici aussi très importante, allant de 29% à 68,5%, variant donc du simple à plus du double.

Pour les MAT (excepté DAISY), le temps de recherche représente en moyenne 57% du temps réservé à la résolution de problèmes. Pour les stagiaires, il est inférieur de 10 points (46,5%). De fait, logiquement, le temps de correction sera nettement plus important chez les maîtres « novices ».

IV-2-3- Durée de l'étape : Mise en commun ou Correction

La mise en commun, de par sa fonction, devrait être plus longue qu'une simple correction. Dans les faits, cela ne s'est pas vérifié. Aussi, nous traiterons indifféremment les durées réservées à la mise en commun et à la correction. Si nous enlevons la séance de Betty (pour les raisons citées plus haut), le temps réservé à ces étapes varie de 6 à 37 minutes. DAISY a donc consacré plus de temps à cette étape qu'Anne, pour qui cette étape était pourtant cruciale (mise en commun).

Etapes de la séance observée	ALAIN	Alice	Anne	Betty	CAROLE	Chloé	Claire
Mise en commun		6min 44s			21min 59s		
Correction collective	10min 34s		12min 37s			37min 16s	27min 50s
Pourcentage de temps réservé à la mise en commun ou à la correction sur le temps réservé à la résolution de problèmes	22,5%	19,5%	48,5%	0%	34,5%	61%	41,5%
Durée totale des étapes dédiées à la résolution de problèmes	47min 16s	34min 18s	25min 57s	10min 33s	64min 05s	61min 09s	67min 38s
Durée totale de la séance	60min 03s	60min 19s	52min 14s	64min 34s	68min 01s	78min 07s	72min 30s

Etapes de la séance observée	DAISY	Didier	Doris	Elsa	Eva	FANNY
Mise en commun		19min 09s				
Correction collective	8min 40s	5min 54s	16min 38s	20min 43s	13min 41s	13min 31s
Pourcentage de temps réservé à la mise en commun ou à la correction sur le temps réservé à la résolution de problèmes	53,5%	50,5%	42%	31,5%	34,5%	25,5%
Durée totale des étapes dédiées à la résolution de problèmes	16min 16s	49min 39s	39min 46s	65min 30s	39min 34s	52min 45s
Durée totale de la séance	79min 17s	66min 33s	49min 54s	88min 49s	49min 30s	80min 43s

Si nous ôtons la séance de Betty, le temps consacré à cette étape par rapport aux deux autres, est en moyenne de 38,75%, variant de 19,5% à 53,5%, soit un rapport de 1 à 2,74.

Les MAT (sauf DAISY) ont réservé à cette étape 27,5% du temps dédié à la résolution de problèmes quand les stagiaires (excepté Betty), y ont consacré 41% de ce temps global. Les stagiaires accordent donc un temps plus important à cette étape.

Afin de mieux comprendre le temps réservé à cette dernière étape, nous proposons d'ajouter ici deux extraits d'entretiens d'auto-confrontation.

Durant la mise en commun, CAROLE souhaitait mettre en avant les différentes stratégies utilisées par les élèves.

AVANT le visionnage de l'extrait

Une première correction à l'aide d'un tableau à double entrée va durer environ 13 minutes. La deuxième correction va durer 8 minutes.

Pourquoi réaliser une deuxième correction ?

APRÈS

Il me semble que c'était parce que... moi ce que je voulais c'est qu'ils voient deux façons d'y entrer dans le problème, même trois éventuellement, ils auraient pu faire un dessin et voilà. Et donc je

voulais que ce soit plus lisible, j'aurai dû lui donner comme consigne d'utiliser plusieurs couleurs différentes comme ça il aurait fait en une seule fois.

Et en fait, je voulais qu'on re-décortique avec lui de manière à ce que les enfants rentrent un peu dans son cheminement à lui intellectuel, en disant ben voilà il raye là, mais après en fait il va l'enlever puisqu'il se rendra compte que les deux possibilités qu'il avait maintenant c'est qu'une seule possibilité. Donc c'est vrai ça a été un peu long.

D'où la nécessité pour toi de refaire toute l'argumentation du coup ?

Oui, je voulais qu'ils justifient en fait. Et on aurait dû voilà s'y prendre comme après à la fin, vu le contexte, on aurait dû avancer en parallèle (les deux corrections). Comme je l'ai pas fait, on a commencé par argumenter par le tableau (1^{ère} correction) et après on a perdu, on a perdu pas mal de temps.

Après l'action, CAROLE se rend finalement compte qu'elle aurait pu mettre en exergue la deuxième stratégie sans pour autant demander aux élèves de réaliser tout l'argumentaire une seconde fois. La décision prise par CAROLE au moment de l'action lui a semblé la meilleure, tenant à ne pas se limiter à une correction mais à réaliser une mise en commun. Elle a eu – nous le verrons plus tard – un impact sur le temps d'engagement des élèves durant cette étape. Bien que la durée accordée à cette mise en commun fut deux fois plus longue que prévu, elle n'a duré que 22 minutes, soit un tiers du temps réservé à la résolution de problèmes.

Elsa, quant à elle, a géré deux groupes d'élèves de façon simultanée. Pendant que le groupe A cherchait la solution à un problème, elle a corrigé avec le groupe B un problème différent. Elle fait partie des stagiaires qui ont consacré un temps moins important à la correction qu'à la recherche. Toutefois, elle trouve avec le recul que ce temps était trop important :

Avec le groupe B (correction du PB 5) vous avez passé presque 21 minutes.

Ah quand même ! Je pense qu'on aurait pu le faire en 5 minutes.

Au total, votre séance a duré 1H 28 sans la récréation.

Oh mon Dieu ! Oh mon Dieu ! J'aurais dû faire beaucoup plus vite avec le premier groupe, j'aurais du perdre du temps avec le premier groupe (GA) sur l'énoncé, sur les mots clés. Mais là...

Nous comprenons ici qu'Elsa n'avait pas du tout conscience du temps qui passait durant la séance. Elle ne pouvait donc prendre la décision d'accélérer.

Dans les deux cas, le temps est lié à l'activité de l'élève (vérifier que sa solution est la bonne et le cas échéant, comprendre son erreur et la démarche ou procédure à adopter) et à l'activité de l'enseignant (s'assurer que tout le monde a bien compris la démarche ou la procédure). Avant d'émettre des hypothèses, nous préférons vérifier ces résultats à l'aide d'une analyse plus fine (prochain paragraphe).

En résumé, si nous prenons en compte les 13 séances, le temps consacré à la lecture et explicitation de l'énoncé de la consigne est de 14%, celui réservé à la recherche de 50% et

enfin, celui dédié à la correction ou à la mise en commun de 36%. Pour autant, ces premiers résultats sont à modérer, puisqu'il n'y a pas toujours eu de lecture d'énoncés ou de mise en commun.

IV-2-4- Durées de ces trois étapes : comparaison

Afin d'affiner nos résultats, nous choisissons d'étudier uniquement les trinômes complets (énoncé/consigne – recherche – mise en commun/correction), soit comportant les trois étapes de la résolution de problèmes. Dans le tableau (ci-dessous), nous présentons, les durées accordées à chaque étape, problème par problème, les trinômes apparaissent en gras. En rouge, nous avons inscrit les pourcentages afférents. Les durées consacrées à la résolution d'un problème variant de beaucoup, les données converties en pourcentage nous permettent de comparer les différents temps accordés à chacune des étapes, quelle que soit la durée consacré à la résolution d'un problème.

	Problème 1			Problème 2			Problème 3		
	Enoncé (E) Consigne (C)	Recherche	Mise en commun (MC) Correction (Co)	Enoncé (E) Consigne (C)	Recherche	Mise en commun (MC) Correction (C)	Enoncé (E) Consigne (C)	Recherche	Mise en commun (MC) Correction (C)
ALAIN	E : 5min 03s	10min 39s	Co : 10min 34s	E : 3min 59s	17min 01s				
	19%	41%	40%						
Alice	C : 4min 47s	22min 47s	MC : 6min 44s						
	14%	66,5%	19,5%						
Anne	C : 3min 09s	10min 08s	Co : 12min 37s						
	12,5%	39%	48,5%						
Betty	E : 40s	9min 53s							
CAROLE	E : 11min 52s	30min 14s	MC : 21min 59s						
	18,5%	47%	34,5%						
Chloé	C : 45s E : 11s	3min 06s	X	C : 18s E : 28s	55s	X	E : 3min 16s	14min 54s	Co : 37min 16s
							6%	27%	67%
Claire	E : 10min 16s	29min 32s	Co : 27min 50s						
	15%	43,5%	41,5%						
DAISY	E : 3min 57s	36s	Co : 1min 35s	E : 51s	2min 12s	Co : 7min 05s			
	64,5%	10%	25,5%	8,5%	21,5%	70%			
Didier	E : 2min 02s	10min 30s	MC : 19min 09s	E : 8min 15s	3min 49s	Co : 5min 54s			
	6,5%	33%	60,5%	46%	21%	33%			
Doris	E : 1min 59s	5min 39s	X	E : 6min 13s	9min 17s	Co : 16min 38s			
				19,5%	29%	51,5%			
Elsa	X	16min 01s	Co : 20min 43s	X	28min 46s	X			
Eva	E : 2min 25s	10min 38s	Co : 6min 09s	E : 41s	6min 31s	Co : 7min 32s	X	5min 38s	X
	12,5%	55,5%	32%	4,5%	44,5%	51%			
FANNY	E : 5min 04s	34min 10s	Co : 13min 31s						
	9,5%	65%	25,5%						

Lecture et explicitation des énoncés

En pourcentage, le temps accordé à la lecture et/ou à l'explicitation de l'énoncé ou de la consigne, sur le temps total accordé à la résolution de problème, varie de 4,5% à 64,5%. DAISY (64,5%) a longuement explicité le premier problème (calcul mental). Ce fut également le cas pour le deuxième problème proposé par Didier (46%). Nous ne reviendrons pas sur la séance de DAISY. En revanche, le temps très long consacré à cette étape par Didier provient du fait qu'il a demandé aux élèves d'écrire (collectivement) les données de l'énoncé dans un tableau avant de le résoudre. Aussi, si nous défalquons ces deux problèmes sur les 14 que nous avons choisi de conserver, les durées réservées à cette étape varient fortement de 4,5% à 19,5%, soit avec un rapport de 1 à 4,33 et la durée moyenne est de 12% (au lieu de 18% avec les séances de DAISY et Didier). Si l'on compare ce chiffre à celui que nous avons trouvé en première instance (14%), en analysant les durées de cette étape au sein de toutes les résolutions de problèmes réalisées (y compris celles qui sont incomplètes), il est en deçà de deux points.

Recherche

La durée consacrée à cette étape varie de 10% pour le premier problème de DAISY à 66,5% (Alice). En ôtant le problème de DAISY, nous obtenons une moyenne de 39% (au lieu de 41%). Notons que trois enseignantes (Alice, Eva et FANNY) ont consacré à la recherche de la solution plus de la moitié du temps total. Ce temps est de 50% lorsque nous prenons en compte toutes les résolutions de problème. Ces onze points d'écart peuvent être expliqués par le fait que trois problèmes proposés par ALAIN, Elsa et Eva n'ont pas fait l'objet d'une correction, nous ne les avons donc pas pris en compte ici.

Toutefois, le temps de recherche reste plus important chez les MAT : 51% du temps réservé à la résolution de problème contre 39% chez les stagiaires.

Mise en commun ou correction

S'agissant de la correction ou de la mise en commun, cette étape varie de 19,5% à 70% (un rapport de 1 à 3,58) sur le temps total réservé à la résolution de problèmes. Si nous enlevons, à nouveau, le deuxième problème de DAISY (70%), la moyenne n'évolue pas beaucoup, passant de 42% à 40%. En effet, là aussi, plusieurs enseignants y consacrent plus de la moitié du temps total : Didier (50,5%), Doris (51,5%), Eva (51%) et Chloé (67%). Par rapport aux durées totales estimées en première instance, la moyenne augmente de 4 points (40% au lieu

de 36%). Logiquement, le temps dédié à la correction est plus important chez les stagiaires (45% contre 33,5% chez les maîtres chevronnés).

Pour résumer, concernant les 14 problèmes étudiés, le temps accordé à l'énoncé (ou à la consigne) est de 18,5%, celui concédé à la recherche est de 39% et celui consacré à la correction ou à la mise en commun est de 42%. Nous avons lissé nos résultats en supprimant les données extrêmes. Cependant, les durées réservées à chacune des étapes restent très variables. Chez certains, le temps consacré à la recherche fut plus important que celui dédié à la correction ou la mise en commun ; chez d'autres, ce fut l'inverse.

Chez les maîtres expérimentés, le temps de recherche est plus important et par voie de conséquence le temps de correction est moins long, tandis que cette répartition du temps est inverse chez les stagiaires, à l'exception d'Alice. Pour les stagiaires, il semble primordial, durant cette étape, d'expliquer longuement la démarche ou la procédure aux quelques élèves qui ne l'ont pas découverte. Si elle doit être une préoccupation des maîtres expérimentés, ils la gèrent autrement, via notamment une différenciation pédagogique (ALAIN, BABETH et DAISY) ou un accompagnement particulier (EDDY et FANNY) durant la phase de recherche. *A contrario*, en majorité les stagiaires ne guident pas ou très peu les élèves durant cette étape. Aussi, nous tenterons de comprendre plus avant ce qui différencie les maîtres « expérimentés » des maîtres « novices » au niveau de ces deux étapes clés de la résolution de problème dans le chapitre VIII, dédié aux interactions maître-élève(s).

Nous ne pouvons, à l'image de Maurice et Allègre (2002), mettre en évidence une « *invariance temporelle relative* » s'agissant du « *temps accordé pour chercher* » puisque nous n'avons observé qu'une seule fois chaque enseignant. En revanche, les trois enseignants qui ont été objet de cette étude accordaient en moyenne, à la recherche, respectivement 43%, 56% et 37%. Il est vain de comparer ces résultats aux nôtres. Néanmoins, nous en concluons que le temps consacré à la recherche de la solution est variable d'un enseignant à un autre, et se situe sur une échelle plus étendue d'un stagiaire (29% pour Didier) à un autre (66,5% pour Alice).

Le temps parfois très long, consacré à une seule et même étape, a sans doute une influence sur le temps d'engagement des élèves dans la tâche. Qu'en est-il exactement ? C'est ce à quoi nous tenterons de répondre dans le paragraphe suivant.

V- TEMPS D'ENGAGEMENT INDIVIDUEL

Dans un premier temps, nous analyserons le taux d'implication des élèves, évalué à partir de la grille remplie in situ : *le carrousel de l'implication*. Dans un second temps, nous mesurerons l'écart entre le ressenti des enseignants juste après la séance (entretiens semi-directifs) et nos observations. Pour ce faire, nous avons pris en compte les 15 séances intégrant au moins en partie de la résolution de problèmes afin de comparer l'implication des élèves durant les étapes communes.

V-1- Le taux d'implication

Dans le tableau ci-dessous, apparaissent les taux d'implication et de non implication de trois élèves par classe : un élève « réputé faible », « moyen » et « fort ». La colonne « *Indéterminé* », nous le rappelons, correspond à une non évaluation, l'observatrice étant dans l'incapacité de se prononcer quant à l'implication de l'élève au moment où elle a posé le regard sur lui.

	Elève de niveau scolaire « faible »			Elève de niveau scolaire « moyen »			Elève de niveau scolaire « fort »		
	IMPLIQUÉ	NON IMPLIQUÉ	INDÉTER- MINÉ	IMPLIQUÉ	NON IMPLIQUÉ	INDÉTER- MINÉ	IMPLIQUÉ	NON IMPLIQUÉ	INDÉTER- MINÉ
ALAIN	93%	1,5%	5,5%	83%	4%	13%	93%	1,5%	5,5%
Alice	78%	1%	21%	77%	11,5%	11,5%	80,5%	3,5%	16%
Anne	49%	13%	38%	52,5%	14,5%	33%	60%	9%	31%
BABETH	72,5%	27,5%	0%	86,5%	12,5%	1%	79,5%	20,5%	0%
Betty	61,5%	14,5%	24%	83%	3,5%	13,5%	60,5%	19%	20,5%
CAROLE	55%	45%	0%	60%	40%	0%	58,5%	41,5%	0%
Chloé	48,5%	29,5%	22%	51,5%	18%	30,5%	61%	30%	9%
Claire	62,5%	21,5%	16%	62%	10%	28%	88%	4%	8%
DAISY	73%	19,5%	7,5%	85%	12%	3%	98%	1,5%	0,5%
Didier	74%	16,5%	9,5%	85,5%	9,5%	5%	66,5%	24%	9,5%
Doris	84,5%	2%	13,5%	81,5%	5%	13,5%	74%	14,5%	11,5%
EDDY	86,5%	4,5%	9%	98,5%	0%	1,5%	98,5%	0%	1,5%
Elsa	43,5%	23%	33,5%	80,5%	7,5%	12%	76%	11%	13%
Eva	80%	7%	13%	80%	5,5%	14,5%	93%	3,5%	3,5%
FANNY	66,5%	13%	20,5%	82,5%	1%	16,5%	70%	13,5%	16,5%

Florence a évalué le taux d'implication des élèves durant les séances réalisées par BABETH, CAROLE, DAISY et Didier. Il se trouve que le taux de non implication est, en moyenne, plutôt élevé au sein des classes de ces maîtres. De plus, le taux d'indécision est faible. Aussi, par précaution, nous atténuerons les scores relevés par Florence. S'agissant des évaluations réalisées par Judith, les résultats sont sans doute significatifs étant donné qu'elle a évalué 11 séances sur les 15 que nous présentons ici et que les résultats sont plutôt hétérogènes.

Lors des séances observées, certains enseignants ont été capables d'impliquer tous les élèves, et ce tout au long de la séance. Cette compétence, mise en exergue par Altet et *al.* (1996, p. 135) est visible chez deux maîtres expérimentés (ALAIN et EDDY). Les élèves d'ALAIN sont restés impliqués, et ce quand bien même, ce dernier s'est occupé exclusivement de deux élèves en difficulté durant neuf minutes. Cette compétence est, dans une moindre mesure, également visible, chez trois stagiaires (Alice, Doris et Eva). L'élève moyen a semble-t-il été un peu moins impliqué que les autres durant la séance d'Alice, ce fut le cas de l'élève faible durant celle de Doris. Les taux de non-implication sont, dans ces deux cas, plutôt raisonnables.

Le taux d'implication des élèves a été moins élevé, durant la séance de CAROLE et ce, même si nous relativisons les scores de tous les élèves. L'activité proposée était un peu différente de celle proposée d'ordinaire, elle n'a apparemment pas convaincu les élèves. Il se peut également que les temps (très longs) accordés à la recherche et à la mise en commun (un seul problème) aient provoqué de la lassitude chez les élèves. Le taux d'implication est aussi relativement faible dans les classes de deux stagiaires, Anne et Chloé. Dans la classe d'Anne, les scores d'indétermination sont élevés (entre 31 et 38%), ils le sont un peu moins dans la classe de Chloé (entre 9 et 29,5%). Au regard de ces scores, les résultats sont donc à modérer. S'agissant d'Anne, nous pensons que l'activité proposée était trop difficile. Pour Chloé, les moments de correction étaient trop longs, les élèves ayant trouvé la solution plutôt rapidement.

Les élèves faibles sont moins impliqués dans les classes de Claire, DAISY et Elsa. Il semble plus difficile pour ces deux stagiaires d'impliquer les élèves faibles dans la tâche. Malgré une prise en compte des élèves en difficulté, via une différenciation pédagogique des activités et un temps important réservé à ces élèves, DAISY n'a pas réussi à les impliquer autant que les élèves forts. Ils sont effectivement moins impliqués dès lors qu'elle priorise le reste de la classe.

Dans les classes de BABETH, Betty, Didier et FANNY les élèves faibles et forts sont, en moyenne, moins impliqués que les élèves moyens. Il se peut que le niveau de difficulté des tâches proposées soit ajusté au niveau de compétences de ces derniers, laissant les élèves faibles démunis et les élèves forts désengagés.

Les études menées par Altet et *al.* (1994, p. II) ont montré que les élèves faibles sont en moyenne moins impliqués que les autres. S'agissant de notre échantillon, en nous limitant à regarder les scores de non implication des trois élèves et en les comparant, seuls sept élèves faibles sur 15 obtiennent un score de non implication supérieur aux deux autres élèves. Les scores des élèves faibles de Chloé et FANNY sont très proches des scores de non implication des deux élèves forts. En ajoutant ces deux élèves, nous obtenons une petite majorité d'élèves faibles non impliqués (9/15). Aussi, s'agissant de la résolution de problèmes, nous avons également noté que les élèves forts pouvaient être les moins impliqués, en plus des élèves forts de Chloé et FANNY : c'est le cas des élèves forts de Betty, Didier et Doris. L'excédent de temps donné aux élèves forts pour résoudre des problèmes peut expliquer ce manque

d'implication de leur part. Seuls les élèves moyens d'ALAIN et Alice se sont montrés moins impliqués que les autres mais les scores de non implication, étant très bas, ils sont à relativiser.

Durant la séance, les stagiaires n'ont pas toujours conscience du manque d'implication des élèves dans la tâche.

Nous avons proposé à Flora de regarder une partie de la correction.

PENDANT le visionnage de l'extrait

Comment sont les élèves là ?

Ailleurs, enfin, ils écoutent pas ce que je dis, en fait. Ils sont en train de faire autre chose, je sais pas quoi. Là par exemple, il est en train de bailler on dirait, y'en a un qui lit, y'en a qui parlent.

Peut-être qu'ils écoutaient là (à la fin) mais c'est tout !

Ils sont à nouveau à l'écoute. Mais j'efface le tableau et là ils perdent leur attention. En fait je me disais qu'ils étaient concentrés, que je pouvais effacer le tableau, en fait non ! Vous écoutez ?

APRÈS

C'est incroyable quand même de voir. Enfin de voir... Je sais pas combien ont capté la correction, je pense même pas la moitié.

De même, nous avons présenté à Betty un extrait de la correction d'un exercice.

APRÈS le visionnage de l'extrait

Alors que s'est-il passé ici ?

J'ai insisté sur le nombre, il m'avait donné la bonne réponse, en regardant la vidéo, il m'avait donné la bonne réponse, sauf qu'il est resté sur le chiffre car je voulais absolument qu'il me dise, c'est impossible, le nombre le plus grand est en bas. Du coup, j'ai beaucoup insisté sur le fait qu'il me donne la réponse que j'attendais et non pas la réponse que lui il comprenait, enfin oui, ce qu'il comprenait, exactement.

Alors du coup, comment sont les autres enfants, et comment il est lui ?

Lui, il s'est refermé parce que je pense qu'il ne savait pas trop ce que j'attendais de lui. Et les autres, j'ai l'impression, enfin là en regardant la vidéo, ils voulaient qu'on avance et qu'on ne reste pas sur cette soustraction là.

Oui, tout à fait !

C'est bien de se voir comme ça, on comprend des choses.

Betty se rend donc compte qu'elle s'est focalisée sur un seul élève pendant un moment collectif et que les autres élèves sont impatients de passer à autre chose.

Ces deux stagiaires se rendent compte qu'elles sont à l'origine du manque d'engagement des élèves dans la tâche.

S'agissant de l'enseignement de la résolution de problèmes, la gestion des élèves faibles comme des élèves forts semble problématique. Cela est peut-être lié à la nature de la tâche. Résoudre un problème requiert de la part des élèves une réflexion, et non la simple application d'une technique ou d'une procédure. Aussi, les élèves en difficulté non guidés durant la recherche peuvent décrocher rapidement. Lors de la correction, les

élèves qui ont trouvé la solution peuvent s'ennuyer si l'enseignant explicite longuement la démarche de résolution ; finalement, cette longue explicitation destinée aux élèves en difficulté peut également les lasser.

V-2- Écart entre ressentis (entretien post-séance) et observations

Grâce aux horaires notés lors de cette évaluation, nous sommes en mesure d'identifier les étapes pendant lesquelles les élèves étaient le moins impliqués. Nous nous proposons de les comparer au ressenti des enseignants. En effet, lors de l'entretien post-séance, nous avons posé les questions suivantes aux maîtres de notre échantillon :

*A quel(s) moment(s), les élèves étaient-ils impliqués ?
A quel moment n'étaient-ils pas assez à l'écoute ?*

ALAIN considère que les élèves étaient impliqués durant la recherche et pas assez à l'écoute durant le rappel. Pour autant, s'agissant des trois élèves observés, ces derniers étaient impliqués durant toute la séance.

Selon Alice, les élèves étaient peu impliqués, entre la phase de rappel et la passation de la consigne. Nous avons repéré également « un moment de flottement », Alice ayant demandé à certains élèves de se déplacer. Afin de travailler en sous-groupes dans de bonnes conditions, les élèves ont pris l'initiative de déplacer des tables et des chaises. Il a donc fallu qu'Alice attire leur attention afin qu'ils soient en position d'écoute au moment de la consigne. Elle les a trouvés particulièrement impliqués lors de la phase de recherche. Seul l'élève moyen a décroché durant environ deux minutes pendant la phase de recherche et au moment du lancement de la deuxième activité (fin de séance).

Pour Anne, les élèves étaient impliqués durant la phase de découverte (exercices) et de recherche, et peu impliqués durant les phases de mise en commun et de synthèse. Pour notre part, nous avons observé que l'élève faible a eu du mal à se concentrer au début de la séance (prise de représentations) ainsi que pendant la recherche. Il en est de même pour l'élève moyen qui a également décroché pendant la mise en commun. L'élève fort s'est montré distrait uniquement durant la phase de recherche. Il y a donc ici un décalage entre le ressenti de cette jeune stagiaire quant à la phase de recherche et nos observations. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle, beaucoup d'élèves, durant cette étape, étaient un peu « perdus ».

Si nous comparons les taux d'implication des élèves sur ces trois séances réalisées dans la même classe (et par voie de conséquence avec les mêmes élèves), la séance proposée par Anne se distingue des deux autres (variabilité inter au sein du sous échantillon des stagiaires). Elle n'a semble-t-il pas emporté l'adhésion des élèves de cette classe, capables de s'engager et de rester engagés dans une activité durant les deux autres séances observées.

BABETH estime que les élèves étaient impliqués durant les premières phases (rappel, schématisation, et première étape d'institutionnalisation) et pas impliqués durant les situations 2 et 3. L'analyse de BABETH n'est pas tout à fait juste dans la mesure où les élèves moyen et fort ont certes décroché pendant la mise en commun de l'activité 2, mais ils se sont repris lors de la situation 3 et ont à nouveau décroché au moment de la synthèse (fin de séance). L'implication de l'élève faible s'est dégradée au bout d'une heure environ, soit durant toute la situation 3 et la synthèse finale. La séance de BABETH a été particulièrement longue (1H 29 minutes) et la présentation du schéma-type n'a semble-t-il pas séduit tous les élèves.

Selon Betty, les élèves étaient impliqués durant la phase d'entraînement (reconnaître le nombre le plus grand) et l'étape de résolution de problèmes. Cette analyse est correcte puisque les élèves faible et fort ont manqué d'attention lors d'épisodes très courts, d'une à deux minutes, répartis sur toute la séance. L'élève faible a eu du mal à s'engager dans la tâche (début de séance) quand l'élève fort a décroché plus longuement durant la phase d'entraînement (soustraction sans retenue) : l'activité proposée était sans doute trop facile pour lui. Betty considère que les élèves n'étaient pas assez à l'écoute durant la phase de présentation de la méthode « Tic et tac » (soustraction avec retenue). Les élèves observés l'étaient pourtant. Durant cette étape qui fut relativement courte (7 minutes), les élèves devaient écouter, leur participation n'étant pas attendue. Si tous n'ont pas montré une attention particulièrement soutenue durant l'intégralité de cette phase, ils ont néanmoins été à l'écoute dans l'ensemble.

La classe de BABETH est jugée « *difficile* », la titulaire estimant que le niveau est très hétérogène. Aussi, les élèves forts ont-ils tendance à s'ennuyer quand les élèves faibles semblent « perdus ». Toutefois, quel que soit le niveau des élèves, leur implication baisse en fin de séance lorsque celle-ci dure trop longtemps.

CAROLE estime que les élèves étaient impliqués durant l'étape de recherche individuelle et pas assez à l'écoute durant la mise en commun. Si l'on s'en tient aux évaluations, il semble

que l'élève faible n'ait justement pas recherché la solution, il a peut-être évalué la tâche comme trop difficile pour lui. Les élèves moyen et fort ont décroché au milieu de l'étape de recherche ainsi que durant la correction. Il se peut qu'ils aient trouvé la réponse rapidement. De plus, ayant vérifié la solution lors de la première correction, ils ne se sont pas intéressés à la deuxième méthode présentée, méthode qui devait amener à la même solution.

Selon Chloé, une partie des élèves étaient particulièrement impliqués durant la correction de la deuxième question quand une autre partie ne l'était pas du tout. Cette analyse est vraie pour l'élève faible qui, à partir de cette étape qui a duré 19 minutes, va décrocher complètement, soit jusqu'à la fin de la séance. Lors de cette étape, Chloé ne comprend pas la démarche des élèves et tente de leur faire adopter la sienne. Les élèves moyen et fort, quant à eux, manquent d'attention par intermittence et vont décrocher à partir de la correction de la troisième question, après plus d'une heure de séance. Les élèves ont effectivement trouvé la réponse et donnent l'impression de ne plus vouloir participer à la correction.

Pour Claire, les élèves « *mêmes ceux en difficulté* » étaient impliqués durant l'explicitation de l'énoncé et la recherche, ils ont « *décroché pendant la correction collective* ». Cette analyse concorde avec nos observations, exception faite de l'élève fort qui est resté à l'écoute de la correction. Ceci étant, cette séance a également été longue (1H 12 minutes).

Dans la classe de CAROLE, Chloé et Claire, les élèves forts trouvent rapidement la solution et s'ils sont prompts à la justifier, ils décrochent lorsque le temps réservé à la correction est trop long. Les élèves moyens et faibles ont également décroché durant la correction, étape plutôt longue dans les trois séances observées.

DAISY estime que les élèves sont impliqués « *quand ils comprennent ce qu'il faut faire, après l'explicitation de chaque exercice* » et ne le sont pas « *quand ils m'appellent et m'attendent* ». Les élèves faibles travaillaient sur un autre support (géométrie), l'élève faible observé a décroché par intermittence, deux à trois minutes, lorsque, effectivement, sa maîtresse gérait les autres élèves. Il en est de même de l'élève moyen qui a décroché lorsqu'il n'arrivait plus à travailler sans aide et que sa maîtresse était occupée avec « *le groupe des neuf* ». Il se peut que cette gestion différenciée ait un effet pervers, suggérée par la tutrice, les élèves faibles et moyens se mettant en position d'attente lorsque leur maîtresse n'est pas à leurs côtés.

Didier considère que les élèves étaient « *enthousiastes* » durant la deuxième phase de mise en commun (fin de séance) et peu à l'écoute durant la phase d'introduction lorsqu'il a présenté le

premier énoncé. Les élèves faible et fort ont décroché par intermittence (une à deux minutes) durant la séance et plus longuement durant la première mise en commun, sans doute pas pour les mêmes raisons. Le premier a décroché au moment où un élève explique sa stratégie (une stratégie complexe : le coût de la photo pour un enfant), le deuxième, ayant trouvé la solution, n'écoute plus.

Doris estime que les élèves étaient impliqués « *pendant la recherche de la solution et au moment de la réponse* » et qu'ils ne l'étaient pas assez « *quand les camarades corrigeaient au tableau* ». L'élève fort a décroché pendant la correction de la première question, réalisée effectivement par un élève, et a eu du mal à se remobiliser lors de la recherche afférente à la deuxième question.

Dans la classe de DAISY, Didier et Doris, les élèves ont un niveau hétérogène. Les élèves faible et moyen se sont montrés plus engagés durant la séance réalisée par Doris, l'amorce étant particulièrement engageante et la situation concrète. Selon le niveau de difficulté de la tâche et leur compréhension de la tâche, les élèves se mettent, semble-t-il en position d'attente. L'élève faible attend une aide, quand l'élève qui a trouvé la solution attend qu'on lui propose autre chose.

EDDY considère que les élèves étaient impliqués durant toute la séance. Ce qui fut effectivement le cas.

Selon Elsa, les élèves qui « *avaient la bonne réponse* » n'étaient pas impliqués durant la correction. Ce fut le cas de l'élève faible. L'élève fort s'est, quant à lui, montré moins impliqué durant la recherche du deuxième problème, soit durant le dernier quart d'heure de la séance (qui a duré environ une heure trente).

Eva pense que les élèves étaient impliqués pendant les phases de recherche et l'étaient moins durant la correction car elle estime ne pas avoir été « *claire* ». Pour autant, le taux de non implication est resté peu élevé durant toute la séance.

Dans la classe d'EDDY, Elsa et Eva, les élèves ne se sont pas montrés impliqués durant la séance d'Elsa uniquement, la durée de sa séance, entrecoupée par la récréation, ayant été très longue.

FANNY estime que tous les élèves étaient à l'écoute durant la séance observée, et ce particulièrement pendant les phases de recherche et de correction. Or, selon nos observations,

l'élève faible a décroché durant dix minutes pendant la phase de recherche. Ce fut également le cas, dans une moindre mesure pour l'élève fort.

V-3- Constats transversaux

La majorité des tuteurs et des stagiaires sont plus ou moins conscients du manque d'implication de certains élèves. Quoiqu'il en soit, ils partagent la même difficulté, celle d'engager *tous* les élèves dans la tâche. De toute évidence, l'implication des élèves baisse, de façon générale, lorsque la séance est trop longue.

Les élèves se sont montrés moins impliqués pendant l'étape recherche durant les séances d'Anne et de CAROLE et moins impliqués durant la phase de correction ou de mise en commun durant les séances de BABETH, CAROLE, Chloé, Claire, Didier, Doris et Elsa. Il est vrai que cette étape a généralement lieu en fin de séance, au moment où l'attention des élèves baisse. Pour autant, il nous semble que cette étape est particulièrement difficile à mener. Certains élèves ont la réponse, ils veulent donc la communiquer et si on ne leur en donne pas l'occasion, ils peuvent se montrer moins impliqués. Les élèves faibles, n'ont quant à eux, pas toujours la solution. Le maître y est sans doute sensible et souhaite qu'ils comprennent la correction et y participent. Il accorde donc un temps important à cette étape, ce qui a pour effet de lasser les élèves forts. Mais, trop longue, cette étape aurait finalement tendance à lasser aussi les élèves faibles.

S'agissant du temps d'engagement des élèves dans la tâche, nous montrons encore une fois de grandes différences d'un maître à un autre. Cinq enseignants (deux MAT et trois stagiaires) se distinguent de par leur capacité à impliquer les élèves tout au long de la séance. **Nous n'avons pas perçu à ce niveau de différence importante entre d'un côté les maîtres expérimentés et de l'autre les stagiaires, mais une grande variabilité concernant l'ensemble des enseignants retenus dans notre échantillon.**

Au regard des durées accordées aux étapes liées à la résolution de problèmes, nous avons souhaité connaître l'avis des enseignants s'agissant du rythme donné à leur séance.

VI- LE RYTHME

Durant l'entretien post-séance, nous avons demandé aux 15 enseignants ayant proposé de la résolution de problèmes, ce qu'ils pensaient du rythme donné à la séance :

Le rythme de la séance, au regard des élèves, était-il trop lent ou trop rapide ?

ALAIN, Alice, CAROLE et FANNY considèrent qu'il était « *soutenu* ». FANNY ajoute qu'elle n'a pas eu « *l'impression qu'ils s'étaient ennuyés, ils étaient engagés dans l'activité* ». Nous émettons un doute quant à la séance menée par CAROLE au vu du temps long accordé aux étapes de recherche et de mise en commun et aux scores relatifs au temps d'engagement. Quant à FANNY, la mise en œuvre de sa séance était adaptée aux élèves moyens, soit à la majorité des élèves de sa classe, un peu moins pour les élèves forts et faibles. Anne a un avis plus mitigé, le rythme était selon elle « *correct* ». Nous estimons qu'il l'était plus ou moins pour les élèves les plus forts ; pour les autres, il a été en réalité trop rapide, la majorité des élèves n'ayant pas eu le temps de manipuler (durant la recherche), ni le temps de comprendre (durant la correction).

BABETH et EDDY ont trouvé le rythme « *varié* », des activités différentes ayant été proposées aux élèves durant la séance. Si des activités très différentes ont effectivement été proposées, BABETH a en soumis sans doute trop.

Betty et Chloé ont qualifié le rythme de « *répétitif* », Betty estime qu'il était également « *varié, parce que plusieurs étapes au sein de la séance* » mais « *répétitif à l'intérieur* » des étapes dédiées aux exercices d'entraînement. Chloé l'a trouvé « *bien rythmé grâce à la participation des élèves mais un peu répétitif* » tout de même.

D'autres estiment que le rythme était différent selon les étapes. Claire estime qu'il était « *bon* » durant l'explicitation de l'énoncé et la recherche et « *lent* » pendant la correction : « *J'ai pas trouvé la phase d'accroche pour les remettre en route* ». Elsa a trouvé le rythme « *soutenu* » pendant la mise en situation, « *lent pour le reste* ». DAISY estime qu'il était « *lent* » au début de la séance, « *puis plus soutenu, plus rapide, j'aime pas les temps morts* ». Eva, quant à elle, estime qu'il était fonction des élèves, soit « *rapide, mais quand même lent pour certains élèves* ».

Nous pensons effectivement que selon les étapes, le rythme était différent. Pour autant, globalement, à l'échelle de la séance, il n'a pas permis aux élèves de rester engagés dans la tâche.

Didier et Doris ont un avis plutôt négatif, « *trop lent globalement* » pour Didier et « *des longueurs, ils se sont ennuyés* » pour Doris. Nous pensons que l'auto-évaluation de ces deux stagiaires est assez « sévère » au regard des taux d'implication et du temps de travail, plutôt satisfaisants dans les deux cas.

Les stagiaires se montrent plus négatifs, s'agissant de la question du rythme donné à la séance, que les tuteurs. Pourtant si l'on croise cette auto-évaluation avec le temps d'engagement des élèves, le rythme n'était pas assez soutenu durant les séances de CAROLE et FANNY et plutôt soutenu durant celles de Doris et Eva.

Au niveau de cette dimension, la variabilité est importante d'un maître à un autre. N'ayant pas mis en exergue de différence significative entre les MAT et les stagiaires s'agissant du temps d'engagement, nous ne sommes pas non plus en mesure de mettre en évidence de différences importantes entre ces deux groupes concernant le rythme.

Conclusion du chapitre VII

Nous nous attendions à repérer des différences significatives entre nos deux groupes d'enseignants, les maîtres expérimentés *versus* les maîtres « novices » (hypothèse générale).

Effectivement, notre recueil de données et les analyses associées ont permis de mettre en évidence des différences significatives entre ces deux groupes, au niveau du temps de travail disponible ainsi que du temps accordé à deux étapes clés de la résolution de problème, à savoir : la recherche et la mise en commun/correction.

Ainsi, pour les maîtres expérimentés :

- le temps de travail disponible est plus long (que celui accordé par les novices) ;
- le temps de recherche est plus important que le temps de correction ou de mise en commun.

S'agissant des stagiaires :

- en opposition au temps de travail, le temps informel est en moyenne plus important

(que celui réservé par les expérimentés) ;

- le temps de recherche est moins important que les temps de correction ou de mise en commun.

Les maîtres chevronnés ont installé des habitudes de classes, des « routines » sur lesquelles ils s'appuient quand l'organisation pédagogique des stagiaires n'est pas encore bien « rodée ».

Concernant la phase de correction ou de mise en commun, il semble primordial pour les enseignants, et plus particulièrement pour les stagiaires, de « rejouer » la recherche pas à pas, afin que tous les élèves, et particulièrement les élèves en difficulté, comprennent la correction.

En revanche, en matière de durée totale des séances (et ce quand bien même, les séances des MAT sont en moyenne un peu plus longues), de temps d'engagement et de rythme, nous n'avons pas repéré d'opposition franche entre, d'un côté les maîtres expérimentés et de l'autre les maîtres « novices ».

La durée des séances semble être une préoccupation des stagiaires qui souhaitent améliorer ce point. Ainsi, certains s'interrogent, analysent leur séance et tentent une approche différente (à l'image de Doris par exemple). En revanche, le fait de ne pas respecter la durée initialement prévue pour une séance semble être un fait coutumier et accepté de la part des maîtres chevronnés qui disent « s'adapter aux rythmes des élèves ».

Certains enseignants (MAT et stagiaires) sont aptes à optimiser le temps d'engagement de tous les élèves durant toute la séance, quand d'autres ont des difficultés à maintenir l'engagement de tous. Ces derniers semblent conscients de la relation entre durée d'une étape ou de la séance et implication des élèves, et semblent savoir qu'ils gagneraient à adopter un rythme rapide ou soutenu (Bressoux & *al.*, 1999). Pour autant, ils ne trouvent pas de solution pour écourter telle étape ou la durée globale de la séance au regard de la tâche donnée aux élèves : « La correction fut longue mais il faut bien corriger ! », « Il faut que les élèves qui n'ont pas trouvé la solution, la comprennent ! ».

Hypothétiquement et au regard d'autres travaux portant sur l'un ou l'autre groupe, les données empiriques dont nous disposons sont donc, d'une certaine façon, dissonantes. Elles viennent étayer la notion de variabilité des pratiques d'enseignement au sein de chaque population observée (« stagiaires » d'une part et MAT de l'autre) et dessinent la réalité d'une échelle des processus et « manières de faire » qui s'inscrivent dans un continuum intégrant

les novices et les expérimentés.

Parallèlement, toutes les variables étudiées font montre d'une grande variabilité inter-maîtres au sein de l'ensemble des 18 maîtres de notre échantillon stagiaires et MAT confondus. Ainsi, certains enseignants qu'ils soient « novices » ou « expérimentés » gèrent globalement un peu mieux le temps que d'autres. En conséquence, certaines variables de la gestion du temps ne dépendraient pas nécessairement de l'expérience, le développement professionnel des maîtres expérimentés étant loin d'être uniforme sur cette entrée. Au fond, la gestion du temps est difficile pour les stagiaires et reste problématique pour les MAT.

Aussi, nous remettons en question, ne serait-ce que partiellement le sens de notre hypothèse 1.

À travers notre premier recueil de données, il est apparu que gérer le temps d'une séance était une compétence à travailler prioritairement pour les M2PE. Pour plus d'un quart de notre échantillon, *Respecter le temps prévu d'une séance* représentait une difficulté principale. Le discours des MAT s'agissant de cette compétence était plus ambigu. Si ces derniers reconnaissaient qu'elle était un point faible pour plus de 30% des stagiaires évalués, ils ne considéraient pas qu'elle constituait une compétence à travailler en priorité, ni une difficulté principale. Nous avons émis des hypothèses à ce sujet. Pour mémoire, nous pensons que les MAT jugeaient cette compétence non prioritaire, présumant qu'elle se développe avec l'expérience ou encore que les MAT étaient influencés par la place mineure réservée à cette compétence dans le référentiel de compétences professionnelles (2013) (Chapitre III, paragraphe VIII-1). Au regard des résultats de nos observations, nous en émettons une nouvelle : les maîtres expérimentés ne peuvent considérer la gestion du temps comme une priorité étant donné qu'ils n'ont pas, eux-mêmes, trouvé les clés d'une gestion efficace du temps.

Sur cette dimension, comme sur les autres entrées que nous avons choisi de retenir, une approche comparative « bloc à bloc » ne peut s'avérer pleinement satisfaisante. Elle peut constituer une étape propédeutique qui, en quelque sorte, permet de dégager quelques tendances discriminantes, ou non, entre « expérimentés » et « novices ». Mais simultanément, cette approche tait plusieurs dimensions essentielles à l'appréhension de la complexité des pratiques d'enseignement-apprentissage. Parmi celles-ci on compte la

dimension processuelle des pratiques d'enseignement et les phénomènes d'imbrication et de synergies entre variables. C'est pourquoi, chemin faisant, alors que cette démarche ne s'inscrivait pas dans notre projet initial, **nous privilégions aujourd'hui une approche contrastive** que nous préciserons lors du chapitre IX et dans la conclusion de cette thèse.

L'analyse de la dernière dimension – les interactions maître-élève(s) – devrait nous aider à mettre du sens sur les résultats des analyses menées jusqu'ici.

<p style="text-align: center;">CHAPITRE VIII</p> <p style="text-align: center;">RECUEIL 2 : ANALYSE DES DONNÉES</p> <p style="text-align: center;">Interactions maître-élève(s)</p>
--

Si nous avons essayé de traiter les données, dimension par dimension, nous avons dans les chapitres précédents déjà abordé la dimension « Interactions », les trois dimensions organisatrices, *tâche*, *temps* et *interactions* ne pouvant être analysées de manière totalement isolée.

Nous ne procéderons pas tout à fait de la même façon dans ce chapitre, car nous ne pourrions mesurer ici l'écart entre « le prévu » et « le réalisé », les interactions ne faisant pas l'objet d'un travail particulier au moment de la conception, à l'exception des consignes :

« Certes, le détail des interactions n'est pas prévu et il serait, d'ailleurs, illusoire et pernicieux d'espérer que les maîtres rédigent au préalable le texte de toutes leurs leçons. Apparemment, les enseignants prévoient notamment les phases de l'activité, le mode de groupement des élèves, et le matériel didactique, trois éléments qui constituent probablement des déterminants de la nature des interactions qui vont se tisser entre le maître et les élèves. » (Crahay, 1989, p. 90)

En revanche, comme pour la dimension « Temps », nous analyserons les interactions à partir des étapes communes liées à la résolution de problèmes, et ce afin de mettre en exergue les potentielles relations entre les trois dimensions retenues. Pour ce faire, nous nous concentrerons sur les séances intégrant au moins en partie de la résolution de problèmes, soit 15 séances. De plus, pour que cette comparaison soit effective, nous ne prendrons pas en considération les interactions maître-élèves qui ont eu lieu dans le cadre d'une différenciation pédagogique particulière, soit lorsque les élèves concernés travaillaient sur un support différent de celui utilisé par la majorité des élèves. Ce fut le cas durant la séance de DAISY : lorsque cette dernière s'occupait exclusivement du groupe d'élèves en difficulté (en géométrie), nous n'avons pas comptabilisé les interactions qui concernaient ce groupe spécifique. Ainsi il n'aurait pas été approprié de conserver les interventions de cette enseignante avec ce groupe appelée par la titulaire « *le groupe des neuf* », alors que les autres élèves recherchaient la solution au problème, les interventions n'ayant pas de rapport avec la tâche donnée au grand groupe (aide, apport de savoir, etc.). Il en est de même pour Elsa, qui s'est occupée d'élèves (groupe A) qui ne travaillaient pas sur le même problème.

Nous nous intéresserons, dans ce chapitre, au volume des interventions – de la part du maître comme des élèves – puis, aux types d'interventions spontanées, soit au contenu des interventions des uns et des autres. Nous analyserons également le type de réponses données aux élèves par le maître. Enfin, nous analyserons les types d'interventions observés lors des étapes communes.

I- VOLUME DES INTERVENTIONS

En premier lieu, nous souhaitons préciser les intitulés des colonnes du tableau ci-dessous, support à l'analyse du volume des interventions de la part du maître et des élèves :

- *Nombre d'interventions à l'initiative du maître* : le maître déclare, annonce, interroge un ou tous les élèves, donne une consigne...
- *Nombre de réponses données par le maître aux élèves* : en plus des réponses qu'il donne aux élèves, nous avons ici comptabilisé les interventions qui suivent l'intervention d'un élève : le maître confirme la réponse ou demande des précisions par exemple... Elles ne correspondent donc pas au nombre de questions posées par les élèves.
- *Nombre d'interventions à l'initiative des élèves* : l'élève s'exprime ici spontanément, même si dans la plupart des cas, il a demandé la parole. Il déclare, annonce mais interroge l'enseignant également. S'il parle devant les autres élèves, il s'adresse avant tout au maître.
- *Nombre de réponses données par les élèves au maître* : nous avons comptabilisé les réponses données par les élèves mais aussi leurs réactions (déclarations) suite à une intervention du maître.

Afin de faciliter les comparaisons, nous avons exprimé le nombre d'interventions sous la forme de pourcentages (en rouge).

	Maître				Élèves			
	Nombre d'interventions à l'initiative du maître	Nombre de réponses données par le maître aux élèves	TOTAL	Pourcentage	Nombre d'interventions à l'initiative des élèves	Nombre de réponses données par les élèves au maître	TOTAL	Pourcentage
ALAIN	131	185	316	72%	29	95	124	28%
Alice	77	178	255	69%	24	89	113	31%
Anne	84	120	204	64%	33	81	114	36%
BABETH	225	275	500	73%	12	176	188	27%
Betty	167	203	370	73%	27	112	139	27%
CAROLE	170	252	422	71%	81	92	173	29%
Chloé	122	228	350	65%	54	131	185	35%
Claire	105	247	352	65%	41	143	184	35%
DAISY	227	153	380	80%	14	82	96	20%
Didier	134	174	308	68%	42	104	146	32%
Doris	133	104	237	71%	21	77	98	29%
EDDY	148	218	366	74%	37	94	131	26%
Elsa	80	103	183	71%	3	71	74	29%
Éva	103	105	208	70%	29	60	89	30%
FANNY	136	168	304	75%	21	83	104	25%

Nous analyserons dans un premier temps le volume des interventions de la part du maître, puis dans un deuxième temps celui des élèves.

I-1- Volume des interventions de la part du maître

Le volume des interventions de la part des maîtres, est en moyenne de 71%, il oscille entre 64% et 80%. Les maîtres expérimentés s'expriment davantage en moyenne : 74% contre 68,5% pour les stagiaires. Si le volume des interventions ne nous surprend pas, bien qu'il soit supérieur de dix points à celui observé dans des classes de CE2 par Altet et *al.* (1994), la différence entre les maîtres expérimentés et les stagiaires nous interroge. Nous nous attendions à ce que les stagiaires monopolisent davantage la parole que les MAT.

En moyenne, les enseignants de notre échantillon répondent aux élèves ou rebondissent sur leurs réponses (57% des interventions) davantage qu'ils ne sont à l'initiative de l'interaction (43%), à deux exceptions près (DAISY et Doris). Ce résultat relativise un peu le premier dans la mesure où l'enseignant s'exprime plus de la moitié du temps pour répondre à un élève. Ces réponses et feedbacks sont nécessaires et révèlent la part des échanges, ici importante.

Lors de l'entretien semi-directif, nous avons posé la question suivante à chaque enseignant de notre échantillon :

Concernant le temps de parole laissé aux élèves, pensez-vous qu'il était équilibré par rapport à votre temps de parole ? Les élèves se sont-ils trop exprimés ou pas assez ?

Le temps de parole maître – élèves est équilibré pour ALAIN, Alice, Anne, DAISY, EDDY et FANNY. Un tiers des enseignants de notre échantillon estime donc que les élèves se sont, peu ou prou, autant exprimés qu'eux. Il est vrai que les deux stagiaires (Alice et Anne) se sont un peu moins exprimées que les MAT.

Nous n'avons pas mesuré ce temps de parole, à proprement parler, puisque nous avons comptabilisé le nombre d'interventions. Ceci étant, les interventions des élèves sont rarement plus longues que celles des maîtres. Ce qui nous laisse à penser que ce ressenti, particulièrement présent chez les maîtres expérimentés, est faussé. De bonne foi, ces enseignants n'ont donc, au regard de leur estimation, pas de raison de limiter leurs interventions. Il nous semble là, que les ESPE auraient un rôle à jouer pour favoriser cette prise de conscience (tant en formation initiale qu'en formation continue).

Betty, CAROLE, Didier pensent avoir parlé un peu plus que les élèves. Toutefois, Betty estime que « *les élèves se sont assez exprimés* ».

BABETH, Chloé, Claire, Doris, Éva et Elsa estiment avoir beaucoup trop parlé. BABETH (CE2) ajoute que les élèves « *ont du mal à verbaliser, ils commencent, ils s'arrêtent* », elle les aide donc à formuler leur réflexion.

La majorité des stagiaires, ainsi que deux maîtres expérimentés, BABETH et CAROLE, sont conscients d'avoir « monopolisé » la parole. Sont-ils également conscients des conséquences possibles sur l'attitude des élèves ?

I-2- Volume des interventions de la part des élèves

Logiquement, le volume des interventions de la part des élèves, est en moyenne de 29%. Il varie entre 20% (DAISY) et 36% (Anne). De même, les élèves s'expriment un peu plus⁹⁴ lorsqu'ils sont en présence des stagiaires (31,5%) qu'en présence des maîtres titulaires (26%). Les élèves répondent à leur maître plus souvent qu'ils ne demandent la parole et l'obtiennent (76% contre 24%). Or, nous savons des études menées antérieurement que plus le maître s'exprime, plus les élèves se bornent à écouter et exécuter (Altet & al., 1996 ; Bressoux & al., 1999).

Par ailleurs, classiquement certains élèves s'expriment plus que d'autres, ce fut le cas d'une élève, qui durant la phase de correction menée par Chloé, s'est fréquemment exprimée. Il y a fort à parier que, dans chacune des classes, certains ne se sont pas du tout exprimés.

Lorsque le maître pose une question, il s'adresse à l'ensemble de la classe ou à un seul élève. Dans le premier cas, plusieurs élèves répondent en même temps (« Avez-vous compris ? ») ou bien un seul élève est autorisé à répondre (« Quelle est la formule du périmètre du carré ? »). Aussi, nous intéressons-nous aux destinataires des interactions à l'initiative du maître.

I-3- Destinataires des interactions à l'initiative du maître

Dans ce tableau, nous n'avons pas inclus les interventions relevant du registre relationnel car nous ne les avons pas comptabilisés. Les données sont exprimées en pourcentage.

	Un seul élève	Un groupe d'élèves	Tous les élèves
ALAIN	38,5	30	31
Alice	18	30	52
Anne	30	8,5	61,5
BABETH	29	19,5	52
Betty	35	2	63
CAROLE	48,5	2,5	48,5
Chloé	26		74
Claire	30,5		69
DAISY	58,5	9	32,5
Didier	33		67

⁹⁴ Nous avons conscience qu'au sens strict, une analyse inférentielle serait nécessaire pour comparer ces pourcentages. Mais ici, nous l'avons précisé, notre démarche qualitative ne s'inscrit pas dans cette démarche.

Doris	40	4	56
EDDY	49		51
Elsa	32,5	2,5	65
Éva	53,5	3	43,5
FANNY	21	32	47

S'agissant des interventions destinées à un groupe d'élèves, elles peuvent être expliquées par les modalités de regroupement choisies par l'enseignant : en sous-groupes durant la séance d'Alice et en binôme durant celle de FANNY. Pour ALAIN et BABETH, le fait de différencier, les a amenés à s'adresser à un petit groupe d'élèves en difficulté.

Anne, Betty, Claire, Didier et Elsa se sont majoritairement adressés au groupe classe. L'étape de recherche menée par Anne et Didier fut courte, et les phases collectives plus longues. Claire, durant la recherche, est, quant à elle, intervenue à plusieurs reprises, auprès du groupe classe. Elsa enfin ne parlait quasiment pas avec les élèves durant les phases individuelles.

Les maîtres à s'être le plus souvent adressés à un seul élève sont ALAIN, DAISY et Éva. Pour ALAIN et DAISY, cela s'est traduit plus souvent dans une relation privilégiée avec l'élève concerné. Quant à Éva, elle s'est exprimée plus fréquemment avec un seul élève (envoyé au tableau) devant le groupe classe, lors de la correction, les autres élèves attendant et adoptant donc une attitude passive.

Il semble donc que les stagiaires, dans leur grande majorité, ne favorisent pas les échanges interpersonnels, préférant les échanges avec l'ensemble des élèves. Il est probable que ce soit, pour eux, une façon pour eux de gérer le groupe classe, de conserver leur attention, s'occuper d'un élève en particulier signifiant laisser l'opportunité aux autres de s'exprimer entre eux par exemple. Des chercheurs (dont Chouinard, 1999 ; Daguzon & Goigoux, 2012) ont mis en évidence les « *stratégies de survie* » développées par les débutants. Ces précautions (les élèves ne sont pas montrés particulièrement indisciplinés excepté dans la classe de BABETH/Betty) en font sans doute partie, et notre présence dans la classe n'est sans doute pas étrangère à cette prudence ici excessive.

Betty, anticipant les possibles débordements, a pris la décision de mener quasiment toute sa séance de manière frontale (même lors de la résolution du problème). Cette stagiaire, partagée entre « *une logique didactique* » et « *une logique de conduite de classe* », tente ainsi de limiter les comportements indisciplinés des élèves (Goigoux & al., 2010, p. 33).

Intéressons-nous maintenant au contenu de ces interventions qui devrait nous permettre d'éclairer ces premiers éléments.

II- LES TYPES D'INTERVENTIONS À L'INITIATIVE DU MAÎTRE

Nous nous sommes, en partie, inspirée de la catégorisation réalisée par Vinatier (2007, pp. 43-44), composée de trois registres de fonctionnement de l'enseignant : « *le registre épistémique* », « *le registre pragmatique* » et « *le registre relationnel* ». L'auteure s'est centrée sur un objet de savoir particulier, à savoir le débat au cycle 3. Nous avons sciemment « déformé » ce modèle afin de le transposer à un autre objet, celui de la résolution de problèmes. De façon plus caricaturale, nous nous appuyons également sur le double agenda (didactique et pédagogique). Ces deux modèles nous permettent d'éclaircir les matériaux dont nous disposons. Nous les avons donc réorganisés et en proposons une forme hybride.

S'agissant du registre épistémique, nous l'avons scindé en deux types d'interventions relevant de l'agenda didactique :

- le contenu porte sur *le savoir* (connaissances, démarches, stratégies...) mais également sur l'objectif d'apprentissage (clarté cognitive) ;
- le contenu porte sur *l'aide* apportée aux élèves (conduite d'étayage), cette aide porte sur les savoirs mais nous avons isolé ce contenu spécifique, dans la mesure où l'enseignant favorise ici la relation savoir-élèves.

Nous avons subdivisé également le registre pragmatique en deux types d'interventions relevant cette fois-ci de l'agenda pédagogique :

- le contenu porte sur *l'organisation pédagogique* (modalités de regroupement, supports, outils...) ;
- le contenu porte sur *la gestion de la discipline* (gestion de classe).

Quant au *registre relationnel*, il touche aux feedbacks positifs (encouragements et félicitations) et négatifs (critiques, réprimandes, railleries...).

Nous avons enfin comptabilisé les **consignes**, qui feront l'objet d'un traitement particulier (Cf. paragraphe II-6).

Pour les enseignants de notre échantillon, la répartition entre les types d'interventions s'établit, en moyenne, de la façon suivante :

- les savoirs : 53%,
- l'aide apportée aux élèves : 10%,
- l'organisation pédagogique : 14%,
- les consignes : 8%,
- la gestion de la discipline : 7%,
- le relationnel : 4,5%.

Les interventions (« autres ») qui n'entraient pas dans ces catégories sont de l'ordre de 3,5%. Ainsi, certaines interventions ne pouvaient être comptabilisées dans ces six catégories dont par exemple : « *J'ai vu que tu levais le doigt.* », « *Maîtresse, c'est fini ? Oui, ouf !* », mais aussi, les échanges très courts avec un parent venu chercher son enfant malade, une assistante d'éducation venue déposer un document, un élève d'une autre classe venu donner une information au maître....

Dans le tableau ci-dessous, nous avons reporté le nombre d'interventions à l'initiative du maître en fonction de nos catégories, et indiqué (en rouge) les pourcentages afférents.

	Savoir		Aide		Organisation pédagogique		Gestion de la discipline		Relationnel		Autre	Consigne	TOTAL
ALAIN	68	52%	20	15,5%	15	11,5%	2	1,5%	12	9%	5	9	131
Alice	35	45,5%	3	4%	22	28,5%	7	9%			0	9	77
Anne	42	50%	4	5%	13	15,5%	7	8,5%	1	1%	3	14	84
BABET H	136	60,5%	17	7,5%	18	8%	31	14%	3	1,5%	6	14	225
Betty	81	48,5%	11	6,5%	19	11,5%	25	15%	8	5%	8	15	167
CAROLE	44	26%	27	16%	35	20,5%	17	10%	20	12%	7	20	170
Chloé	89	73%	3	2,5%	15	12,5%	7	5,5%			4	4	122
Claire	79	75%	2	2%	20	19%	2	2%			0	2	105
DAISY	87	38%	42	18,5%	31	13,5%	14	6%	28	12,5%	6	19	227
Didier	88	65,5%	10	7,5%	6	4,5%	3	2%	3	2%	9	15	134
Doris	85	64%	6	4,5%	22	16,5%	7	5,5%	1	0,5%	5	7	133
EDDY	69	46,5%	19	13%	15	10%	4	2,5%	13	9%	10	18	148
Elsa	59	73,5%	2	2,5%	14	17,5%	2	2,5%			1	2	80
Éva	50	48,5%	11	10,5%	24	23,5%	6	6%			0	12	103
FANNY	68	50%	26	19%	13	9,5%	9	6,5%	2	1,5%	11	7	136

II-1- Les savoirs

Pour ce qui est du registre épistémique, et plus particulièrement les savoirs, le taux des interventions varie entre 26% (CAROLE) et 73,5% (Elsa), soit du simple au triple. Pour ce type d'interventions, la moyenne des maîtres expérimentés est de 45,5%, contre 60,5% pour les stagiaires.

Nous ne nous attendions pas à ces résultats, persuadée que les « maîtres expérimentés » obtiendraient ici un « meilleur score » que les maîtres « novices ». Nous émettrons une hypothèse à ce sujet dans le paragraphe suivant.

II-2- L'aide apportée aux élèves

Le taux des interventions portant sur l'aide varie de 2% (Claire) à 19% (FANNY). Aussi, la moyenne des interventions de ce type est de 15% pour les maîtres expérimentés, quand elle est à peine de 5% chez les stagiaires. Cette différence semble donc significative.

A titre d'exemple, CAROLE avait anticipé les difficultés de certains élèves : « *Je savais que certains seraient déjà bloqués au bout de cinq minutes, je voulais leur poser des questions et aides supplémentaires (questions écrites) afin qu'ils se remettent à travailler* ».

Parmi les maîtres en formation, certains ne viennent quasiment jamais en aide aux élèves dont Anne, Chloé, Claire, ou encore Elsa. Ces scores expliquent en partie les scores portant sur les savoirs. Ainsi, les maîtres expérimentés sont un peu moins centrés sur les savoirs car ils se situent davantage que les stagiaires dans une relation d'aide.

Les scores sont plutôt bas (9% en moyenne). Pour autant, ils vont dans le sens de ce que nous avons remarqué lors de nos observations en classe. S'agissant de l'enseignement de la résolution de problèmes, il semble qu'il soit primordial pour les stagiaires de ne surtout pas venir en aide aux élèves, « C'est à eux de trouver la solution ! ». Les aider les empêcherait de trouver la réponse par eux-mêmes. Il nous semble qu'il s'agit ici d'une mauvaise interprétation de *l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage*. Nous vérifierons cette hypothèse lors de l'exploitation de nos entretiens.

II-3- L'organisation pédagogique

Les interventions centrées sur les modalités pédagogiques varient entre 4,5% (Didier) et 28,5% (Alice), soit avec un rapport de 1 à 6. Les interventions des MAT sont ici en moyenne de 12%, contre 16,5% pour les enseignants en formation. Ces résultats sont en accord avec ce à quoi nous nous attendions. Chez les maîtres chevronnés, certaines des modalités sont connues des élèves, ils ne les explicitent donc pas toujours. Elles font partie des habitudes de la classe et des « routines » des enseignants. Le fort score de CAROLE peut être expliqué par le fait qu'elle ait distribué deux photocopiés (« aide » et « solution ») en fonction des besoins des élèves ou de leur avancée dans la recherche, répétant à chacun de le coller dans son cahier.

L'annonce des modalités pédagogiques fait partie intégrante de la consigne pour BABETH, Betty, Chloé et Elsa. Pour les autres enseignants, cette étape s'en distingue. Elle constitue, chez eux, une étape particulière et facilement identifiable.

Quatre maîtres précisent le temps donné pour réaliser l'activité : 5 minutes pour CAROLE (problème) et Didier (exercice), 10 minutes pour Alice (problème) et pour DAISY (exercice), 15 minutes pour FANNY (problème). Ces durées annoncées seront largement dépassées.

II-4- La gestion de la discipline

S'agissant de la gestion de classe enfin, les variations sont également importantes, entre 1,5% (ALAIN) et 15% (Betty), avec un rapport de 1 à 7,5. Les moyennes des MAT et des stagiaires sont basses et proches : 7% pour les MAT, contre 6% pour les stagiaires. Les interventions les plus importantes concernent une classe en particulier, la classe de BABETH, dans laquelle Betty a effectué son stage. Dans cette classe, les élèves prennent la parole de façon inopinée, à voix haute pour, la plupart du temps, invectiver leurs camarades tandis que d'autres se déplacent inutilement dans la salle. Les deux enseignantes étaient donc en difficulté sur cette classe. S'agissant des différences entre maîtres expérimentés et maîtres novices dans la classe de CAROLE, elles ne proviennent pas, selon nous, d'une mauvaise gestion de la classe de la part de la titulaire mais plutôt d'un seuil de tolérance moins élevé de la part de cette dernière.

Il semble nécessaire de préciser que le contexte de formation était particulier. Les stagiaires réalisaient un stage massé et les titulaires, présents dans l'école, étaient également régulièrement présents dans la classe. Globalement, les stagiaires n'ont donc pas eu à gérer la discipline, déjà « bien installée », exceptés les stagiaires de BABETH, la titulaire n'ayant pas trouvé les clés pour installer dans sa classe un climat propice aux apprentissages.

II-5- Le registre relationnel

Les scores varient de façon importante et s'étendent de « aucune intervention (0%) » allant dans ce sens pour Alice, Chloé, Claire, Elsa et Éva à 12,5% pour DAISY. La moyenne de ce type d'intervention est de 3,6%. Les MAT (7,5%) encouragent et félicitent en moyenne beaucoup plus leurs élèves que les stagiaires (1%). Là encore, ces scores expliquent, en partie, que les MAT obtiennent des scores moins importants s'agissant des interventions centrées sur les savoirs.

Les feedbacks sont plus fréquents que les encouragements ou félicitations exprimés de façon spontanée. Aussi, avons-nous ajouté dans ce tableau les feedbacks enregistrés parmi les réponses données par le maître aux élèves. Les données correspondent au nombre d'interventions.

	A l'initiative du maître		En réponse à ce qu'a dit un élève	
	Encourage Félicite	Critique négativement	Encourage Félicite	Critique négativement
ALAIN	12		14	1
Alice			15	
Anne	1		4	
BABETH	1	2	15	1
Betty	8		24	1
CAROLE	17	3	12	6
Chloé				2
Claire			6	
DAISY	24	4	14	5
Didier	2	1	15	
Doris	1		1	
EDDY	10	3	30	1
Elsa			1	
Éva			6	
FANNY	2		12	

La lecture de ce tableau met en évidence le fait que les maîtres expérimentés utilisent le registre relationnel bien plus fréquemment que les stagiaires. Fait exception Betty (CE2), qui a encouragé les élèves régulièrement durant sa séance et dans une moindre mesure, Alice et Didier. Les autres stagiaires n'ont quasiment pas utilisé ce registre.

Nous proposons ici de comprendre le point de vue d'un MAT et de Betty. ALAIN encourage les élèves verbalement mais aussi de façon non verbale.

APRÈS le visionnage de l'extrait

Quelle attitude as-tu avec cet élève ? Est-ce que tu te rappelles ce que tu as fait ?

(Hésitations)

Tu lui as mis une main dans le dos.

On essaie de le mettre en confiance, être un peu plus proche. Ben, je change un petit peu de statut où je suis pas le maître qui donne un exercice à faire, etc.

Je suis là, j'essaie de lui faire comprendre que... Je le mets en confiance.

Comme c'est un élève en difficulté, il va pas faire de lu-même cette question, il a besoin qu'on lui dise « oui, c'est ça ! »

Donc, je le rassure.

Cette attitude bienveillante a eu un impact sur l'engagement des élèves dans la tâche et sur leur persévérance.

Betty, quant à elle, a mis en place un système de récompense. C'est également une façon pour elle de gérer le groupe classe.

APRÈS le visionnage de l'extrait

Comment vous vous trouvez au niveau de votre attitude ?

J'essaie d'encourager les élèves. Pour ceux qui avaient du mal au début. Par exemple, le petit en jaune avait énormément de difficultés au début. Donc là le fait de dire que ce nombre est le plus grand puisque le premier chiffre, le deuxième chiffre, etc., donc comparer les chiffres. Donc, ça c'était très bien. J'essaie d'encourager ceux qui avaient du mal au début.

Et à la fin, cette petite étiquette au tableau, cela voulait dire quoi ?

C'était de leur montrer qu'ils avaient tous passé une étape et qu'il avait droit à une petite étoile disant qu'ils avaient réussi cette étape et qu'ils pouvaient continuer dans l'apprentissage de la soustraction.

Alors comment étaient les élèves ?

Contents, très contents. Ils avaient droit à une étoile.

Nous émettons l'hypothèse interprétative selon laquelle les stagiaires (exceptée Betty) ne souhaitaient pas encourager ou féliciter les élèves, préférant une posture neutre, voire ferme, face à des « grands » de CM2, quand bien même ils n'ont pas eu à gérer de l'indiscipline de la part de leurs élèves. Il semble qu'il soit difficile pour les stagiaires d'adopter une posture adaptée, soit ferme mais également bienveillante, encourageant les élèves à travailler dans un climat propice aux apprentissages.

S'agissant des critiques négatives, plutôt rares, elles suivaient le plus souvent un manquement à la discipline, par exemple : « *Vas-y rigole untel et ne prends pas la correction !* » (Chloé).

Le faible score des interventions portant sur le savoir de la part des maîtres expérimentés est compensé par leurs interventions de type aide et/ou encouragements/félicitations, quasiment inexistantes chez les stagiaires. Il nous semble que ces interventions jouent un rôle primordial, au niveau de l'engagement des élèves dans la tâche mais aussi, au niveau du climat de classe. Les différences de scores entre maîtres expérimentés et « novices » nous semble significatives de ce point de vue malgré leur faible nombre.

II-6- Les consignes

A l'instar d'Altet et *al.* (1994 et 1996), nous nous intéressons plus ici au contexte de passation des consignes : les consignes sont données dans le silence, la confusion ou le bruit. Nous portons également un regard particulier sur les compléments méthodologiques et/ou affectifs qui ont une incidence sur les performances des élèves (Clanet, 2007b).

Nous avons demandé aux maîtres de notre échantillon lors de l'entretien post-séance, d'estimer le pourcentage d'élèves attentifs au moment de la passation des consignes. Cette estimation apparaît (en bleu) dans la dernière colonne du tableau ci-dessous. Les enseignants préférant s'exprimer sous forme de fractions, nous avons traduit leur réponse en pourcentage pour simplifier les comparaisons.

	Dépouillée	Avec complément affectif	Avec complément méthodologique	Donne des précisions	Reformule la consigne	Demande aux élèves une reformulation	TOTAL	Donnée dans le silence	Donnée dans la confusion	Donnée dans le bruit	% d'élèves attentifs durant la consigne
ALAIN	5		3	1			9	5	4		20/26 (77%)
Alice	4		3		2		9	3	2	4	19/26 (73%)
Anne	8		2		4		14	3	11		80%
BABETH	5		4	2	1	2	14	7	7		2/3 (67%)
Betty	13		1		1		15	2	11	2	15/18 (83%)
CAROLE	16		4				20	8	12		25/28 (89%)
Chloé	4						4	1	3		20/24 (83%)
Claire	1				1		2		2		100%
DAISY	11		6	2			19	14	5		80%
Didier	12	1	1		1		15	9	6		19/24 (79%)
Doris	3						3		3		15-20/25 (70%)
EDDY	9		4	2	3		18	15	3		12/16 (75%)
Elsa	1		1				2	2			15/17 (88%)
Éva	10		1	1			12	4	8		12/17 (70%)
FANNY	4		2		1		7	6	1		20/28 (71%)
TOTAL	106	1	32	8	14	2	163	79	78	6	

Les deux tiers des consignes sont données de façon « dépouillée », autrement dit, elles ne sont pas accompagnées de compléments affectifs ou méthodologiques. Le contenu des consignes semble évident aux maîtres qui s'attachent à les formuler clairement. Pour autant, nous savons qu'elles ne pas toujours aussi claires pour les élèves qui décryptent la consigne via leurs représentations (Trinquier, 2005) et/ou qui ne décodent pas les implicites ou le « *non dit scolaire* » (Piot, 2005).

Seule une enseignante expérimentée a demandé à ses élèves de reformuler la consigne (CE2) et seul un stagiaire a ajouté au moment de la passation de la consigne un complément affectif. Huit enseignants (3/6 MAT et 5/9 stagiaires) ont reformulé une ou plusieurs consignes, soit suite à des demandes de précisions de la part des élèves, soit parce que la première passation avait été réalisée dans la confusion ou le bruit.

Les maîtres expérimentés accompagnent deux fois plus souvent que les maîtres « novices » leurs consignes d'un complément méthodologique (26,5% contre 12%). Nous pensons ici qu'il s'agit d'un savoir d'expérience qui permet aux maîtres chevronnés de gagner du temps, cette explicitation rassurant les élèves sur les outils, supports... à utiliser.

Les consignes sont aussi souvent données « dans le silence » que « dans la confusion ». Mais les stagiaires sont plus nombreux à les passer dans la confusion (1,6 fois plus). Et deux stagiaires ont réalisé cette passation « dans le bruit ».

Ces distinctions entre stagiaires et MAT dénotent un savoir-faire professionnel plus aguerri chez les maîtres les plus expérimentés.

S'agissant de l'estimation, elle est en moyenne de 76,5% pour les maîtres expérimentés, contre 80,5% pour les stagiaires qui se montrent plus confiants quand bien même ces derniers ont été plus nombreux à passer les consignes dans la confusion ou le bruit (38% des consignes pour les stagiaires contre 26,5% des consignes pour les MAT).

Les estimations des stagiaires, quant à l'attention des élèves, sont donc surestimées. Il en est de même de la compréhension des consignes, dépourvue de compléments méthodologiques.

II-7- Questions/Réponses

Lorsque l'enseignant est à l'initiative des interactions, il déclare, dit, annonce ou bien il interroge, questionne. Dans le premier cas, il est attendu que les élèves écoutent, dans le second, qu'ils participent. Les données dans le tableau ci-dessous sont exprimées en pourcentage.

	Le maître déclare (dit, annonce, informe...)								Le maître interroge						TOTAL
	savoir	Aide	Organisation pédagogique	Gestion de la discipline	Relationnel	Autre	Consigne	TOTAL	Savoir	Aide	Organisation pédagogique	Gestion de la discipline	Autre	TOTAL	
ALAIN	14	8	8,5	1,5	9	2	7	50	38	7,5	3	x	1,5	50	100
Alice	8	2,5	23,5	6,5	x	x	13	53,5	37,5	1,5	5	2,5	x	46,5	100
Anne	10,5	5	10,5	8,5	1	1,5	16,5	53,5	39,5	x	5	x	2	46,5	100
BABETH	14,5	3	5	14	1,5	1,5	6	45,5	46	4,5	3	x	1	54,5	100
Betty	17	5,5	9	14	5	4,5	9	64	31,5	1	2,5	1	x	36	100
CAROLE	5,5	11	14	10	12	3,5	12	68	20,5	5	6,5	x	x	32	100
Chloé	34,5	1	6	5	x	2	3,5	52	38,5	1,5	6,5	0,5	1	48	100
Claire	16	2	15	2	x	x	2	37	59	x	4	x	x	63	100
DAISY	13,5	16,5	8,5	6	12,5	2	8,5	67,5	24,5	2	5	x	1	32,5	100
Didier	23	6,5	3,5	2	2	6	11	54	42,5	1	1	x	1,5	46	100
Doris	23,5	4,5	13	5,5	0,5	2	5,5	54,5	40,5	x	3,5	x	1,5	45,5	100
EDDY	8,5	7	5,5	0,5	9	4,5	12	47	38	6	4,5	2	2,5	53	100
Elsa	25	2,5	15	2,5	x	1,5	2,5	49	48,5	x	2,5	x	x	51	100
Éva	15,5	7,5	16,5	5,5	x	1	11,5	57,5	33	3	6,5	x	x	43	100
FANNY	12,5	9,5	6,5	6,5	1,5	5	5	46,5	37,5	9,5	3	x	3,5	53	100

Les enseignants interrogent plus souvent les élèves qu'ils ne « déclarent » un contenu. Cela joue sûrement un rôle quant à leur ressenti sur le volume des interactions. Ils ont, de ce fait, l'impression de leur donner l'opportunité de s'exprimer, ce qui n'est pas faux. Nous avons noté deux exceptions : Chloé et DAISY. Chloé interroge presque autant qu'elle ne « déclare » et DAISY « déclare » plus qu'elle n'interroge. Il n'y a donc pas de différences significatives entre maîtres expérimentés et stagiaires à ce niveau.

II-8- Écart entre ressenti et observations

Nous avons demandé aux maîtres de donner une estimation (en pourcentage) aux types d'interactions privilégiées. Pour cet exercice, nous en avons retenu quatre : le registre épistémique (savoirs et aide), l'organisation pédagogique, le registre relationnel et la gestion de la discipline.

	Registre épistémique (savoir et aide) En %	Modalités pédagogiques En %	Registre relationnel En %	Gestion de la discipline En %
ALAIN	60	10	25	5
Alice	45	15	20	20
Anne	50	30	0	20
BABETH	60	5	5	30
Betty	35	20	10	35
CAROLE	30	10	50	10
Chloé	65	10	10	15
Claire	44	7	44	5
DAISY	50	15	25	10
Didier	70	5	20	5
Doris	40	10	20	30
EDDY	50	24	25	1
Elsa	90	2	5	3
Éva	50	15	15	20
FANNY	70	10	15	5

La gestion de la discipline a tenu une place importante durant les séances présentées par BABETH et Betty, mais elles l'ont, toutes les deux, surestimée. Pour Alice, Anne, Doris et Éva, les estimations sont bien supérieures à ce que nous avons relevé.

Pour ce qui est du registre relationnel, Anne et Elsa sont conscientes de ne pas en abuser quand CAROLE et Claire estiment privilégier ce registre. CAROLE encourage beaucoup ses élèves il est vrai, mais son estimation est bien supérieure à nos relevés. Quant à Claire, si son attitude est bienveillante, elle ne se manifeste pas verbalement et son ressenti ne correspond pas du tout à ce que nous avons pu observer.

Anne pense, quant à elle, avoir donné une place importante à l'organisation pédagogique mais plus qu'elle n'en a laissé en réalité. En revanche, le temps accordé aux élèves pour prendre leur manuel ou distribuer des photocopies fut un peu long, ce qui a sans doute, influencé son ressenti.

Ces différents pourcentages accordés à la gestion de la discipline, au relationnel ou à l'organisation pédagogique expliquent les modestes pourcentages donnés au registre épistémique. Il est bien sûr difficile d'estimer la part réservée à chaque type d'interactions de façon précise. Toutefois, l'écart important qu'il peut y avoir entre le ressenti et le réalisé peut fausser l'analyse réflexive des maîtres. Ainsi, si les stagiaires estiment accorder une place importante à la gestion de la discipline alors que ce n'est pas le cas, ils peuvent prendre des décisions didactiques et pédagogiques qui n'auraient pas lieu d'être. La formation initiale peut

jouer ici un rôle important via l’outil vidéo qui permet d’observer la situation telle qu’elle fut en réalité⁹⁵.

II-4- Les types d’intervention à l’initiative des élèves

L’élève interagit de différentes façons avec l’enseignant. Dans tous les cas, la spontanéité de son intervention est limitée par le fait qu’il doit avant de s’exprimer, réclamer la parole (lever le doigt).

Il déclare spontanément quelque chose, interroge le maître, mais le plus souvent, il répond à une question posée par le maître. Parfois, plusieurs élèves répondent en même temps. Ainsi lorsque l’enseignant leur demande s’ils ont tous compris ou s’ils sont d’accord avec la réponse donnée par un camarade, il n’est pas rare que plusieurs élèves s’expriment en même temps. Plus rarement, l’élève interrogé reste silencieux, soit parce qu’il n’a pas la réponse, soit parce qu’il y réfléchit.

Nous avons donc reporté ces différentes interventions dans le tableau suivant (sous forme de pourcentages en rouge).

⁹⁵ Cf. Chapitre V, paragraphe II-4.

	L'élève parle spontanément ou demande la parole				Un élève répond ou réagit à une intervention du maître		Plusieurs élèves répondent en même temps		L'élève ne répond pas / Personne ne répond	
	Déclare, dit, annonce		Interroge							
ALAIN	4	3%	25	20%	92	74%	3	2,5%	7	5,5%
Alice	9	8%	15	13,5%	83	73,5%	6	5,5%		
Anne	15	13%	18	16%	65	57%	16	14%	5	4,5%
BABETH	10	5,5%	2	1%	159	84,5%	17	9%	21	12%
Betty	19	13,5%	8	6%	85	62%	27	19,5%	4	3%
CAROLE	21	12%	60	34,5%	64	37%	28	16%	8	4,5%
Chloé	20	11%	34	18,5%	92	49,5%	39	21%	2	1%
Claire	17	9%	24	13%	111	60,5%	32	17,5%	9	5%
DAISY	8	8,5%	6	6,5%	82	85,5%			6	6,5%
Didier	10	7%	32	22%	87	59,5%	17	11,5%	6	4%
Doris	10	10%	11	11%	61	62%	16	16,5%	7	7%
EDDY	4	3%	33	15%	89	68%	5	4%	14	10,5%
Elsa	2	3%	1	1,5%	62	84%	9	12%	7	9,5%
Éva	8	9%	21	23,5%	50	56%	10	11%	3	3,5%
FANNY	13	12,5%	8	7,5%	82	79%	1	1%	6	6%

Avec les MAT comme avec les stagiaires, les élèves s'expriment spontanément, à hauteur de 22,5% et répondent au maître, à hauteur de 77,5%.

Les élèves de la classe d'EDDY sont peu bavards. Aussi, EDDY les sollicitent-ils beaucoup. Ce n'est pas le cas des deux stagiaires (Elsa et Éva), ce qui explique le nombre d'interventions peu élevé. Toutefois, certains ne répondent pas, ce qui semble être un fait coutumier dans cette classe.

Betty, CAROLE, Chloé, Claire et Doris posent beaucoup de questions « à la volée », ce qui explique que plusieurs élèves répondent en même temps.

BABETH pose beaucoup de questions précises (159) aux élèves. Ce score élevé peut être expliqué par le fait que la séance ait duré 1H30. Ceci étant, en comparaison, durant la séance d'Elsa, qui fut aussi longue, les élèves se sont beaucoup moins exprimés.

Les élèves répondent donc majoritairement aux questions de BABETH lorsqu'ils s'expriment, il en va de même dans les classes d'Alice, DAISY, Elsa et FANNY.

A contrario, dans la classe de CAROLE, les élèves sont très souvent à l'initiative des échanges (46,5%).

Pour ce qui est des interventions des élèves, nous notons donc une grande variabilité au sein de notre échantillon, sans distinction franche entre maîtres expérimentés et maîtres en devenir.

Pour ce qui est des interventions de la part des élèves, nous avons conservé quatre catégories sur les six qui concernaient les maîtres :

- le savoir,
- *les demandes d'aide*
- l'organisation pédagogique,
- *les réactions suite à la passation d'une consigne.*

Les données du tableau ci-dessous correspondent aux nombres d'interventions par catégorie, les valeurs exprimées étant lisibles.

	Le savoir	Demande d'aide	Organisation pédagogique	Sur la consigne	Autre
ALAIN	111		10		3
Alice	90		20	1	2
Anne	101		12		1
BABETH	166		10	6	6
Betty	122		12		5
CAROLE	131	6	14	3	19
Chloé	141		34	2	8
Claire	164		15	2	3
DAISY	75	2	19		
Didier	132		6		8
Doris	86		11		1
EDDY	110		12	5	4
Elsa	70		4		
Éva	71		13	1	4
FANNY	92	6	2	1	3

Les élèves sont très nettement focalisés sur les savoirs. Ils posent également quelques questions sur l'organisation méthodologique (« *Dans quel cahier ?* », « *Au crayon papier ?* », « *Je peux utiliser mon ardoise ?* », « *On colle ?* »...).

Durant la séance de Chloé, ils ont demandé à plusieurs reprises s'ils devaient tout recopier, jugeant que les écrits de recherche étaient trop longs.

Ils posent peu de questions sur les consignes, EDDY et BABETH en ont données beaucoup, ce qui explique, les scores légèrement plus élevés.

Les interventions « Autres » sont importantes chez CAROLE, les élèves répétaient qu'ils avaient trouvé la solution : « *J'ai fini maîtresse !* ».

Il semble qu'à ce niveau, il n'y ait pas de différence importante entre nos deux groupes d'enseignants (« novices » / expérimentés).

Qu'en est-il des réponses données par le maître aux interventions des élèves ?

III- RÉPONSES DONNÉES PAR LE MAÎTRE

Nous nous sommes focalisée non pas sur les types d'intervention mais davantage sur les types de réponses.

Lorsque le maître *infirme* ou *confirme* les dires d'un élève, sa réponse est souvent accompagnée d'un *développement*, d'une *reformulation* ou bien encore elle est suivie d'une question par exemple. Aussi, le nombre d'interventions est-il supérieur aux nombres de réponses ou de déclarations/interrogations des élèves.

Nous sommes consciente qu'entre deux de nos items, *Pose une question* et *Demande des précisions*, les différences sont minimes. Nous avons coché la dernière proposition, lorsque le maître demandait une précision mineure, l'unité par exemple « *200 quoi ?* » ou encore « *Et le nom de l'angle est ?* ».

Dans le tableau ci-dessous, les données sont exprimées en pourcentage.

	ignore la réponse	Confirme	Infirme	Développe ou reformule	Aide	Corrige	Pose une question	Demande une précision	Réduit, déforme	Encourage, Félicite	Critique négativement
ALAIN		48	4	12,5	7,5		5,5	14	0,5	7,5	0,5
Alice	0,5	34	3	16,5	9		5,5	21,5	1,5	8,5	
Anne	2	22	3,5	14	11	1	25	11,5	7,5	3,5	
BABETH	0,5	39,5	5	9	6		22	10,5	2	5,5	0,5
Betty	5,5	31,5	5,5	12	7		17	6	4	12	0,5
CAROLE	13	30	6	7	12	1	13,5	8	3	5	2,5
Chloé	8,5	37,5	5,5	12,5	3,5		17	11,5	4		1
Claire	1,5	38	7	11,5	7,5	1	14	17	0,5	2,5	
DAISY		43	6	12	8	4	10	5		9	3,5
Didier	2,5	38,5	2,5	15,5	10,5		11,5	9	2	8,5	
Doris	1	49	2	15,5	5	1	13,5	7	6	1	
EDDY		40,5	7,5	7,5	5	3	14,5	8	0,5	14	0,5
Elsa	2	38	3	16,5			23,5	14,5	2	1	
Éva	3	43	1	18	8,5		14,5	6,5		5,5	
FANNY		39	8	12,5	8,5	0,5	16,5	6	2,5	7	

CAROLE et Chloé ont ignoré les réponses données par les élèves lorsqu'ils s'étaient exprimés sans demander la parole.

Les enseignants confirment plus souvent qu'ils n'infirment (en moyenne 37,5% contre 4,5%). D'ailleurs, certains rechignent à infirmer et préfèrent poser une question : « *Tu es sûr ?* ».

Dans 12% des cas, le maître développe ou reformule ce qu'a dit l'élève, mais dans un quart des cas, il préfère poser une question ou demander une précision.

Les enseignants aident parfois les élèves (7,5%) y compris les stagiaires. En revanche, ils ne corrigent quasiment pas l'élève préférant encore une fois lui poser une question.

L'enseignant réduit plus que ne déforme ce qu'un élève dit, par exemple : « *Ce n'est pas ça !* », « *Non, quelqu'un d'autre ?* », « *On recopie maîtresse ? Non évidemment (ironie)* ». Néanmoins, ce type de réponse est plutôt rare (2% en moyenne).

Enfin, suite à la réponse donnée par un élève, les enseignants le félicitent (ou l'encouragent) mais ces feedbacks restent plutôt rares (6%).

Au niveau des réponses données par le maître aux élèves, nous n'avons pas mis en évidence de différences significatives entre les maîtres expérimentés et les maîtres « novices ».

En revanche, ces différents résultats (paragraphe I, II et III) nous permettront de dresser des profils d'enseignants (Cf. le dernier chapitre).

IV- LES INTERACTIONS (ÉTAPES LIÉES À LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES)

Afin de comparer les interactions durant les étapes liées à la résolution de problèmes, nous nous sommes appuyée sur les 14 problèmes qui comportent les trois étapes (énoncé/consigne - recherche - mise en commun/correction), autrement dit les problèmes que nous avons sélectionnés afin de comparer les durées (Chapitre VII, paragraphe IV-2).

IV-1- Interactions au sein de l'étape : Lecture/explicitation de l'énoncé ou de la consigne

Lorsque le maître répond aux élèves, il n'est pas rare qu'il réponde par une question, ce qui explique que le nombre d'interventions dans la colonne « Répond au maître » soit souvent plus important que dans la colonne afférente au volume d'interventions du maître (Dit, annonce / interroge). La colonne Durée permet d'expliquer les variations importantes en terme de nombre d'interventions, puisqu'en général, plus l'étape est longue, plus les interactions sont nombreuses.

	Durées	Volume interventions maître		Destinataires			Interactions à l'initiative du maître et réponses données aux élèves				Volume interventions élèves	
		Dit, annonce / Interroge	Répond aux élèves	Un seul élève	Un groupe	Tous les élèves	Aide	Encouragement / Félicité	Critique	Gère la discipline	Déclare / Interroge	Répond au maître
ALAIN	5min 03s	12	19	4	0	8	3	1	0	0	1	17
CAROLE	11min 52s	39	45	12	0	27	8	2	2	5	10	29
DAISY	3min 57	16	18	4	4	8	2	2	1	1	1	13
	51s	3	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0
FANNY	5min 04s	17	10	6	0	11	3	1	0	0	0	9
Alice	4min 47s	20	8	2	3	15	0	1	0	5	3	4
Anne	3min 09s	11	0	1	0	10	0	0	0	0	0	3
Chloé	3min 16s	8	9	1	0	7	0	0	2	0	3	8
Claire	10min 16s	18	59	1	0	17	0	0	0	0	8	33
Didier	2min 02s	6	4	2	0	4	1	0	0	0	2	3
	8min 15s	22	15	4	0	18	1	3	0	0	1	13
Doris	6min 13s	19	13	2	1	16	0	0	0	0	4	8
Éva	2min 25s	9	6	3	0	6	2	0	0	0	2	5
	41s	4	2	0	0	4	0	0	0	0	0	2

S'agissant de la lecture et de l'explicitation de l'énoncé ou de la consigne (pour les situations-problèmes), elles se réalisent en grand groupe et oralement. Les destinataires sont donc le plus souvent *tous les élèves*. L'enseignant peut s'adresser également à un seul élève parce qu'il a par exemple posé une question. Les MAT n'hésitent pas alors à donner la réponse aux élèves (aide) quand les stagiaires demandent la réponse aux autres élèves.

Ces derniers posent néanmoins assez peu de questions, les enseignants prenant les devants et leur demandant d'explicitier tel mot ou telle expression.

IV-2- Interactions au sein de l'étape : Recherche

Durant l'étape Recherche, tous les maîtres de notre échantillon passaient dans les rangs.

Certains enseignants (Chloé, Claire et Doris) s'adressaient à tous les élèves ponctuellement mais fréquemment, interrompant la réflexion des élèves. D'ailleurs, certains élèves ne les écoutaient pas, préférant rester concentrés sur leur recherche. Il est à noter que Claire s'est adressée plus souvent à tous les élèves qu'à un seul. Ainsi, lorsqu'un élève lui posait une question ou lorsqu'elle repérait une erreur, elle réalisait une « pause collective ». Elle a ainsi interrompu neuf fois la recherche. Les pauses avaient pour but d'amener les élèves à calculer le montant des achats dans un magasin puis dans l'autre (trois pauses) ou de rappeler aux élèves qu'ils devaient rédiger des écrits de recherche (trois pauses). Les trois dernières pauses ont permis d'explicitier l'énoncé, le prétexte étant sous doute de ne pas aider directement l'élève mais de faire en sorte que ce soit les autres élèves qui l'aident : « *Quand on dit une toile d'araignée pour 5 €, des verres et des assiettes pour 8 €, ça veut quoi ce POUR ?* ».

	Durées	Volume interventions maître		Destinataires			Interactions à l'initiative du maître et réponses données aux élèves				Volume interventions élèves	
		Dit, annonce / Interroge	Répond aux élèves	Un seul élève	Un groupe	Tous les élèves	Aide	Encouragement Félicité	Critique	Gère la discipline	Déclare / Interroge	Répond au maître
ALAIN	10min 39s	29	23	3	22	4	12	6	0	0	3	15
CAROLE	30min 14s	47	100	29	3	15	23	13	8	7	52	23
DAISY	36s	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	2min 12s	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FANNY	34min 10s	57	89	8	43	6	29	11	0	3	14	45
Alice	2min 47s	25	119	2	18	5	19	8	0	2	15	57
Anne	10min 08s	4	24	1	1	2	8	3	0	3	12	5
Chloé	14min 54s	34	61	18	0	16	6	0	0	3	15	35
Claire	29min 32s	27	99	10	0	17	1	0	0	1	20	41
Didier	10min 30s	11	29	7	0	4	10	0	0	0	11	9
	3min 49s	5	6	3	0	2	2	0	0	1	4	1
Doris	9min 17s	28	20	13	4	11	5	1	0	2	6	12
Éva	10min 38s	14	16	12	0	2	7	2	0	1	11	5
	6min 31s	8	5	7	0	1	3	0	0	0	2	2

Certains (ALAIN, Alice, CAROLE, Doris et FANNY) n'hésitaient pas à interroger les élèves sur leur recherche afin qu'ils justifient leur démarche ou stratégie quand d'autres intervenaient après avoir été interpellés par les élèves (Anne, Claire, Didier et Éva).

Ainsi, par exemple, CAROLE souhaitait que les élèves verbalisent « *des stratégies et procédures, [...] qu'ils donnent la solution et qu'ils l'expliquent* » (**entretien post-séance**). Elle passe donc dans les rangs et s'arrête auprès d'élèves manifestement « ennuyés ».

APRÈS le visionnage de l'extrait

Quelle était ton intention avec cet élève ?

Je revois là, je me rappelle. Il pressentait les réponses mais il n'arrivait pas à les expliquer. Donc, en fait ce que je voulais, c'est qu'il soit sûr de ne pas avoir d'autres choix possibles. Il fallait que ce soit lui qui me dise, ben voilà, moi je suis sûr de ça parce que j'ai vu telle phrase qui me permet de l'affirmer parce que en fait, il était, euh, voilà, c'était un petit peu peut-être par chance ou parce qu'il le pressentait, il n'arrivait pas à mettre des mots ou du moins pas à le justifier. Donc c'est en lui posant les questions un peu précises en disant ben oui mais tu dis ça et pourquoi tu dirais pas untel. Et c'est lui qui au fur et à mesure a réussi à mieux rentrer dans sa lecture de problème.

CAROLE a aidé cet élève en lui posant des questions précises, qui l'amèneront à expliciter sa démarche. L'intervention de CAROLE rassurera l'élève qui restera engagé dans la tâche.

Il en est tout autre d'Anne qui souhaitait que « *les réponses viennent des élèves* ». « *Aux élèves de mettre des mots sur les choses !* ».

Deux élèves l'ont sollicitée, elles souhaitaient la validation de leur réponse.

APRÈS le visionnage de l'extrait

Comment sont ces deux élèves, au niveau de leur attitude ?

Elles sont impliquées.

On est d'accord. Comment vous expliquez qu'elles « bloquent » là ?

Ben du coup, c'est vrai que tout à l'heure avec les $\frac{3}{4}$, si on avait bien insisté sur le fait qu'on cherche $\frac{3}{4}$ d'abord, il faut chercher 4 parties égales, après on reporte 3 fois, donc on a nos $\frac{3}{4}$. Si on avait bien mis en évidence qu'on allait partager en tant de parties, là ça aurait été plus simple. Elles auraient vu qu'on a partagé en 2 parties et qu'elles ont qu'une seule partie. Donc c'est une partie sur les 2 partagées.

Tout à fait.

C'est vrai !

A un moment, vous leur dites ; « ils manquent un mot ». Lequel ?

Le mot moitié.

Elles m'ont pas dit cette réponse là, elles m'ont juste dit, je crois, c'est pareil.

Même, à la limite, elles m'auraient bien dit clairement, c'est pareil. j'ai une bande là, je la remets là, c'est pareil, à la limite j'aurais pris aussi. Mais du coup, elle commence à me dire c'est plus petit, ou après elle revient... c'est $\frac{2}{4}$

Donc vous les laissez. Comment sont les élèves à ce moment-là ?

Elles sont désemparées. Parce qu'on est pas allé au bout, finalement, de leur réflexion à elles.

Comment faire pour qu'elles restent engagées dans la tâche et qu'elles continuent à chercher ?

Leur demander encore de chercher seules, ou peut-être voir avec un autre groupe qui a eu les mêmes dimensions qu'elles...

Et vous en tant qu'enseignante, qu'est-ce que vous auriez pu faire ?

Leur donner un avis.

Anne ne souhaitait donc pas valider la réponse des élèves. Ces dernières ont alors compris à tort qu'elles s'étaient trompées et ont donc proposé d'autres réponses. Anne a posé des questions, mais pas assez précises pour orienter la réflexion des élèves, elles vont provoquer un doute et leur désengagement de la tâche. Nous ne sommes pas persuadée à ce moment de l'entretien qu'Anne ait compris que son attitude « neutre » (ne valide pas les bonnes, n'invalide pas les mauvaises) ait pu avoir un impact sur l'engagement des élèves dans la tâche.

Durant la recherche, les MAT vont guider les élèves (plus particulièrement les élèves en difficulté pour ALAIN), soutenir leur activité et leur engagement dans la tâche, à l'exception de DAISY qui s'occupe d'un groupe d'élèves en difficulté travaillant sur une autre tâche. Il en sera ainsi également pour Alice et dans une moindre mesure, pour Didier et Doris.

Les autres stagiaires ont adopté une attitude neutre, qui a déstabilisé les élèves. Anne se contente, la plupart du temps, de reformuler la consigne, Éva, l'énoncé. Les conceptions didactiques d'Elsa et d'Éva (Cf. Chapitre VI) les ont amenées à gérer, de façon malhabile, les erreurs des élèves. Aussi se sont-elles contentées de les repérer (sans rien dire aux élèves) afin de préparer la correction. Chloé, focalisée sur les écrits de recherche, répétait aux élèves de rédiger « ce qu'ils cherchaient ».

Certains stagiaires ne soutiennent donc pas l'activité des élèves quand les maîtres expérimentés aident les élèves et les encouragent. La posture des maîtres expérimentés explique les durées plus importantes consacrées à l'étape recherche. Elle explique également les temps de correction moins longs, les erreurs ayant été traitées lors de cette phase et les élèves en difficulté ayant assez avancé dans leur réflexion pour pouvoir la suivre.

Durant cette étape, trois MAT (ALAIN, CAROLE et FANNY) n'hésitent pas à encourager, voire à féliciter les élèves, quand les stagiaires préfèrent rester neutres (exceptée Alice). Nous avons observé des stagiaires demander aux élèves d'attendre la correction (ou la mise en commun) pour savoir si la solution trouvée était juste, et ce alors même qu'il y avait une erreur, ne donnant pas l'opportunité à l'élève de se corriger (notamment Anne et Éva).

Aussi, parmi les stagiaires, seuls Alice, Didier et Doris guideront les élèves de façon pertinente et seule Alice encouragera régulièrement les élèves.

IV-3- Interactions au sein de l'étape : Mise en commun ou Correction

Nous rappelons que seuls Alice, CAROLE, Didier (premier problème) ont réalisé une mise en commun. Il est attendu ici que les élèves justifient leur procédure, stratégie, démarche et qu'elles fassent l'objet d'une discussion. Lors d'une correction, la procédure est justifiée mais pas forcément commentée ou débattue. Pour autant dans les classes des stagiaires, les élèves ne sont pas à l'initiative de l'échange, ils répondent plus souvent aux questions, c'est un peu moins vrai dans la classe de CAROLE.

	Durées	Volume intervention s maître		Destinataires			Interactions à l'initiative du maître et réponses données aux élèves				Volume intervention s élèves	
		Dit, annonce / Interroge	Répond aux élèves	Un seul élève	Un groupe	Tous les élèves	Aide	Encourage félicite	Critique	Gère la discipline	Déclare / Interroge	Répond au maître
ALAIN	10min 34s	27	22	5	0	22	2	3	0	0	13	10
CAROLE	21min 59s	62	89	32	1	29	25	9	1	5	19	40
DAISY	1min 35s	5	4	2	0	3	0	1	1	0	0	2
	7min 05s	22	19	9	0	13	0	2	4	0	0	14
FANNY	13min 31s	21	21	4	0	17	0	0	0	2	1	13
Alice	6min 44s	10	27	3	2	5	0	1	0	0	3	12
Anne	12min 37s	23	39	8	3	12	0	0	0	1	8	31
Chloé	37min 16s	52	100	9	0	43	4	0	0	3	23	61
Claire	27min 50s	57	73	21	0	36	3	3	0	1	8	67
Didier	19min 09s	47	63	13	0	34	5	7	0	1	4	44
	5min 54s	10	19	7	0	3	1	6	0	0	1	15
Doris	16min 38s	42	27	22	0	20	4	0	0	5	1	25
Éva	6min 09s	21	24	10	2	9	2	1	0	1	2	18
	7min 32s	23	31	16	0	7	3	0	0	2	1	24

Si cette étape se réalise collectivement et à l'oral, CAROLE, Doris, et dans une moindre mesure Claire s'adressent plus particulièrement aux élèves envoyés au tableau.

Dans le même temps, CAROLE aide les élèves qui n'ont pas encore trouvé la solution. Aussi, beaucoup n'écoutent pas la mise en commun et n'y participent pas, ils continuent leur recherche. CAROLE, en persistant à passer dans les rangs et à les aider favorise cette attitude chez les élèves.

Pendant la correction (ou mise en commun), les MAT sont très présents (78 % du volume des interactions) quand les stagiaires sont un peu plus en retrait (66,5%). On pourrait donc s'attendre à ce que les MAT, plus que les stagiaires provoquent chez les élèves une attitude d'écoute et par voie de conséquence une certaine passivité. Mais cette présence importante leur permet de réaliser une correction plus courte, compréhensible par tous.

Les stagiaires envoient des élèves au tableau mais interagissent plus souvent avec l'élève en question qu'avec les autres. Les démarches et procédures sont longuement explicitées, par les élèves et par les stagiaires, allongeant pour beaucoup les durées prévues pour cette étape, provoquant l'ennui chez les élèves censés suivre la correction. Ainsi, Claire demandera à l'élève au tableau d'expliquer sa démarche. Il fera une erreur mais elle ne s'en rendra pas compte tout de suite. Elle demandera à l'élève de ré-expliquer toute sa démarche et pointera alors son erreur. Il en est de même pour Éva, qui privilégiera un dialogue avec les élèves placés au tableau.

Afin de tenter de conserver l'attention des autres élèves, ces stagiaires leur demandent régulièrement si « ils sont d'accord ».

La correction d'Anne est plutôt brève, elle valorise les procédures correctes et par la même « court-circuitera » le travail d'élaboration de connaissances visé lorsque l'on propose une situation-problème.

Chloé, quant à elle, aura des difficultés à prendre en considération les réponses des élèves. Au moment de la correction, la stagiaire n'a pas compris la logique des élèves. Elle s'est montrée très hésitante. Elle a demandé à plusieurs élèves de répéter la démarche qu'ils avaient utilisée sans manifestement la comprendre. Les élèves avaient choisi d'additionner le prix du repas de Mme Michel, le prix du repas de M. Michel sans le dessert et le prix des boissons (102€). Dès lors, ils en ont déduit que le seul dessert possible était celui à 8€, l'addition s'élevant à 110€. Chloé souhaitait que les élèves additionnent le montant du repas de Mme Michel et des boissons, ($34 + 32 = 66$) puis soustraient ce sous-total au total ($110 - 66 = 44$) et enfin soustraient le montant du repas de M. Michel sans le dessert ($44 - 36 = 8$) afin de trouver le dessert (la tarte) : « *J'étais trop collée à ma démarche. Les élèves avaient la bonne réponse mais j'ai insisté pour qu'ils adoptent mon raisonnement.* » (*entretien post-séance*).

Doris n'avait pas non plus compris la démarche d'un élève.

PENDANT le visionnage de l'extrait

Comment il est cet élève ?

Il est plutôt volontaire. Il parle facilement, il parle volontiers, etc. Mais par contre, il a de gros soucis en lecture.

On en était où là ?

A la fin, ils ont trouvé 5 200 ml d'oranges, il fallait trouver le nombre de litres.

APRÈS

2 600 ml, ça correspond à quoi par rapport à 5 200 ml ?

C'est la moitié.

Pourquoi il a trouvé la moitié ? Vous lui avez demandé d'expliquer à quoi correspondent les 2 600 ml, mais il ne veut pas parler. Et donc, vous interrogez un autre élève.

Comment réagir face à ce type d'enfant ?

D'accord, j'avais même pas. J'avais l'impression qu'il s'est trompé de mot, qu'il a pas écouté, qu'il ne sait pas... mais j'avais pas interprété que c'était la moitié, en fait qu'il y avait une réflexion derrière. D'accord, j'avais pas... Je pense que je l'ai perçu comme un petit élève qui était un peu timide et du coup qu'il n'osait pas me dire qu'il ne se rappelait pas l'énoncé, j'avais pas perçu.

Là, il repart, vous allez interroger quelqu'un d'autre. Qu'est ce qu'il pense à ce moment-là ?

Qu'il avait trouvé, que j'étais à côté, donc ça sert à rien. Ah le pauvre !

De voir ça, ça me touche, j'avais pas compris le rapport avec les 13 filles du problème.

Le pauvre !

Pour conclure, les stagiaires qui ne souhaitent pas aider les élèves durant la phase de recherche ont en revanche pour priorité, la compréhension des démarches ou procédures utiles à la résolution de problème durant l'étape de correction. Il est donc important, pour eux, de rejouer le raisonnement pas à pas. Les maîtres expérimentés, quant à eux, ayant traité les difficultés vont à l'essentiel et consacrent moins de temps à cette dernière étape.

Conclusion du chapitre VIII

Le volume des interventions de la part des maîtres est important mais plus de la moitié des interventions sont des réponses données aux élèves ou des feedbacks.

Nous n'avons pas repéré de différences significatives parmi les interventions à l'initiative des élèves, il se peut qu'ils interagissent indifféremment avec le titulaire de la classe et les stagiaires. Nous n'avons pas relevé non plus de différences significatives quant aux réponses données au maître. En revanche, quelques points divergents ont été révélés.

S'agissant des maîtres expérimentés :

- ils s'adressent plus fréquemment à un élève, privilégiant ainsi une relation duelle,
- ils n'hésitent pas à aider les élèves (conduite d'étayage) et partant à soutenir leur

engagement dans la tâche (aide), ils les encouragent (relationnel) plus souvent que les stagiaires,

- leurs consignes sont plus souvent complétées d'un complément méthodologique et le contexte est généralement adapté à une passation de consigne.

Pour ce qui est des maîtres stagiaires :

- ils s'adressent plus souvent au groupe classe dans son ensemble afin de le superviser, redoutant les comportements indisciplinés,
- ils sont centrés sur les savoirs et leurs interventions portant sur l'organisation pédagogique sont plus nombreuses que chez les maîtres chevronnés,
- leurs consignes sont concises et donc « dépouillées », le plus souvent données dans la confusion ou le bruit.

Nous avons mis en évidence des distinctions entre nos deux sous-populations. Elles correspondent à des tendances qui cachent la grande variabilité des compétences au sein de groupe des maîtres « novices », Alice et Anne en sont les figures extrêmes.

Au regard de ces tendances, nous ne validons donc qu'en partie notre hypothèse 2.

Au sein des étapes liées à la résolution de problèmes, nous avons repéré des différences importantes.

Lors de l'étape dédiée à la recherche, les MAT privilégient une relation d'aide et encouragent les élèves. Ils soutiennent ainsi l'activité des élèves et leur engagement dans la tâche. Les stagiaires adoptent une posture neutre et s'adressent plus souvent au groupe classe.

Durant la correction (ou la mise en commun), les maîtres expérimentés prennent la main quand les stagiaires se laissent guidés par les réponses données par les élèves placés au tableau.

Ces postures expliquent le temps plus long accordé à la recherche et le temps plus court réservé à la correction, pour les maîtres chevronnés et les constats inverses pour les stagiaires.

Nous avons mesuré le degré de maîtrise des compétences à travers les réponses données aux questionnaires (MAT et M2PE). Nous nous proposons de les confronter à nos observations.

Les compétences suivantes étaient du point de vue des M2PE et des MAT plutôt maîtrisées :

- Maîtriser la langue française
- Utiliser un langage clair et adapté
- Être à l'écoute des élèves

Ces compétences sont relativement maîtrisées par les stagiaires que nous avons observés, excepté pour Didier qui n'utilise pas un langage clair tant sa maîtrise de la langue française est approximative. Nous y reviendrons dans le chapitre synthèse.

- Adapter les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage).

Cette compétence est variablement maîtrisée par les stagiaires de notre échantillon, notamment s'agissant des conduites d'étayage, peu présentes dans les situations d'enseignement-apprentissage proposés.

Les compétences suivantes représentaient une difficulté :

- Gérer son temps de parole
- Passer des consignes

Ces compétences étaient en effet encore en cours d'acquisition au moment de nos observations.

Encourager les élèves ne représentait pas une difficulté du point de vue des MAT comme des stagiaires. Si les stagiaires savent comment faire, leurs interventions dans ce sens sont encore limitées.

Nos analyses portant sur les interactions maître-élèves expliquent les éléments mis en valeur au niveau de la dimension « tâche » (la conception didactique notamment) et ceux mis en évidence au niveau de la dimension « temps » (durées des étapes et temps d'engagement des élèves).

Nos analyses nous ont également permis de mettre en relief des différences significatives (et attendues) quant au degré de maîtrise des compétences liées aux dimensions retenues, entre le groupe des maîtres « expérimentés » et celui des « novices ». Sur certaines variables, les différences sont néanmoins ténues. Elles nous ont également permis de mettre en évidence un niveau de compétences équivalent sur d'autres.

Nos analyses, enfin, mettent en exergue des degrés de maîtrise très variables de ces compétences parmi les stagiaires.

Dans le dernier chapitre, nous souhaitons mettre, plus avant, en évidence cette variabilité à travers notamment des profils et des portraits de stagiaires et de maîtres expérimentés. À travers ces portraits, nous tenterons de souligner les relations entre les dimensions « tâche », « temps » et « interactions ».

CHAPITRE IX

SYNTHÈSE

Dans ce chapitre, nous proposons une synthèse des résultats caractéristiques qui démontrent une grande variabilité des pratiques d'enseignement au sein de notre échantillon de maîtres « novices » – mise en valeur dans les chapitres VI, VII et VIII.

Cette variabilité touche au degré de maîtrise des compétences professionnelles liées aux trois dimensions organisatrices que nous avons ciblées conformément au corps des connaissances disponibles du champ (Tâche, Temps et Interactions). Afin de mettre cette variabilité en relief, nous décrirons les manques ou difficultés des maîtres novices qui n'ont pas acquis (ou trop peu) les compétences en question et les atouts de ceux qui en ont une maîtrise « comparable » à celle des maîtres expérimentés qui, rappelons-le, d'une certaine façon, jouait, à l'origine, le rôle « d'échantillon témoin » avec toutes les limites scientifiques attachées à ce rôle justifiant ici le recours aux guillemets. Les stagiaires qui ne s'inscrivent pas dans ces deux configurations se situent, en conséquence, dans l'entre-deux, leurs compétences étant en cours d'acquisition.

Dans le tableau suivant, nous proposons un récapitulatif. Pour chaque dimension, nous proposons de nous centrer sur les variables discriminantes. Le code est le suivant :

- + : le maître a plutôt une maîtrise élevée de la (ou des) compétence(s) attachée(s) à la variable ;
- ! : le niveau de maîtrise de la (ou des) compétence(s) est insuffisant ;
- ∅ : le niveau de compétence se situe entre les deux niveaux déclinés ci-dessus, autrement dit, la (ou les) compétence(s) est/sont en cours d'acquisition.

Précaution : en référence à la notion de variabilité des pratiques d'enseignement introduite par Bru (Bru, 1991), cette mesure ne vaut que pour les séances observées. Ce qui est constaté à un moment « t » ne l'est pas nécessairement à un autre moment. Ainsi, *a minima*, on peut s'accorder sur le fait que la durée des séances, par exemple, ne soit pas toujours aussi longue selon l'objet enseigné et selon le contexte.

En outre, nous sommes consciente que notre présence a dû jouer sur les prises ou non prises de décision des maîtres de notre échantillon.

	Dimension « TÂCHE »				Dimension « TEMPS »				Dimension « INTERACTIONS »				Étape Recherche			Étape Correction ou Mise en commun		
	Objet enseigné	Didactiques des mathématiques	Niveau de difficulté de la tâche	Ecart prévu / réalisé	Durée des séances	Temps de travail	Temps d'engagement	Rythme	Aide (conduite d'étayage)	Organisation pédagogique	Relationnel (encouragements et félicitations)	Consignes	TÂCHE	TEMPS	INTERACTIONS	TÂCHE	TEMPS	INTERACTIONS
ALAIN	+	+	+				+	+	+		+		+	+	+	+		
BABETH	+	+	+		!				+	+								
CAROLE	+		+			+	!		+	!	+		+	!	+		!	
DAISY	+	+	+		!	+		+	+		+			+		+		+
EDDY	+	+	+	!		+	+	+	+	+	+							
FANNY	+		+						+	+				!	+		+	

Alice	+	+	+			!	+	+		!	+		+	+	+	+	+	+
Anne	+	!	!		+		!		!			!	!		!	!		!
Betty	+			+							+	!						
Boris	+		!	!		!												
Chloé					!		!	!	!		!		!	!			!	!
Claire					!	+			!	!					!			!
Didier	+	+	+			+				+	+			!	+	+	!	
Doris	+		+	+	+	+	+	+			!							
Elsa		!		!	!			!	!	!		!		!	!	!		
Éva	+	!					+			!		!		+	!		+	
Flavie	!	!																
Flora	!	!				+												

I- COMPÉTENCES : UN NIVEAU DE MAÎTRISE ÉLEVÉ VERSUS UN NIVEAU INSUFFISANT

Nous opposons dans ce paragraphe les stagiaires selon le niveau d'acquisition des compétences (élevé *versus* insuffisant). Si nous avons choisi une entrée par dimension, nous mettrons en évidence les liens entre les trois dimensions organisatrices.

I- 1- Dimension « Tâche »

Au niveau de la tâche, nous différencions la conception didactique (type de problème, niveau de difficulté de la tâche, approche didactique) de la mise en œuvre didactique (approche didactique).

Flavie et Flora ont *une connaissance insuffisante des notions mathématiques*. Elles estiment que cela n'est pas dû à un manque de formation mais à un manque d'expérience ! Elles ont donc proposé des situations d'enseignement-apprentissage qui n'étaient pas en cohérence avec l'objectif qu'elles visaient : résoudre un problème dont la résolution implique des conversions pour Flavie, et résoudre une situation-problème portant sur les fractions pour Flora. Cette non-maîtrise des savoirs en jeu (le tableau de conversions pour Flavie et les fractions décimales pour Flora) a eu un impact sur la mise en œuvre de la situation d'enseignement-apprentissage. Malhabiles à aider les élèves qui étaient en difficulté, elles se sont toutes les deux retrouvées dans une position inconfortable.

A l'inverse, nous avons noté une bonne maîtrise des contenus à enseigner pour Alice, Anne, Betty, Boris, Didier, Doris, Elsa et Éva.

Parmi ces derniers, seuls Alice et Didier se sont montrés performants au niveau de la mise en œuvre didactique. *Le choix de la tâche* était particulièrement pertinent au regard de l'objectif qu'ils s'étaient fixés, le niveau de difficulté de la tâche (ni trop facile, ni trop difficile) était adapté au niveau de la classe (CM2). Les supports construits par Alice et l'énoncé rédigé par Didier étaient appropriés. La situation d'enseignement-apprentissage proposée aux élèves était motivante et a suscité l'intérêt des élèves. De plus, *la mise en œuvre didactique* était pertinente. Tous deux ont, en effet, choisi une situation-problème et ont réalisé une mise en commun.

La tâche choisie par Anne était trop ardue. Anne, n'ayant pas effectué la médiation nécessaire, a laissé la plupart des élèves sans réponse à leurs interrogations. De ce fait, au niveau de l'approche didactique, Anne, ainsi qu'Elsa et Éva – qui avaient une maîtrise suffisante des contenus à enseigner – n'avaient pas, au moment de l'observation, une maîtrise suffisante « des savoirs pour enseigner ». Leurs représentations erronées s'agissant de la gestion de l'erreur, de la correction d'un problème d'application (Elsa et Éva), d'une mise en commun (Anne) ou encore de la fonction des conduites d'étayage, ont eu une influence négative sur leur engagement, voire sur leurs apprentissages.

L'écart entre « le prévu » et « le réalisé » a été particulièrement important pour Boris et Elsa. Boris avait mal évalué les pré-requis des élèves, a mal géré la distribution de 12 photocopiés (temps informel) et n'a pas eu le temps de proposer aux élèves la résolution d'un problème, prévue en fin de séance. Toutefois, il a pris la « bonne » décision en mettant fin à sa séance.

Au moment de la conception de sa séance, Elsa n'avait pas prévu la gestion de deux groupes travaillant sur des supports différents (seuls les énoncés étaient prévus). Aussi, a-t-elle improvisé lors de la mise en œuvre, mais ces décisions dans l'action ont mis un groupe, puis un autre, en position d'attente. Ce qui a eu pour conséquence d'allonger la durée de la séance (une heure trente).

Boris et Elsa ont subi cet écart, quand Betty et Doris l'ont choisi.

Ainsi Betty a-t-elle supprimé deux étapes de sa séance sans que cela influence son bon déroulement. Doris a ajouté une phase de rappel, un exercice et un petit problème d'application, préparant utilement les élèves à la résolution de la situation-problème qui a suivi.

I-2- Dimension « Temps »

S'agissant de *la durée des séances*, elle est généralement importante. En comparaison des durées des séances réalisées par les MAT, Anne et Doris ont réalisé des séances de durée raisonnable, Doris a dû, toutefois, mettre fin à sa séance prématurément. En revanche, les séances de Chloé, Claire et surtout Elsa ont été très longues, ce qui n'a pas été sans conséquence sur l'implication des élèves (particulièrement en fin de séance).

Le temps de travail – en opposition au temps informel – fut important durant les séances de Claire, Didier, Doris et Flora. À l'inverse, la gestion du temps informel fut difficile pour Alice et Boris.

Alice, Doris et Éva ont maintenu *l'engagement dans la tâche* de tous les élèves durant quasiment toute la séance. Ces trois stagiaires ont réalisé des séances d'une durée raisonnable, les tâches ont suscité l'intérêt des élèves. En revanche, le taux d'implication a été relativement faible durant les séances observées d'Anne et de Chloé, la tâche proposée par Anne étant trop difficile et la séance de Chloé trop longue, l'étape réservée à la correction notamment.

Le rythme fut soutenu durant la séance d'Alice et Doris et particulièrement lent et répétitif durant les séances de Chloé et d'Elsa.

I-3 Dimension « Interactions maître-élève(s) »

Nous mettrons ici en valeur les types d'interactions discriminants, soit : l'aide apportée aux élèves (les conduites d'étayage), l'organisation pédagogique, le relationnel (les encouragements et les félicitations) ainsi que les consignes (les conditions de passation et la présence de compléments méthodologiques).

Au niveau de *l'aide apportée aux élèves*, les stagiaires « sont en défaut », particulièrement Anne, Chloé, Claire et Elsa.

L'organisation pédagogique a fait l'objet de nombreuses interventions de la part d'Alice, Claire et Éva et de très peu d'interventions de la part de Didier. Alice a d'ailleurs perdu beaucoup de temps (temps informel) pour constituer les sous-groupes.

S'agissant des *encouragements et des félicitations* (registre relationnel), trois stagiaires se distinguent pour en avoir usé plus que les autres : Betty, de façon spontanée et sous la forme de feedbacks, Alice et Didier sous la forme de feedbacks uniquement. Trois autres stagiaires n'ont pas jugé utile d'encourager ou de féliciter les élèves : Chloé, Doris et Elsa. Ce type d'interventions participe pour beaucoup au maintien de l'engagement dans la tâche pour Alice. Son absence explique, au contraire, le désengagement des élèves durant la séance de Chloé.

Le contexte (confusion et/ou bruit) de passation des *consignes* et l'absence de compléments méthodologiques montrent un manque de performance chez trois stagiaires (Anne, Betty et Éva). Aucun stagiaire ne se distingue positivement au niveau de cette variable.

II- RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Nous retiendrons ici les deux étapes qui ont fait l'objet d'un traitement différencié : l'étape dédiée à la recherche et celle dédiée à la mise en commun ou à la correction.

II-1- Recherche

▣ L'approche didactique d'Alice était particulièrement pertinente à bien des égards : il s'agissait d'une situation-problème qui avait donc pour objectif de permettre aux élèves de construire de nouvelles connaissances. Les supports étaient bien réfléchis et la situation bien amenée.

A contrario, la tâche proposée par Anne était trop difficile. Chloé souhaitait travailler sur les écrits de recherche mais la situation proposée ne s'y prêtait pas. Les élèves n'ont pas compris l'intérêt de formaliser ces écrits. Pour Elsa, enfin, la gestion de deux groupes différenciée fut une réelle difficulté.

▣ Alice et Éva (situation 1) ont privilégié l'étape de recherche et y ont consacré plus de 50% du temps réservé à la résolution du problème.

Par contre, Chloé et Didier (situation 1) n'y ont attribué qu'autour de 30% du temps global.

▣ Durant cette étape, Alice et Didier sont venus en aide aux élèves, ils les ont guidés et encouragés ; autrement dit, ils les ont soutenus dans leur activité de recherche, soutenant par là-même leur engagement dans la tâche pour Alice. Cette dernière ayant, de plus, proposé un travail en sous-groupes de quatre élèves, a favorisé, du fait de cette organisation, les échanges entre élèves.

Anne, Claire, Elsa et Éva, par leur posture, n'ont pas souhaité guider les élèves, les laissant dans le doute et provoquant leur désengagement durant les séances d'Anne et Elsa.

II-2- Correction ou mise en commun

■ Les mises en commun réalisées par Alice et Didier (situation 1) ont permis un réel apprentissage.

Ce ne fut pas le cas lors des corrections réalisées par Anne et Elsa qui n'ont pas usé de la médiation nécessaire.

■ Symétriquement au temps alloué à la recherche, le temps de correction a été particulièrement important chez Chloé et Didier et moitié plus court chez Alice et Éva.

■ Anne, en ne prenant en compte que les bonnes réponses données par une minorité d'élèves, en ne répondant pas aux demandes d'éclaircissement des autres élèves, a réalisé une correction courte mais inefficace. Claire et Chloé ne se sont pas fondées sur les stratégies utilisées par les élèves alors que ces dernières étaient tout à fait correctes et efficaces. En voulant imposer la leur, c'est-à-dire la stratégie qu'elles avaient anticipée, elles ont rallongé très sensiblement la durée de cette étape et lassé les élèves (baisse d'attention). De plus, Claire s'adressait plus souvent à l'élève placé au tableau qu'à l'ensemble des élèves. Ignorés, ces derniers ont eu tendance à « décrocher ».

La mise en commun d'Alice fut au contraire très réussie, les élèves ayant été capables d'identifier les informations essentielles à donner pour rédiger un programme de construction et participant volontiers au débat.

À travers ce récapitulatif, nous identifions des stagiaires qui ont acquis de nombreuses compétences, dont Alice ; d'autres qui rencontrent de sérieuses difficultés, dont Elsa et d'autres encore qui ont des compétences dans certains domaines et des difficultés dans d'autres, dont Didier. Nous nous proposons d'en tirer des portraits.

III- PORTRAITS DE MAÎTRES « NOVICES »

Pour rappel, à partir de notre premier recueil de données, nous avons dégagé trois types de profils parmi les M2PE :

- les « **intuitifs** » : au moment de l'enquête (milieu de l'année de stagiarisation), certains stagiaires avaient déjà, aux dires des MAT qui les suivaient, une maîtrise solide de compétences clés ;

- les « **fragiles** » : d'autres, au contraire, rencontraient des difficultés qu'ils avaient peine à surmonter ;
- les « **réflexifs** » : pour la grande majorité des M2PE, les compétences étaient en cours d'acquisition. La réflexion portée sur leurs pratiques semblait favoriser leur processus de professionnalisation.

Ayant retrouvé ces différents profils au sein de notre échantillon de stagiaires (deuxième recueil), nous proposons désormais d'en faire un portrait détaillé.

Alice (intuitive)

Alice est une jeune stagiaire de 21 ans. Titulaire d'une licence en Sciences de la Vie et de la Terre et d'un master 1 Biodiversité des EcoSystèmes tropicaux, elle décide, alors qu'elle est en réussite, de changer d'orientation et de s'inscrire à l'ESPE afin d'obtenir un master MEEF (1^{er} degré). Elle obtient sans difficulté son M1 et est admissible au CRPE (format Chatel). Durant son M1, elle réalise deux stages d'observation et de pratique accompagnée. Lorsque nous l'avons rencontrée, elle préparait les épreuves d'admission et réalisait son deuxième stage massé en responsabilité dans la classe d'ALAIN.

Cette classe était alors composée de 27 élèves (dont 14 filles), trois d'entre eux étaient en retard et un élève en avance. Alice considérait que cinq élèves rencontraient des difficultés persistantes lorsque son MAT estimait, quant à lui, qu'ils étaient huit. Cette classe était l'une des 19 classes d'une grande école. Cette école était placée en éducation prioritaire, au regard du public particulièrement hétérogène qu'elle accueillait.

S'agissant des compétences professionnelles attachées aux trois dimensions organisatrices retenues, nous avons mis en valeur, dans les paragraphes précédents, un niveau élevé de maîtrise de certaines d'entre elles chez Alice. Ainsi, en choisissant de proposer à ses élèves une situation-problème (rédiger un programme de construction) suivie d'une mise en commun (mettre en exergue les informations nécessaires à cette rédaction) portant sur les procédures plus que sur les résultats, Alice a montré qu'elle était capable de mettre en œuvre une approche socio-constructiviste.

Lors de l'entretien post-séance, Alice était pourtant contrariée d'avoir été obligée de mettre fin à sa séance (pause méridienne) et de ne pas avoir eu le temps de proposer une dernière

activité aux élèves qui consistait à suivre collectivement un programme de construction. Pour autant, « *les critères d'un programme de construction* » ayant été identifiés par les élèves, cette activité n'était pas primordiale.

Les conduites d'étayage durant la phase de recherche ont été utiles aux élèves. Cette aide, accompagnée d'encouragements, a eu une influence positive sur l'engagement des élèves. Lors de la phase de la mise en commun, Alice a apporté le langage mathématique, précisant ainsi les dires des élèves. La durée réservée à chaque étape a été raisonnable et les enchaînements entre ces dernières, rapides. Le rythme fut donc soutenu.

Il est possible qu'Alice soit particulièrement à l'aise avec l'enseignement des mathématiques au regard de son parcours scolaire et universitaire.

Les points faibles d'Alice touchent à l'organisation pédagogique, à laquelle elle a consacré un temps trop important. Pour autant, elle a été la seule à proposer une organisation en sous-groupes, et ce, dans une classe où les élèves n'en avaient manifestement pas l'habitude puisque l'agencement des tables ne le permettait pas. Nous avons observé cependant un travail effectif en sous-groupes, les élèves échangeant beaucoup entre eux.

Consciente des difficultés rencontrées, elle a proposé rapidement une autre gestion, lors de l'entretien d'auto-confrontation :

APRÈS le visionnage de l'extrait

Vous l'avez vu, cela a pris du temps. Comment faire pour gagner du temps ?

Il aurait fallu que, avant de commencer la séance, que les groupes soient déjà faits dans ma tête. Au moment où on constitue les groupes, je donne le nom des groupes et ils ont deux minutes pour se mettre en place.

Quelle était votre difficulté ?

Ben, essayer de faire des groupes hétérogènes, justement pour que les élèves en difficulté bénéficient de l'aide des plus avancés. Il aurait fallu anticiper.

Alice est une jeune femme exigeante avec elle-même sur le plan professionnel, réfléchissant sans cesse aux différentes façons d'améliorer ses pratiques. Ainsi, nous l'avons également interrogée sur le rappel (réalisé en début de séance) qui, de notre point de vue, avait été particulièrement efficace. Elle a néanmoins mis d'abord en avant les points négatifs :

APRÈS le visionnage de l'extrait

Alors comment s'est passé ce rappel ?

J'avais pas l'attention comme les autres fois, enfin, je ne me suis pas posée pour capter l'attention de tout le monde, première chose, j'étais dos au tableau, j'écrivais et en même temps, je leur demandais ce qu'on avait vu la semaine dernière.

Ensuite je pense qu'au niveau du contenu, ça va, ça a l'air d'aller.

Alors justement, parlons de ce qu'il y a eu de positif, qu'est-ce que s'est bien passé au niveau de ce rappel ?

Ils avaient quand même des acquis puisqu'ils savaient la particularité d'un triangle isocèle, équilatéral, d'un angle droit. Ça, c'était positif, puisque ça me permet moi-même de voir ce qu'ils avaient acquis lors de la séance précédente.

Ensuite, ils ne reformulent pas, quand ils donnent une bonne réponse, euh, les autres n'ont peut-être pas entendu. Donc il faudrait peut être que ça devienne systématique que je répète à certains les réponses qu'on m'a données.

On reste sur les choses positives.

Ils discutent pas entre eux.

Selon vous, le fait qu'ils soient là avec vous, attentifs, à quoi c'est dû ?

Je pose des questions qui sont assez claires, assez faciles. Je pense que je ne dis pas des mots trop compliqués pour eux donc c'est facile pour eux de me donner la réponse. Enfin, c'est clair, je demande des choses précises donc ils me répondent précisément.

[...]

Et au niveau de votre attitude vous êtes comment ?

Ben ça va, je pense que le langage est clair, je suis pas trop timide, non ça va, j'ai pas l'air trop sévère non plus.

La personnalité de cette jeune stagiaire (volontaire et exigeante) a, sans nul doute, participé à son développement professionnel. Le fait qu'elle ne se contente pas de mettre en avant ce qui a bien fonctionné montre qu'elle est en recherche d'efficacité professionnelle, son attitude réflexive a dû lui permettre de progresser encore. Elle a obtenu le concours externe à la fin de l'année.

Elsa (fragile)

Elsa, au moment de notre enquête avait 31 ans. Titulaire d'un master Littérature, Langage et Société, elle est entrée à l'ESPE car elle était admissible au CRPE. Elle n'avait donc pas réalisé la première année du master MEEF (1^{er} degré) et partant, elle n'avait pas effectué les stages d'observation et de pratique accompagnée. Elle avait toutefois une expérience dans l'enseignement car elle avait été contractuelle puis vacataire dans le second degré, et ce, pendant quatre ans. Elle effectuait son stage dans la classe d'EDDY.

L'école, placée en éducation prioritaire (programme ECLAIR), était de taille moyenne (11 classes). La classe était alors composée de 18 élèves seulement dont 13 filles (trois élèves étaient « en retard »).

Elsa a proposé à deux groupes d'élèves de travailler sur des problèmes différents (différenciation simultanée), le groupe A était un groupe d'élèves en difficulté. Dans le cadre du programme ECLAIR, une enseignante du second degré intervient auprès du groupe B, laissant l'opportunité au titulaire de travailler avec le groupe A. Les élèves n'avaient pas

travaillé sur les mêmes notions, obligeant Elsa à différencier.

En dehors de ses difficultés à gérer les deux groupes de façon simultanée, la mise en oeuvre didactique n'était pas appropriée. Nous ne reviendrons pas sur les conceptions didactiques erronées d'Elsa, décrites plus tôt dans ce chapitre ainsi que dans le chapitre VI (paragraphe IV-4). Mais ses représentations ont joué un rôle non négligeable sur sa posture. Nous comprenons dès lors qu'elle pensait bien faire. Persuadée d'œuvrer dans le bon sens, elle a mis « un point d'honneur » à s'en tenir à ses convictions (ne pas intervenir, ne pas aider, laisser l'élève trouver par lui-même la bonne réponse). Pour autant, l'effectif réduit de sa classe aurait dû lui permettre au contraire de multiplier les interactions.

La séance d'Elsa a été particulièrement longue (une heure trente sans compter la récréation). Aussi, la durée de la séance, le manque d'étayage ou encore d'encouragement de sa part ont eu un effet négatif sur le rythme de la séance (plutôt lent) ainsi que sur l'engagement des élèves dans la tâche.

Lors de l'entretien post-séance, Elsa a montré sa grande insatisfaction : « *bilan inquiétant* ». Elle estimait qu'elle avait été « *confuse dans ses explications* », qu'elle n'avait pas su gérer une différenciation simultanée, ni le temps. Nous l'avions perçue comme « fragile » au moment de l'observation.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation (Cf. les extraits dans le chapitre VI et VII), Elsa était surprise de se voir « comme elle était » en situation d'enseignement (manque d'empathie, posture fermée). Son discours, en effet, nous a beaucoup étonnée. Très critique envers elle-même, elle pensait avoir beaucoup évolué entre le moment de l'observation et l'entretien (cinq mois), grâce à sa formation (pratique et théorique). Elsa a d'ailleurs obtenu le CRPE.

Nous pensons que malgré ses difficultés lors des deux premiers stages, Elsa a su « rebondir ». Dynamique et investie, elle s'est posée les bonnes questions, a écouté les conseils donnés, a remis en cause ses représentations initiales.

Pour elle également, nous pensons que « la personnalité » d'Elsa a joué un rôle important dans le processus de professionnalisation qui fut le sien.

Didier (réflexif)

À 26 ans, Didier possédait deux masters, un master en Biodiversité des EcoSystèmes Tropicaux ainsi qu'un master MEEF (1^{er} degré). Il avait donc déjà bénéficié d'un stage en responsabilité l'année précédente. De plus, il avait été assistant d'éducation durant trois ans

dans une école primaire. Il avait, de fait, une expérience du « terrain » plus importante que les autres stagiaires de notre échantillon. Admissible au CRPE, il suivait un module de préparation aux épreuves d'admission à l'ESPE. Nous l'avons rencontré alors qu'il effectuait un stage dans la classe de DAISY.

Cette classe était composée de 26 élèves dont 13 filles (quatre élèves étaient « en retard » et un « en avance »). L'école, placée en éducation prioritaire, est située dans un milieu rural ; le public accueilli est issu de milieux socio-culturels hétérogènes.

Didier possédait une bonne connaissance des notions mathématiques (formation scientifique), et de la didactique des mathématiques. Aussi a-t-il proposé aux élèves une situation-problème et une mise en commun. La situation proposée était concrète et pertinente au regard de l'objectif visé. Elle a suscité l'intérêt des élèves. En outre, Didier anticipait les difficultés des élèves. Très à l'écoute, il comprenait très rapidement l'origine des difficultés d'un élève et orientait efficacement sa réflexion. Il a également encouragé les élèves durant cette étape. Mais les interventions (aide et encouragements) ont été peu nombreuses, cette étape ayant été trop courte.

La séance a duré un peu plus d'une heure. Il a pris la décision d'ajouter un exercice en fin de séance mais les élèves n'ont pas eu le temps de l'exécuter. Didier a dû mettre fin à sa séance (pause méridienne). Les deux situations proposées avaient pourtant permis aux élèves de comprendre l'utilité d'un tableau de proportionnalité. Une synthèse aurait donc été plus efficace en remplacement de l'exercice.

Le temps de travail fut important. En revanche, les taux d'implication des élèves faibles et forts se sont révélés peu élevés. Nous pensons que les situations proposées étaient trop faciles pour certains élèves et trop difficiles pour d'autres. Nous rappelons que dans cette classe, la titulaire DAISY différenciait quasiment en permanence. Toutefois, Didier s'était aperçu que les élèves faibles avaient décroché, mais en souhaitant les aider, il a lassé les élèves « forts » qui, à leur tour, ont décroché.

Les compétences que Didier maîtrisait le moins touchaient au langage oral et écrit : il ne maîtrisait pas à un niveau suffisant la langue française et partant, n'utilisait pas un langage clair et adapté. Dans le chapitre VI, nous avons noté les fautes d'orthographe dans l'énoncé du premier problème proposé aux élèves. Ces derniers les avaient du reste corrigées. Il en a commis d'autres au moment de la mise en commun, au point qu'un élève lui a demandé s'il

était « fâché avec les s ».

Nous avons également transcrit un passage de la mise en situation (Chapitre VI). Les erreurs de syntaxe y sont nombreuses et sont dues, selon nous, à un mélange de la langue française et de la langue créole (interlecte). Il semble que Didier n'en avait pas conscience, on voit là des éléments du contexte sociolinguistique propre à La Réunion :

APRÈS le visionnage de l'extrait

Quelle était votre intention ?

Là, c'était en fait, présenter les différentes phases du problème, juste de dire de quoi il s'agit, ça peut arriver a priori chez eux, pour avoir un problème concret vis-à-vis de l'école.

Que pensez-vous de la présentation que vous avez faites ?

Alors, je pense que c'était un peu directif quand je réalise, les élèves parlent pas du tout et ils sont passifs, quand on les voit, par contre y'a la caméra est que sur moi et y'a pas même pas sur les autres, peut-être qu'il y a un autre moyen de mettre les élèves en activité, au moment de l'accroche peut-être.

Mais concernant votre façon de formuler, le langage ?

Mon langage par contre est très très basique, quand je m'écoute, j'utilise des mots vraiment très simples et en même temps, je fais des phrases courtes, je m'étais pas rendu compte du tout, limite sujet-verbe-complément à chaque fois. Et après à ce niveau-là, je pense que ils avaient pas compris apparemment le mot tarif quand j'ai continué à parler.

On va ré-écouter juste le début. Ecoutez bien !

Deuxième passage de la vidéo

Est-ce que vous êtes clair ?

Non, pas du tout !

Pourquoi ?

Alors déjà, j'ai dit « c'est un problème que la directrice rencontre très souvent » et on sait même pas c'est un problème de quoi, de comportement ou autre, c'est tellement vaste, qu'on peut se dire que c'est tout et n'importe quoi. Donc comme accroche, il fallait être plus concis je pense. Il fallait dire que c'est un problème économique, ou dire simplement que c'est un problème de tarif photos, il fallait le dire dès la première phrase, je pense.

Didier met en avant un lexique pauvre et des phrases courtes mais ne comprend qu'après avoir vu la vidéo une deuxième fois que ce qu'il disait n'était pas clair.

APRÈS le visionnage de l'extrait

Alors, d'abord qu'est-ce que vous vouliez que les élèves fassent ?

Je voulais qu'ils réorganisent les données en fait qui étaient devant eux, parce que c'était sous forme de texte donc c'était pas très lisible normalement pour faire le choix des données, donc je voulais qu'ils réorganisent tout ça.

Et dans votre façon de le demander ?

Alors de dire que l'un c'est « vilain » et que l'autre c'est « joli ». Je pense que là, on est tous d'accord, vilain, joli, je pense que c'est pas du tout comme cela qu'il fallait aborder, pas du tout.

Il s'est rendu compte que le vocabulaire utilisé était inadéquat mais nous avons l'impression que pour lui cela restait anecdotique. Il pensait que c'était compréhensible pour les élèves et jugeait donc que c'était suffisant. Il n'avait pas conscience qu'il se devait d'être un modèle linguistique et qu'à ce titre, il devait favoriser, chez les élèves, l'accès au langage véhiculé à l'École.

Si concernant la maîtrise de la langue française, Didier avait du mal à se remettre en question, il avait adopté une attitude réflexive dans tous les autres domaines. Ainsi, il tentait en permanence d'améliorer son approche didactique et pédagogique, observait les séances de Doris, échangeait beaucoup avec elle, n'hésitant pas à lui donner des conseils.

Didier n'a pas été admis au CRPE, malgré ses nombreuses compétences. Nous postulons que sa maîtrise trop approximative du français l'a pénalisé. Néanmoins extrêmement motivé, il a obtenu le concours l'année suivante.

Conclusion du chapitre IX

Le développement professionnel des stagiaires est massivement dépendant de la maîtrise des compétences liées aux trois dimensions organisatrices, les relations entre ces dimensions étant discriminantes. Ainsi, la maîtrise ou la non-maîtrise d'une compétence attachée à une dimension peut influencer la maîtrise ou la non-maîtrise d'une compétence attachée à une autre dimension. A titre d'exemple, l'approche didactique choisie va influencer le type d'intervention privilégié, qui va lui-même influencer sur le temps d'engagement des élèves dans la tâche ou le rythme de la séance.

S'agissant de la résolution de problèmes, les étapes dédiées à la recherche et à la correction/mise en commun sont symptomatiques des relations qui lient la gestion de la « tâche », du « temps » et des « interactions ». A titre illustratif, au moment de la recherche, si l'enseignant guide les élèves en difficulté et les encourage, ces derniers restent engagés dans la tâche. Cet engagement leur permettra de participer à la mise en commun (ou à la correction). En prenant le temps de soutenir l'activité des élèves (recherche longue), l'enseignant les prépare à l'étape suivante qui peut alors être réalisée sur un temps plus court. Le temps d'engagement des élèves reste alors élevé.

Ces portraits nous ont permis par ailleurs de mettre en avant des dimensions personnelles liées « aux personnalités » propres à chacun des trois stagiaires. Ces derniers se considéraient tous comme des enseignants, et à ce titre, étaient engagés dans un processus de construction identitaire tel qu'il est défini par Beckers (2007)⁹⁶.

⁹⁶ Cf. Chapitre VI, paragraphe I

Chez Alice, nous avons mis en évidence un manque de confiance alors que certaines de ses compétences professionnelles étaient avérées. De plus, elle se posait des questions, non seulement sur ses difficultés, mais également sur ses réussites. Ces deux paradoxes, décrits par Maulini (2010) montrent la complexité de ce processus.

Le sentiment d'efficacité professionnelle (Marcel, 2009) était fragile chez Elsa, consciente de ses difficultés. Néanmoins, loin de se décourager, elle a su mettre à profit les conseils donnés et progresser.

Pour Didier, le processus fut plus long, considérant que sa maîtrise approximative de la langue française ne représentait pas un obstacle pour enseigner. Pourtant, suite aux conseils donnés par les différents MAT, il a réalisé qu'il devait se focaliser sur sa plus grande difficulté.

Nous rejoignons donc Boutin (1999) qui estime que « *les caractéristiques personnelles des débutants* » déterminent fortement le processus d'insertion professionnelle.

Suite au dépouillement de notre premier recueil de données, nous avons également émis l'hypothèse selon laquelle les « intuitifs » avaient une bonne estime d'eux-mêmes et à l'inverse que les « fragiles » étaient freinés dans leur processus de professionnalisation à cause d'une mésestime d'eux-mêmes. À travers les portraits d'Alice et d'Elsa, nous montrons qu'il s'avère impossible de réaliser un profil-type uniformément caractéristique du groupe des maîtres « novices ». La variabilité inter-maîtres reste très importante à l'intérieur des sous-groupes que nous avons définis et renvoie à nos intuitions praxéologiques puis à nos hypothèses de recherche étayées par la construction de notre problématique.

Conclusion

Nous initions cette conclusion en rappelant quelques éléments structurants de notre problématique.

Nous avons comme thématique générale le processus de professionnalisation des enseignants débutants et plus particulièrement, celui enclenché par les maîtres stagiaires en formation professionnelle. Nous souhaitons nous livrer à une analyse de ce processus et identifier les compétences en cours d'acquisition, les difficultés ou encore le niveau de construction identitaire qui caractérisaient cette population. Une revue approfondie de la littérature nous a permis d'intégrer la notion *d'organiseurs de pratique* et de la décliner sous trois aspects mentionnés par nombre de chercheurs comme étant centraux. Ces trois aspects, nous l'avons vu, relèvent de la gestion de la tâche, du temps ainsi que de celle des interactions. Ces trois dimensions organisatrices ont donc constitué nos entrées principales nécessaires à l'exploration du processus de professionnalisation.

L'hypothèse générale soutenait que les difficultés des maîtres « novices », les plus récurrentes et les plus fréquentes étaient liées à une maîtrise encore insuffisante des compétences attachées à ces trois dimensions. Au-delà de cette hypothèse générale, un regard croisé entre les observations spontanées de conduites de classe lors de l'exercice de nos fonctions de conseil ; les matériaux exploratoires issus de nos bulletins de visites de stagiaires et d'enseignants débutants, et les apports de certains chercheurs (...) nous a permis d'anticiper l'existence d'un continuum **reliant et différenciant** les novices entre eux.

Le regard porté sur cette population particulière des maîtres en formation nécessitait, de façon classique, la mise en perspective de compétences professionnelles « abouties » portées par des enseignants expérimentés. L'idée d'une **approche comparative** est ainsi née, nous conduisant à une démarche sans doute trop systématisée opposant « bloc à bloc », les « expérimentés » et les « novices ». Autrement formulé : les expériences cumulées, au fil des années de pratiques en classe, ne suffisent pas à transformer l'enseignant expérimenté en enseignant *professionnel*. A l'issue de cette thèse, nous rejoignons ainsi Altet (1996) sur le constat suivant : les savoirs issus de l'expérience doivent être doublés des savoirs issus de la théorie ; aussi, une réflexion continue (« *sur l'action* » et « *en action* ») est-elle indispensable.

Dans les trois chapitres (VI, VII et VIII) consacrés à l'analyse des trois dimensions retenues, nous avons pu souligner tendanciellement les domaines qui distinguent les « novices » des « chevronnés » dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles en actes. Cependant (et cette précision nous semble essentielle *a posteriori*), ces différences sont loin d'être binaires et l'empan du développement professionnel atteint par les expérimentés s'avère être « comparable » à celui qui distingue les « novices » entre eux. En d'autres termes, la variabilité inter-maîtres est notable au sein du groupe des stagiaires comme au sein du groupe des tuteurs.

Partant de ce constat qui s'est renforcé au fil des analyses empiriques, nous remettons en question l'approche comparative, au sens strict de l'expression, pour lui préférer une **approche contrastive** tenant compte de la double variabilité qui caractérise nos deux populations d'enseignants.

En examinant nos trois organisateurs un à un, des différences en terme de maturité professionnelle ne sont pas toujours perceptibles. Néanmoins, lors de la synthèse (Chapitre IX), la mise en perspective des compétences acquises par les enseignants de nos deux groupes, sous la forme d'un tableau récapitulatif (page 591), souligne le poids de l'expérience au regard de la probabilité d'avoir développé les compétences attendues dans les trois domaines explorés (tâche, temps et interactions). Ainsi, dans de nombreux cas, largement majoritaires, les « expérimentés », loin de maîtriser la triple compétence dans la gestion de la tâche, du temps et des interactions, mobilisent des savoirs d'expérience liés à leur habitus professionnel (schèmes, routines, ...) qui leur permettent de maintenir, malgré tout, un équilibre de la situation d'enseignement/apprentissage et partant, favorisent potentiellement les acquisitions des élèves. Lorsque les stagiaires « s'enlisent » (on nous pardonnera l'expression), en raison d'une maîtrise insuffisante de quelques compétences clés, ils disposent rarement des moyens de « récupérer » une séance au regard de la faiblesse de leurs ressources générales insuffisamment thésaurisées faute d'expériences suffisantes.

Les éléments saillants de nos résultats soulignent quatre tendances :

- une variabilité inter-groupes visible sur certains indicateurs et non pas sur la totalité d'entre eux : les maîtres expérimentés donnent davantage l'opportunité aux élèves de travailler (via un temps de travail disponible plus important) et passent des consignes accompagnées d'un complément méthodologique ;

- une variabilité étendue dans la maîtrise des compétences au sein du groupe des « novices », notamment au niveau de la connaissance de l'objet d'enseignement et des conceptions didactiques ;
- l'absence de différences fortes entre certains MAT et certains stagiaires concernant l'acquisition de certains volets des compétences attendues (le choix de la tâche et de son niveau de difficulté, la durée des séances, le temps d'engagement dans la tâche ou encore le rythme donné à la séance), et ce alors les MAT avaient une bien meilleure connaissance des élèves que les stagiaires, qui se partageaient (à deux) la classe depuis juste une semaine ou deux ;
- des différences subtiles entre « chevronnés » et « novices » qui ne sont perceptibles qu'en reconstituant le décours des séances. Ainsi, durant la phase de recherche, plus longue chez les maîtres expérimentés, ces derniers privilégient les conduites d'étayage et les encouragements, et préparent, en quelque sorte, l'étape suivante. Les « novices », quant à eux, restent en retrait durant cette phase et se montrent beaucoup plus présents durant la phase de correction et de mise en commun (plus longue par ailleurs). Ces différences ne sont lisibles qu'à travers les relations mises en évidence entre les trois dimensions.

Le continuum entre pratiques des « novices » et pratiques des « expérimentés », que nous avons anticipé par le schéma introduit dans la problématique (page 309) s'actualise via le tableau récapitulatif positionné au début de notre synthèse (page 591) permettant, *in fine*, de distinguer trois portraits de novices contrastés : Alice (intuitive), Elsa (fragile) et Didier (réflexif). Parallèlement, des figures contrastées se retrouvent parmi les expérimentés. Ces derniers pourraient s'inscrire également dans une typologie du développement professionnel. À titre d'exemple, ALAIN qui maîtrise de nombreuses compétences pourrait être qualifié d'enseignant *professionnel* ; EDDY, qui mobilise des schèmes d'action sans en avoir vraiment conscience ; et CAROLE qui sent bien que la situation lui échappe mais qui ne trouve pas les moyens d'y remédier pendant l'action

Notre approche n'invalide pas les résultats produits par les recherches des spécialistes du champ (Altet, Bru, Clanet, Piot, Maurice, ...) mais elle invite à explorer de nouvelles dimensions de la complexité des pratiques d'enseignement-apprentissage. Nos données empiriques viennent étayer la notion de variabilité des pratiques d'enseignement au sein de chaque population observée (« stagiaires » d'une part et MAT de l'autre) et dessinent la

réalité d'une *échelle des processus et « manières de faire »*, lesquelles s'inscrivent dans un continuum intégrant conjointement les novices et les expérimentés.

Nous avons bien conscience que l'ensemble des éléments relatifs à nos hypothèses initiales est loin d'être validée. Pour autant, la formulation de ces hypothèses n'avait qu'une visée heuristique servant de guide à la recherche. Une mise à l'épreuve effective de ces hypothèses aurait nécessité une démarche de type semi-expérimental, objectif que nous ne souhaitons pas poursuivre.

Comme tout travail de recherche de type doctoral, nous avons conscience des limites de notre approche. Parmi celles-ci, on repère *a minima* et de façon non exhaustive :

- la fragilité de certaines interprétations liée au fait que pour chaque enseignant, nous n'avons observé qu'une seule séance de classe, les pratiques ne correspondent donc qu'à ce moment précis observé ;
- la précarité des comparaisons entre différentes séances, la place réservée à la résolution de problèmes n'étant pas identique au sein de chacune d'elles ;
- l'absence de généralisation possible de nos résultats liée à la taille de l'échantillon (douze stagiaires et six tuteurs) et aux modalités de sa constitution ;
- la fonction de formatrice qui était la nôtre, qui a potentiellement conduit les stagiaires et les tuteurs à modifier le déroulement des séances observées ;
- le recours à des pourcentages visant à synthétiser nos indices qualitatifs a également pu semer le trouble quant au rôle que nous souhaitons attribuer à ces tableaux qui, de fait, n'avaient pour ambition que de faciliter la lecture de tendances, sans aucune prétention à la moindre validité statistique ;
- le défaut d'analyses factorielles de correspondance dans le repérage des corrélations significatives entre les variables, sachant que ce choix fut réalisé sciemment, puisque nous souhaitons développer une analyse sur un mode « artisanal », « écologique », dont on comprend simultanément les atouts et la fragilité.

Par ailleurs, notre recherche a mis en exergue des différences importantes entre les représentations de certains enseignants et la réalité de leurs pratiques, l'analyse qu'ils font de leur séance étant, en partie, inadéquate, elle ne peut soutenir une évolution de ces modalités d'enseignement. À titre d'exemple, la gestion de la discipline était perçue comme tenant une

place significative alors que, dans la très grande majorité des cas, elle n'avait qu'une place mineure. L'enseignant, dont les représentations sont erronées, conserve alors la parole et gère collectivement les élèves. Il nous semble que la formation initiale et continue pourrait aider à une mise en distanciation, aidant les maîtres à différencier les catégories de problèmes et à adapter les moyens d'intervention (Archambault & Chouinard, 1996). Dans ce registre, nous soutenons au regard d'expériences praxéologiques répétées que l'outil vidéo – à utiliser avec certaines précautions – accompagné d'un entretien d'explicitation (quelle que soit la méthode utilisée) constitue potentiellement un élément facilitateur de prises de conscience et donc une évolution des pratiques.

Au regard de matériaux que nous avons pu analyser via nos différents corpus, nous sommes en mesure de soutenir que les stagiaires ont des besoins à différencier selon leur niveau d'acquisition des compétences attendues que nous avons tenté de circonscrire. La formation doit donc non seulement être une formation progressive (Daguzon, 2010, Perrenoud & *al.*, 1996...) mais également individualisée. Rattachée au département « Pédagogie générale » de l'ESPE de La Réunion, nous avons pour mission de travailler sur les compétences transversales des étudiants et stagiaires quand nos collègues disciplinaires ont pour habitus dominant de se centrer prioritairement sur les connaissances liées à la discipline et à la didactique de cette discipline. A l'issue de cette recherche, il nous semble que ces missions devraient être inter-reliées, les compétences transversales étant intimement attachées à la tâche (nature, forme, ...). Nos représentations professionnelles ont ainsi évolué sous l'effet du regard réflexif autorisé par la recherche.

Les co-interventions menées depuis trois ans au sein des maquettes MEEF de notre ESPE d'exercice, vont dans ce sens. Jusqu'alors, nous nous sommes attachée à poser un regard global sur la séance, en tentant de mettre en évidence les relations entre différentes dimensions. Ce travail de recherche nous a permis de mettre des mots sur notre pratique professionnelle et vient étayer cette démarche.

De plus, cette recherche doctorale devrait nous inciter à offrir aux Maîtres d'accueil temporaire une formation qui les aide à identifier les représentations initiales et les schèmes de départ des stagiaires qui peuvent potentiellement s'avérer être des freins au développement professionnel de certains stagiaires.

Sur le plan de la recherche et de ses prolongements au terme de ce parcours doctoral, nous souhaiterions approfondir la question du développement professionnel des stagiaires, notamment les relations entre l'acquisition de compétences (développement professionnel) et la construction identitaire (développement personnel), à l'image de chercheurs comme Wittorski et Briquet-Duhazé. Il nous semble que ces deux dimensions sont intimement liées ; aussi souhaiterions-nous identifier les éléments qui favorisent la transformation du stagiaire. Nous porterons également un intérêt accru aux enseignants expérimentés et à leur développement professionnel, parfois interrompu (ou en pause) et tenterons d'identifier les facteurs qui le favorisent. Les pratiques professionnelles cumulées au fil du métier d'enseignant sont loin de se transformer *ipso facto* en *savoirs d'expérience* et le développement de la figure du « praticien professionnel » semble nécessiter un retour sur les modèles de formation, adossé à la recherche en sciences de l'éducation dédiée aux pratiques enseignantes. Nous espérons que cette thèse sera en mesure de participer à ce mouvement dans une démarche (non prescriptive) au service d'une dynamique de formation réflexive.

Références bibliographiques

- Abric, J-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : PUF.
- Abric, J-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J-C. Abric (Ed.) *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris : PUF, coll. Psychologie sociale.
- Abric, J-C. (1994b). Pratiques sociales, représentations sociales. In J-C. Abric (Ed.) *Pratiques sociales et représentations* (pp. 217-238). Paris : PUF, coll. Psychologie sociale.
- Abric, J-C. (Ed.) (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, coll. Psychologie sociale.
- Aeby, S. et De Pietro, J-F. (2003). Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe » in *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 93-108.
- Alcorta, M. (2008). Les caractéristiques psychologiques des élèves : la face cachée de l'école. *Le journal des psychologues*, 260, 64-67.
- Altet, M. (1994). Note de synthèse, Comment interagissent enseignant et élèves en classe, *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 27-40). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 31-43.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du "savoir-enseigner". In L. Talbot & M. Bru (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un « débat scientifique » en cycle 3. In I. Vinatier & M. Altet (Eds.) *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 47-56). Rennes : PUR, Coll. Didact Education.
- Altet, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives. In J. Clanet (Ed.) *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations ?* (pp. 19-32). Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, 8, 12-23.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. et Leconte-Lambert, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'Education et Formations*, 44. MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. et Leconte-Lambert, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 Deuxième phase (octobre 1995), *Les dossiers d'Education et Formations*, 70. MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Altet, M., Bru, M., Pastré, P., Robert, A., Tupin, F. (2007). Quel est l'intérêt du concept d' « organisateur des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? In M. Bru, P. Pastré et I. Vinatier (Eds), « Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées » (pp. 139-153), *Recherche et formation*, 56. Paris : INRP.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2002a). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud

- (Eds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 261-274). Paris-Bruelles : De Boeck Université.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2002b). L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants. In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 7-16). Paris-Bruelles : De Boeck Université.
- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. In L. Talbot (Ed.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 105-116). Paris : Ed. Erès.
- Amigues, R., Félix, C. et Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 19, 27-39.
- André, B. (2013). Evaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions, *Revue française de pédagogie*, 184, 5-14.
- André, C. (2002). L'estime de soi au quotidien. *Sciences humaines* 2002/10, 131, 28-28.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Morin.
- Arnoux, M., Bressoux, P. & Lima, L. (2008). Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisitions des élèves, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 19, 119-140.
- Baillauquès, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 41-61). Paris-Bruelles : De Boeck Université.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Beckers, J. (2007), *Compétences et identité professionnelles*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Besse, J-M. (1995). Evaluer l'efficacité de l'école. In Collectif APFEE, *Ecole efficace : de l'école primaire à l'université* (pp. 11-25). Paris : Armand Colin.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : l'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit, coll. Le sens commun.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse. La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 43-56). Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ?, *Revue Française de Pédagogie*, 93, 17-26.
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1995a). Effets-écoles et effets-classes. In Collectif APFEE, *Ecole efficace : de l'école primaire à l'université* (pp. 26-37). Paris : Armand Colin.
- Bressoux, P. (1995b). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effet-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36-2, 273-294.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet maître et l'étude des pratiques enseignantes, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.

- Bressoux, P. (Ed.). (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse (version courte) pour Cognitive, Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles « traces » sur les apprentissages des élèves ? In M. Bru & L. Talbot (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 121-134). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet M. et Leconte-Lambert, C. (1999), Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire , *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF, Education et formation.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement des enseignants, *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. Recherches en Didactique des mathématiques, *La Pensée Sauvage*, 9, 309-336.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1999). Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. In J. Boudon & C. Thélot (Eds), *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives* (pp. 151-162). Paris : CNRS Editions.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 281-299). Paris : L'Harmattan.
- Bru, M. (2007). Conclusion : les recherches sur les compétences pour enseigner : une voie vers une meilleure connaissance des pratiques enseignantes et leurs effets ? In L. Talbot & M. Bru (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 213-217). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Bru, M. & Clanet, J. (2011). La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits. *Recherches en Education*, 12, 26-34.
- Bru, M., Pastré, P. et Vinatier, I. (2007). Editorial, *Recherche et formation*, 56, 5-14.
- Bru, M. & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes – une visée, des regards, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 9-33.
- Brun, J. (1990). La résolution de problèmes arithmétiques : bilan et perspectives. *Math. École*, 141, Genève.
- Buhot, E. & Cosnefroy, L. (2011). De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement professionnel ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44,17-39.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REF. Contradictions et cohérence, *Revue Française de Pédagogie*, 120, 41-52.
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2006/3 (Tome 19), 125-151.
- Carbonneau, M. & Héту, J-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 77-96). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93.

- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). Note de synthèse, L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). Note de synthèse, L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience, *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Charlier, E. (1996). Formation des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 97-117). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Charnay, R. (1992). Problème ouvert, problème pour chercher. *Grand N*, 51, 77-83.
- Charnay, R. & Mante, M. (1995). *Préparation à l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles, Tome 1*. Paris : Hatier.
- Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du français*. Paris, L'Harmattan/Université de La Réunion, Coll. Espaces francophones.
- Chauveau, G. (1995a). Conclusion. In Collectif APFEE, *Ecole efficace : de l'école primaire à l'université* (pp. 126-131). Paris : Armand Colin.
- Chauveau, G. (1995b). Douze écoles efficaces. In Collectif APFEE, *Ecole efficace : de l'école primaire à l'université* (pp. 38-55). Paris : Armand Colin.
- Chopin, M-P. (2010). Note de synthèse, Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, 170, 87-110.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Clanet, J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système « enseignement-apprentissage » Stabilisations du système et interactions en contexte*, Thèse de doctorat Nouveau Régime en Sciences de l'Éducation, Sous la direction de M. Bru, Université de Toulouse Le Mirail.
- Clanet, J. (2005a). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. In L. Talbot (Ed.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 35-48). Paris : Ed. Erès.
- Clanet, J. (2005b). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires, *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 11-28.
- Clanet, J. (2007a). Un organisateur des pratiques d'enseignement : les interactions maître-élève(s), *Recherche et formation*, 56, 47-65.
- Clanet, J. (2007b). Une compétence pour enseigner : gérer et organiser les interactions maître-élève(s). In L. Talbot & M. Bru (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 135-150). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Clanet, J. (2010). Professionnalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques, *Recherches en éducation*, 8, 73-84.
- Clanet, J. (2012). De la pratique enseignante à l'acte instrumental d'enseigner. In J. Clanet (Ed.) *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?* (pp. 49-71). Paris : L'Harmattan.
- Clanet, J. et Maurice, J-J. (2009). Dimensions organisatrices des pratiques d'enseignement : la tâche proposée aux élèves et l'activité interactive qui la soutient. In J. Clanet (Ed.) *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations ?* (pp. 153-163). Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, coll. Le Travail Humain.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse de travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, pp. 7-42.
- Cordeiro, G. S. et Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant, *Recherche et formation*, 56, 67-79.

- Cousin, O. (1993). L'« effet établissement » dans les collèges et lycées ». *Revue Française de Sociologie*, 34-3, 395-419.
- Crahay, M. (1989). Note de synthèse, Contraintes de situation et interactions maître-élèves, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Crahay, M., Wanlin Ph. Issaieva, E & Laduron I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Daguzon, M. (2010). De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement (étude longitudinale). In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczek-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 101-120). Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance, *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- De Landsheere, G. (1974). L'analyse des interactions verbales en classe. Unesco : Institut international de planification de l'éducation, 63.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, 118, 107-125.
- Demailly, L. (1985). Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue Française de Sociologie*, 26-1, 96-119.
- Demailly, L., Chaix M-L. & Barbier J-M. (1994). Editorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.
- Doron, R. & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : La République des idées – Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O. & Guillemet, J-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, 30-2, 235-256.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- E.R.M.E.L. (2001). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes, cycle des approfondissements, CMI*. Paris : Hatier.
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 137-152). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Faingold, N. (2002). Formateurs-tuteurs : quelles pratique, quelle identité professionnelle ? In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 193-218). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Famose, J-P. & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.
- Fauguet, J-L. (1999). Et pourtant ils réussissent... Réussites scolaires paradoxales et pratiques parentales ordinaires dans les quartiers populaires de Marseille. *Skholê* (1999), 1-18.
- Félouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Ferry, G. (1970). Landsheere (G) de. – Comment les maîtres enseignent. Analyse des Interactions verbales en classe (avec la collaboration de E. Bayer) [compte-rendu], *Revue Française de Pédagogie*, 12, 45-47.

- Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité de la VST*, 50.
- Feyfant, A. (2015). La résolution de problèmes mathématiques au primaire. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 105. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=105&lang=fr>
- Fioux, P. (1993). *Enseigner le français à La Réunion*. St Denis : Editions du Tramail.
- Fioux, P. (1999). *L'école à l'île de La Réunion entre les deux guerres*. Paris : Karthala.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris : PUF.
- Forquin, J-C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (II). Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 60, 51-70.
- Françoise, C. (2004). *Les enseignants face au créole à l'école : entre représentations et profils d'action*, Mémoire de DEA (Langage et Parole), sous la direction de L-F. Prudent et de F. Tupin, Université de La Réunion.
- Gadbois, C. et Leplat, J. (2004). Connaissances et interventions. *@ctivités*, vol. 1, 1, 6-22.
- Genelot, S. & Tupin, F. (2001). « *Evaluation des pratiques pédagogiques : les atouts d'une approche méthodologique plurielle. Le cas du programme EVLANG.* » Communication au 4ème congrès international de la recherche en éducation et en formation, Lille, 5-8 septembre 2001.
- Genelot, S. & Tupin, F. (2003). Dynamiques de classe et efficacité scolaire, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 109-130.
- Gigling, M. (2001). La structuration des représentations socioprofessionnelles de futurs enseignants du secondaire à travers différentes conceptions de l'enseignement. In M. Lebrun (Ed.), *Les représentations sociales en éducation* (pp. 69-91). Outremont (Québec) : Les Editions Logiques.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris : PUF.
- Giordan A. (1976). Note critique, Postic M., « Observation objective des comportements d'enseignants » (compte-rendu), *Revue Française de Pédagogie*, 37, 1, 57-59.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol. 1, 3, 47-69.
- Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M-C. (2010). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. In R. Goigoux, L. Ria et M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 25-44). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ? : représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*. Paris : PUF (Psychologie sociale).
- Grandière, M. (2015). PROST Antoine (dir.), La formation des maîtres de 1940 à 2010. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, 296 p., *Revue française de pédagogie*, 190, 135-139.
- Grawitz, M. (1991). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Ed. Dalloz.
- Grisay, A. (1995). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. In Collectif APFEE, *Ecole efficace : de l'école primaire à l'université* (pp. 72-80). Paris : Armand Colin.
- Guigue, M. (2004). Un observateur en classe : un révélateur des relations sociales. In J-F. Marcel (Ed.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 175-185). Paris : L'Harmattan.
- Guimond, S. (2004). Evaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale, *Revue Française de Pédagogie*, 148, 25-36.

- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 149-167). Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Huberman, M. (1987). La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices, *Recherche et formation*, 1, 11-25.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignantes [Un essai de description et de prévision], *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, 290, 15-17.
- Jarousse, J-P., Leroy-Audouin, C. et Mingat, A. (1995). Les Inspections primaires de l'Education Nationale, *les Notes de l'irédu*, 95/5.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 363-384). Paris : PUF, Le psychologue.
- Jorro, A. et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et Educations*, 7, 115-131.
- Joule, R-V. & Beauvois, J-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG.
- Lang, V. (2006). Le prérecrutement des instituteurs de l'enseignement public, HAL Id : hal-00311505 [Internet : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00311505](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00311505)
- Larbaut, C. & Tupin, F. (2003). L'Ecole à l'île de la Réunion : état des lieux. In F. Tupin (Ed.), *Ecole et éducation - Univers créoles 3* (pp. 3-24). Paris : Anthropos-Economica.
- Lefevre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Note de synthèse : Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives en éducation et formation*, vol.5(11), 277-314.
- Léger, A. & Tripier, M. (1988) *Fuir ou construire l'école populaire*. Paris, Méridiens Klincksieck (1ère édition : 1986). En ligne : <http://alainleger.free.fr/textes/MK.pdf>
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47, 9-23.
- Lenoir, Y. (2005). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 5-9.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Leroy-Audouin, C. & Mingat, A. (1996). Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France : efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège. *Les notes de l'Irédu*, 96(1).
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Loizon, D. (2010). Le « savoir analyser » sa pratique professionnelle des enseignants débutants. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 303-322). Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Louvet, A. (1988). Une recherche sur les instituteurs débutants en France. *Recherche et formation*, 3, 35-46.

- Lucas, R. (1989). L'enseignement à l'aube de la départementalisation. *L'économie de la Réunion*, 42, 7-9.
- Marcel, J-F. (1999). La démarche de Recherche-Formation, Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants, *Recherche et formation*, 32, 89-100.
- Marcel, J-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives en éducation et formation*, vol.5(11), 161-176.
- Marcel, J-F., Olry, P., Rother-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse, Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Marquié-Dubié, H. (2010). Trajectoires de professeurs des écoles : de l'année de préparation au concours à l'année de « stagiarisation », la construction des problématiques professionnelles. In R. Goigoux, L. Ria et M-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 121-134). Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité Un cadre explicatif des difficultés scolaires. In L. Talbot (Ed.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 181-192). Paris : Ed. Erès.
- Marquié-Dubié, H. (2010). Trajectoires de professeurs des écoles : de l'année de préparation au concours à l'année de « stagiarisation », la construction des problématiques professionnelles. In R. Goigoux, L. Ria et M-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 121-134). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal
- Masselot, P. et Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeur enseignant les mathématiques, *Recherche et formation*, 56, 15-31.
- Maubant, Ph., & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1, 1-14. En ligne : <http://ripes.revues.org/593>.
- Maulini, O. (2010). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria et M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Maurice, J-J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action, *Revue Française de Pédagogie*, 114, 85-96.
- Maurice, J-J. & Allègre, E. (2002). Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher, *Revue Française de Pédagogie*, 138, 115-124.
- Maurice, J-J. & Murillo, A. (2008). La Distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 67-79.
- Merle, P. (1998). L'efficacité de l'enseignement. *Revue Française de Sociologie*, 39-3, pp. 565-589.
- Merri, M., Vannier, M-P. & Pichat, M. (2005). Caractéristiques épistémologiques du savoir mathématique et conceptualisation des élèves de 4e technologique et de CLIPA. In L. Talbot (Ed.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 129-142). Paris : Ed. Erès.
- Meuret, D. (1995). Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges. Ecole efficace. In Collectif APFEE, *Ecole efficace : de l'école primaire à l'université* (pp. 81-91). Paris : Armand Colin.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences? *Revue Française de Pédagogie*, 69, 49-64.

- Mingat, A. (1996). Qu'est-ce que l'effet maître ? *Sciences Humaines, HS 12*, 81-82.
- Monceau, G. (2004). Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnelle. In J-F. Marcel (Ed.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 31-45). Paris : L'Harmattan.
- Mondada, L. (1998). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. In B. Maurer & alii (Eds.), *Linguistique et représentation(s), Cahiers de praxématique, 31*, 127-148.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris : PUF.
- Murillo, A. (2008). Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des indicateurs à l'interface du didactique et du pédagogique. In Actes du colloque international « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? ». Bordeaux.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). Introduction – La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation, XXV(3)*, 451-466.
- Numa-Bocage, L., Masselot, P. & Vinatier, I. (2007). Comment rendre compte des difficultés rencontrées par une enseignante débutante dans la conduite d'une séance sur la dizaine au CP ? *Recherche et formation, 56*, 121-137.
- Orivel, F. & Orivel, E. (1997). Les comparaisons internationales de l'efficacité des systèmes éducatifs, Document de travail.
- Palmonari, A. & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, *Recherche et formation, 56*, 81-93.
- Paquay, L. (2004). Les pratiques professionnelles des enseignants : actions situées, acteurs impliqués. In J-F. Marcel (Ed) *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 267-279). Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (1996). Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 13-26). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, L. & Wagner M-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 153-179). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, *Recherche et formation, 56*, 81-93.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, 145-198.
- Perez, S. (Ed.) (2003). Transferts de modèles éducatifs et réformes de l'enseignement public : Quelques idées générales, 1980-2003. *Texte de cadrage général, 15/11/03*, document dactylographié.
- Perez-Roux T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale, le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire, *Recherche et formation, 55*, 135-150.

- Perez-Roux, T. (2008). Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? In I. Vinatier & M. Altet (Eds.) *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 113-131). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Perez-Roux, T. (2010). Parcours d'enseignants stagiaires et passage dans le monde des néo-titulaires : constructions et déconstructions. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 271-283). Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches & Educations*, 7, 69-84.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79-90.
- Périer, P. (2010). La classe des débuts et ses épreuves : prolégomènes au processus de professionnalisation. *Recherches en éducation*, 8, 63-72.
- Périsset-Bagnoud, D. (2004). L'activité des enseignantes et enseignants entre prescription et prise de décision. In J-F. Marcel (Ed.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 239-250). Paris : L'Harmattan.
- Perraud, M. (2008). L'enseignant expérimenté est-il médiateur ou tuteur ? Recherche d'indicateurs verbaux à partir d'un entretien. In I. Vinatier & M. Altet (Eds.) *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 153-163). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Perrenoud, Ph. (1996a). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 181-207). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (1996b). Lorsque le sage montre la lune...l'imbécile regarde le doigt, De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. *Eduquer & former, Théories et pratiques*, 5-6, 3-30.
- Perrenoud, Ph. (2000). Mobiliser ses acquis. Où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et formation*, 35, 9-23.
- Perrenoud, Ph. (2002). La division du travail entre formateurs d'enseignants : enjeux émergents. In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 221-245). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (2010). Le processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, 8, 121-126.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Charlier, E. & Paquay, L. (1996). Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 239-253). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques, une clef pour comprendre la construction de La professionnalité enseignante, *Recherche et formation*, 25, 113-123.
- Piot, T. (2005). La verbalisation de l'activité par l'élève Quand dire, c'est apprendre et s'apprendre. In L. Talbot (Ed.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 195-208). Paris : Ed. Erès.
- Piot T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives en éducation et formation*, vol.5(11), 259-275.
- Piot, T. (2012). Professionnalisation des professeurs d'école novices : le rôle d'accompagnement informel des pairs chevronnés dans les écoles, *Recherches et Educations*, 7, 85-97.

- Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherche en Éducation*, 19, 30-39.
- Prioret, M & Régnier, J-C. (2012). Les problèmes de mathématiques dans les instructions et programmes officiels de l'école primaire, de 1833 à nos jours. *Grand N*, 90, 69-87.
- Prudent, L.F. (1981). Diglossie et interlecte, *Revue Langages*, 61, 13-38.
- Prudent, L.-F., Tupin, F. & Wharton, S. (dir.) (2005). *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang, Coll. Transversales (langues, sociétés, cultures et apprentissages).
- Pudelko, B. & Lenoir, Y. (2008). « *Quelle pratique de l'étude de la pratique: réflexions sur les implications méthodologiques de la théorie de la pratique de Bourdieu* », Texte de la communication au Symposium de Carcassonne.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.
- Ria, L. & Veyrunes, P. (2009). Propositions d'articulation des visées de recherche et de formation à partir d'un cadre d'analyse de « l'activité en situation » : le cas de la formation initiale des enseignants. In J. Clanet (Ed.) *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations ?* (pp. 93-102). Rennes : PUR, Coll. Paideia.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves* (traduit de l'américain par S. Audebert et Y. Richards). Paris : Casterman.
- Sarrazin, Ph., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 117-132.
- Saujat, F. (2004b). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. & al. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In L. Talbot & M. Bru (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 183-196). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Sauvage-Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1, 1, 102-117.
- Sembel, N., Léonard, F., Teruel, B. & Gesson, B. (2010). L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en Gironde : la construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie. In R. Goigoux, L. Ria et M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 135-147). Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal
- Serres, G. (2010). Les trajectoires de formation des enseignants débutants : un objet de recherche à l'articulation entre recherche et formation. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 285-302). Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Simonin, J. & Wolff, E. (1992). Ecole et famille à la Réunion : un lien problématique. *Revue française de pédagogie*, 100, 35-45.
- Simonin, J. & Wolff, E. (2002). L'école à La Réunion. *Hermès*, 32-33, 111-121.

- Sonntag, M. (2007). Controverses au cœur de la notion de compétence. In M. Bru & L. Talbot (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 105-117). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Stumpf, A. & Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions vives en éducation et formation, vol.5(11)*, 177-191.
- Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 123-153.
- Suchaut, B. Bougnères, A. & Nouguen, A. (2014). 7 minutes pour apprendre à lire : à la recherche du temps perdu. 14006. 2014. <halshs-01062065>
- Talbot, L. (2005). Introduction. In L. Talbot (Ed.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 7-18). Paris : Ed. Erès.
- Talbot, L. (2007). Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles? In M. Bru & L. Talbot (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 35-48). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Talbot, L. (2008a) Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire, *Les dossiers des Sciences de l'Education, 19*, 81-101.
- Talbot, L. (2008b). Introduction. In L. Talbot (Ed.), *Les pratiques d'enseignement* (pp. 11-25). Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. & Gauthier C. (1996). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 209-237). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances, Vol 4, n° 2*, 287-322.
- Theureau, J. & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octarès.
- Tochon, F. (2004). Autour des mots, « Le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Recherche et formation, 47*, 89-103.
- Trinquier, M-P. (2005). Les pratiques d'un enseignant de mathématiques en classe préparatoire à l'apprentissage : ce que l'enseignant en dit, ce que les élèves perçoivent. In L. Talbot (Ed.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 157-168). Paris : Ed. Erès.
- Tupin, F. (1996). Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège. *Revue Française de Pédagogie, 115*, 77-87.
- Tupin, F. (2001). *Eveil aux langues, Evaluation qualitative des processus et effets liés au curriculum « EVLANG »*, Rapport de recherche.
<http://jaling.ecml.at/french/autresevlan.htm>
- Tupin, F. (2002). Contexte(s) sociolinguistique(s) et Ecole à La Réunion : état des lieux. In R. Tirvassen (dir.), *Ecole et plurilinguisme dans le sud-ouest de l'Océan Indien* (pp. 43-65). Paris : Institut de la Francophonie/L'Harmattan.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale, *Les dossiers des Sciences de l'Education, 10*, 5-15.
- Tupin, F. (2004), *Démocratiser l'Ecole au quotidien – De quelques choix à portée des enseignants*. Paris : PUF, Coll. « Education et Formation/L'éducateur ».
- Tupin, F. (2004). Enseignants et familles modestes mobilisées : des représentations aux interactions. Etude exploratoire. In J-F. Marcel (Ed.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 223-235). Paris : L'Harmattan.

- Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Note de synthèse présentée dans le cadre de l'HDR, sous la direction du Pr. M. Altet (Université de Nantes).
- Tupin, F. & Françoise, C. (avec la collaboration de Gilles Combaz, CERLIS/Paris V) (2005). Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention. In L-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton. *Du plurilinguisme à l'école, Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang, Coll. Transversales, 12, 51-98.
- Tupin, F. & Si Moussa, A. (2005). Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultra-périphériques. Le cas de La Réunion. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (Eds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 115-132). Bruxelles : De Boeck, Coll. Économie, Société, Région.
- Tupin, F., & Wharton, S. (à paraître, novembre 2016). Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques. In C. Hélot et J. Erfurt (Eds), *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Ed. Lambert-Lucas.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives). In L. Mottier Lopez et M. Crahay, *Evaluations en tension* (pp. 165-180). Bruxelles : De Boeck.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner, Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 66. GIRSEF, CPU.
- Vergnaud, G. (1986). Psychologie du développement cognitif et Didactique des mathématiques. *Grand N*, 38, 21-40.
- Vergnaud, G. (1999). A quoi sert la didactique ? *Revue Sciences humaines*, HS 24.
- Vergnaud G. (2008). Conclusion : contribution au débat. In I. Vinatier et M. Altet (Eds.) *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 185-188). Rennes : PUR.
- Vinatier, I. (2005). Les enjeux interactionnels de la demande d'aide : classes de collège, classes de SEGPA. In L. Talbot (Ed.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 169-180). Paris : Ed. Erès.
- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste : définition et enjeux, *Recherche et formation*, 56, 33-46.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). Introduction : Les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. In I. Vinatier et M. Altet (Eds.) *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 9-22). Rennes : PUR, coll. Didact Education.
- Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue, *Recherche et formation*, 3, 47-60.
- Windisch, U. (1989). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 169-183). Paris : PUF.
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2010a). Dynamique de professionnalisation / développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczek-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 45-60). Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2010b). Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premier et second degrés : éléments de comparaison, *Education & Formation*, e-293, 211-222.

- Zeitler, A. (2012). Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience, *Recherche et formation*, 70, 31-46.
- Zeitler, A. & Barbier, J-M. (2012). Autour des mots de la formation « Expérience », *Recherche et formation*, 70, 107-118.

SITOGRAPHIE

INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques).

URL : <http://www.insee.fr/fr/regions/reunion/>

INSEE (Tableau économique de La Réunion – TER)

http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/collection.asp?reg_id=24&id=69&numpage=4&nombre=20

Académie de La Réunion, Chiffres-clés de l'Académie (rentrée 2013-14).

URL : <http://www.ac-reunion.fr/academie/presentation-de-lacademie/chiffres-cles-de-lacademie.html>

Académie de La Réunion, *L'académie de La Réunion en bref, année scolaire 2013-14*, note 221.

URL : https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/01-SERVICES-ACADEMIQUES/service-dsm-statistiques/TS_Tableaux_Statistiques/NI221-AcademieEnBref-2013-2014.pdf



UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

ICARE : Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation

Présentée par : Christine FRANÇOISE

De l'observation des pratiques des maîtres débutants : éléments de compréhension des organisateurs de pratiques typiques

Annexes

3 décembre 2016

Directeur de thèse : Frédéric TUPIN, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de La Réunion

Composition du Jury

Marguerite ALTET, Professeure en Sciences de l'Éducation, Université de Nantes

Joël CLANET, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de La Réunion

Thierry PIOT, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Caen

Frédéric TUPIN, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de La Réunion

Liste des annexes

Enquête par questionnaire M2	4
Enquête par questionnaire MAT	8
Classification ascendante globale (Alceste) : Points « forts » et points « faibles »	13
Niveau de maîtrise des compétences (BO)	15
Résultats des khi-deux pour chacune des compétences (B. O.)	17
Trame des séances observées	
- ALAIN	23
- Alice	27
- Anne	31
- BABETH	33
- Betty	39
- Boris	41
- CAROLE	47
- Chloé	50
- Claire	58
- DAISY	64
- Didier	69
- Doris	76
- EDDY	84
- Elsa	87
- Éva	91
- FANNY	97
- Flavie	101
- Flora	105
Durées pour chaque étape	111

Un exemple de grille d’observations portant sur les interactions maître-élève(s) ALAIN	129
Un exemple de grille d’observations portant sur les interactions maître-élève(s) Alice	142
Tableaux récapitulatifs des interventions venant du maître (par enseignant)	160
Tableaux récapitulatifs des interventions venant des élèves et réponses données au maître (par enseignant)	180
Retranscription des entretiens par auto-confrontation	198
- ALAIN	199
- Alice	203
- Anne	206
- BABETH	209
- Betty	213
- Boris	216
- CAROLE	221
- Chloé	224
- DAISY	229
- Didier	234
- Doris	236
- EDDY	241
- Elsa	245
- Éva	250
- FANNY	253
- Flavie	257
- Flora	259

ENQUÊTE M2

**Vous êtes étudiant(e), en 2^{ème} année de Master MEEF, parcours PE.
Merci de bien vouloir remplir ce questionnaire en étant le plus honnête possible. Ce questionnaire est, en effet, anonyme.**

Vous êtes : EX-M1 (MEFF PE)

M2 NÉO-PE

Quels ont été les niveaux de classe durant vos stages ?

Stage massé 1 : _____

Stage massé 2 : _____

Vous avez réalisé des études :

en Lettres et Sciences humaines

en Sciences et Technologies

en Droit, Economie et Gestion

autre : _____

Vous avez :

moins de 25 ans

entre 25 et 27 ans

entre 28 et 30 ans

31 ans et plus

Vous avez une expérience professionnelle :

au sein de l'Education Nationale

Nombre d'années : _____

en dehors de l'Education Nationale

Nombre d'années : _____

Vous souhaitez devenir enseignant du premier degré parce que :

Vous pensez avoir la vocation.

Vous souhaitez devenir fonctionnaire et avoir la sécurité de l'emploi.

Vos études ne vous permettent pas d'accéder au métier que vous souhaiteriez vraiment exercer.

Vous pourrez ainsi rester à La Réunion

Autre raison : _____

Durant les deux premiers stages massés, quels ont été vos points forts (compétences reconnues par les MAT) ? Hiérarchisez vos réponses.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

Parmi ces points forts, quels sont ceux que vous maîtrisez sans avoir été ni formés, ni conseillés par les MAT ?

Si aucun point fort identifié, cochez la case :

Si quelques points forts, reportez les n° des compétences en question : _____

A l'issue des deux premiers stages massés, quelles sont les compétences que vous devez « consolider » prioritairement ?

1- _____

2- _____

3- _____

Pour ce qui est des compétences professionnelles suivantes (extrait du référentiel de compétences – B.O. n°30 du 25 juillet 2013), merci de vous auto évaluer de 1 à 4 (colonne de droite).

1 : Compétence non acquise

2 : Compétence en cours d'acquisition

3 : Compétence que vous pensez suffisamment maîtrisée

4 : Compétence que vous avez su développer à un niveau élevé (maîtrisée)

1	Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.	
2	Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.	
3	Prendre en compte les caractéristiques de l'école, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.	
4	Réfléchir sur sa pratique – seul ou entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.	
5	Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.	
6	Savoir préparer les séquences de classe, et pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.	
7	Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.	
8	Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.	
9	Favoriser l'intégration des compétences transversales et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.	
10	Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.	
11	Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.	
12	Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.	
13	Adopter les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage).	
14	Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.	
15	Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités.	
16	Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective.	
17	Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis	

Quelles sont selon vous, les compétences qu'un enseignant débutant doit acquérir rapidement ? (reporter les n° de la colonne de gauche (page précédente))

Quelles sont, selon vous, vos principales difficultés en tant qu'enseignant débutant ? (Mettez une croix dans la première colonne)

	1- Gérer la discipline
	2- Limiter les temps de transition (entre deux séances, après la récréation...)
	3- Connaître les programmes (connaissances et compétences)
	4- Communiquer avec clarté dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral.
	5- Varier les activités sur une séance (modalités pédagogiques)
	6- Encourager les élèves
	7- Gérer l'espace au sein de la salle de classe
	8- Gérer le temps de parole des élèves
	9- Mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs
	10- Adapter les formes d'interventions (consignes, conduites d'étayage...) aux situations d'apprentissage
	11- Gérer le temps d'une séance
	12- Adopter une posture appropriée
	13- Favoriser la participation orale de tous les élèves
	14- Gérer les élèves en difficulté. Gérer les élèves rapides, vifs...
	15- Maximiser le temps de travail des élèves sur une séance.
	16- Limiter son temps de parole
	17- Concevoir, préparer des situations d'apprentissage.
	18- Organiser les différents moments d'une séance.
	19- Motiver et impliquer les élèves.
	20- Respecter l'emploi du temps prévu sur une journée
	21- Donner des consignes claires.
	22- Evaluer les progrès des élèves
	23- Gérer l'hétérogénéité des élèves
	24- Engager et maintenir les élèves dans une tâche
	25- Maintenir un rythme qui favorise les apprentissages tout au long d'une séance
	26- Maîtriser les savoirs disciplinaires.
	27- Conserver un climat de classe propice aux apprentissages
	28- Prendre en compte le contexte de la classe, de l'école
	29- Respecter le temps prévu d'une séance
	30- Répondre aux sollicitations de tous les élèves.
	31- Autre (Merci de préciser) :

Hiérarchisez dans un ordre décroissant, vos 5 principales difficultés (de la plus importante à la moins importante). (Reportez les n°)

--	--	--	--	--

Parmi ces 5 difficultés, quelles sont celles pour lesquelles vous espérez trouver des réponses durant votre formation initiale (à l'aide des formateurs de l'ESPE et/ou en vous documentant sur le sujet).

--	--	--	--	--

Parmi ces 5 difficultés, quelles sont, selon vous, celles que l'on apprend à gérer avec l'expérience ?

--	--	--	--	--

Parmi toutes les disciplines enseignées, quelles sont les 2 disciplines que vous pensez enseigner le mieux ? (Notez +), celles que vous pensez le moins maîtriser ? (Notez -)

Français	
EPS	
Physique	
Technologie	
Géographie	
Education musicale	

Mathématiques	
Langue vivante	
Biologie	
Histoire	
Arts visuels	
Histoire des arts	

Quelles sont, selon vous, les 3 ou 4 principales qualités d'un professeur des écoles ?

ENQUÊTE MAT

Vous êtes Professeur des écoles et accueillez des stagiaires dans votre classe. Merci de bien vouloir remplir ce questionnaire en étant le plus spontané(e) possible. Ce questionnaire est anonyme.

1- Votre poste actuel :

Adjoint(e) maternelle Adjoint(e) élémentaire Autre : _____

2- Votre ancienneté dans le métier :

moins de 10 ans

entre 15 et 20 ans

entre 10 et 15 ans

20 ans et plus

3- Vous souhaitez devenir enseignant du premier degré parce que (si plusieurs réponses, hiérarchisez-les (1 = la principale raison)) :

_____ Vous pensiez avoir la vocation.

_____ Vous souhaitiez devenir fonctionnaire et avoir la sécurité de l'emploi.

_____ Vos études ne vous permettaient pas d'accéder au métier que vous souhaitiez vraiment exercer.

_____ Vous pouviez ainsi rester à La Réunion ou dans votre département d'origine.

_____ Autre raison : _____

4- En fin de stage massé 1, quels sont les points forts (compétences transversales) que vous avez identifiés, le plus souvent, chez vos stagiaires ?

Etudiant 1	Etudiant 2
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-

5- Parmi ces points forts, quels sont ceux pour lesquels les stagiaires ont montré des prédispositions (pas besoin d'être conseillés ou formés)?

Si aucun point fort identifié, cochez la case :

Si quelques points forts, entourez les n° des compétences en question (page précédente).

6- Parmi ces points forts, quels sont ceux qu'ils ont appris à maîtriser rapidement durant leur stage ?

Si quelques points forts, reportez les n° des compétences :

Etudiant 1 _____

Etudiant 2 _____

7- En fin de stage massé 1, quelles sont les compétences que vous travaillez prioritairement avec les stagiaires ? (Hiérarchisez vos réponses (1 = priorité 1))

Etudiant 1	Etudiant 2
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-

8- Pour ce qui est des compétences professionnelles suivantes (extrait du référentiel de compétences – B.O. n°30 du 25 juillet 2013), quel est le degré de maîtrise des stagiaires, en fin de stage massé 1 ?

1 : Compétence non acquise

2 : Compétence en cours d'acquisition

3 : Compétence suffisamment maîtrisée

4 : Compétence maîtrisée à un niveau élevé

		E 1	E2
1	Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.		
2	Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.		
3	Prendre en compte les caractéristiques de l'école, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.		
4	Réfléchir sur sa pratique – seul ou entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.		
5	Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.		
6	Savoir préparer les séquences de classe, et pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.		
7	Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.		
8	Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.		
9	Favoriser l'intégration des compétences transversales et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.		
10	Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.		
11	Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.		
12	Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.		
13	Adopter les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage).		
14	Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.		
15	Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités.		
16	Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective.		
17	Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis		

9- Selon vous, quelles sont, en général, les principales difficultés d'un enseignant débutant ? (Mettez une croix dans la première colonne)

	1- Gérer la discipline
	2- Limiter les temps de transition (entre deux séances, après la récréation...)
	3- Connaître les programmes (connaissances et compétences)
	4- Communiquer avec clarté dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral.
	5- Varier les activités sur une séance (modalités pédagogiques)
	6- Encourager les élèves
	7- Gérer l'espace au sein de la salle de classe
	8- Gérer le temps de parole des élèves
	9- Mettre en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs
	10- Adapter les formes d'interventions (consignes, conduites d'étayage...) aux situations d'apprentissage
	11- Gérer le temps d'une séance
	12- Adopter une posture appropriée
	13- Favoriser la participation orale de tous les élèves
	14- Gérer les élèves en difficulté. Gérer les élèves rapides, vifs...
	15- Maximiser le temps de travail des élèves sur une séance.
	16- Limiter son temps de parole
	17- Concevoir, préparer des situations d'apprentissage.
	18- Organiser les différents moments d'une séance.
	19- Motiver et impliquer les élèves.
	20- Respecter l'emploi du temps prévu sur une journée
	21- Donner des consignes claires.
	22- Evaluer les progrès des élèves
	23- Gérer l'hétérogénéité des élèves
	24- Engager et maintenir les élèves dans une tâche
	25- Maintenir un rythme qui favorise les apprentissages tout au long d'une séance
	26- Maîtriser les savoirs disciplinaires.
	27- Conserver un climat de classe propice aux apprentissages
	28- Prendre en compte le contexte de la classe, de l'école
	29- Respecter le temps prévu d'une séance
	30- Répondre aux sollicitations de tous les élèves.
	31- Autre (Merci de préciser) :

10- Hiérarchisez dans un ordre décroissant, les 5 principales difficultés (de la plus importante à la moins importante).

--	--	--	--	--

11- Parmi ces 5 difficultés, quelles sont, selon vous, celles que l'on apprend à gérer, uniquement avec l'expérience ?

--	--	--	--	--

12- Quelles sont, selon vous, les principales qualités d'un professeur des écoles ?

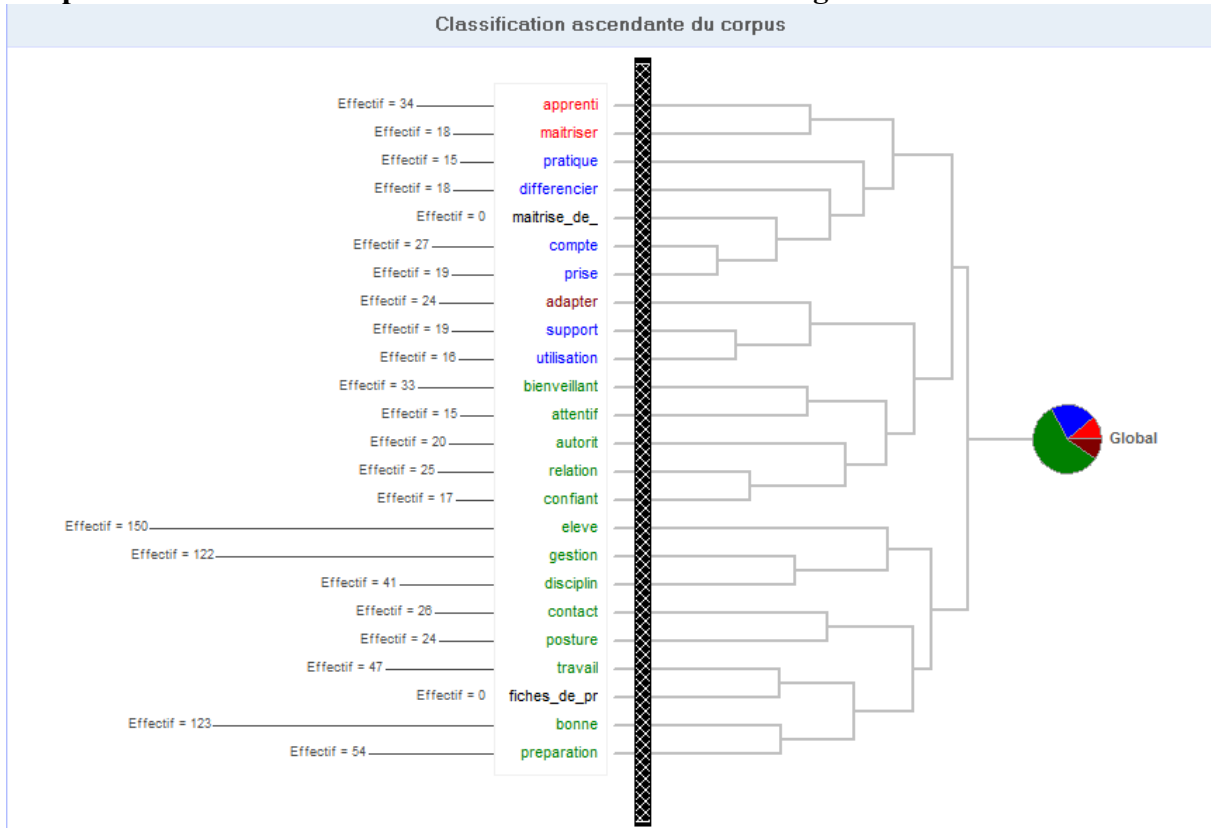
- _____

- _____

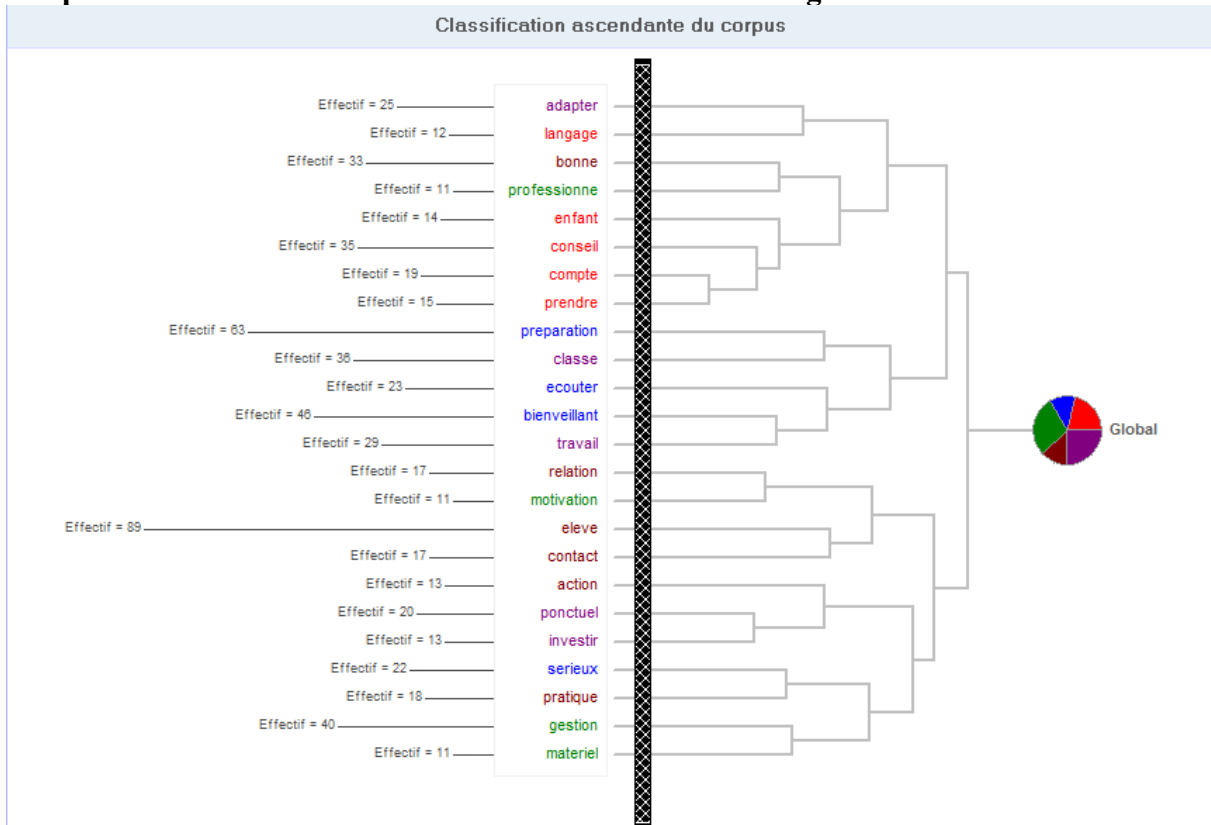
- _____

- _____

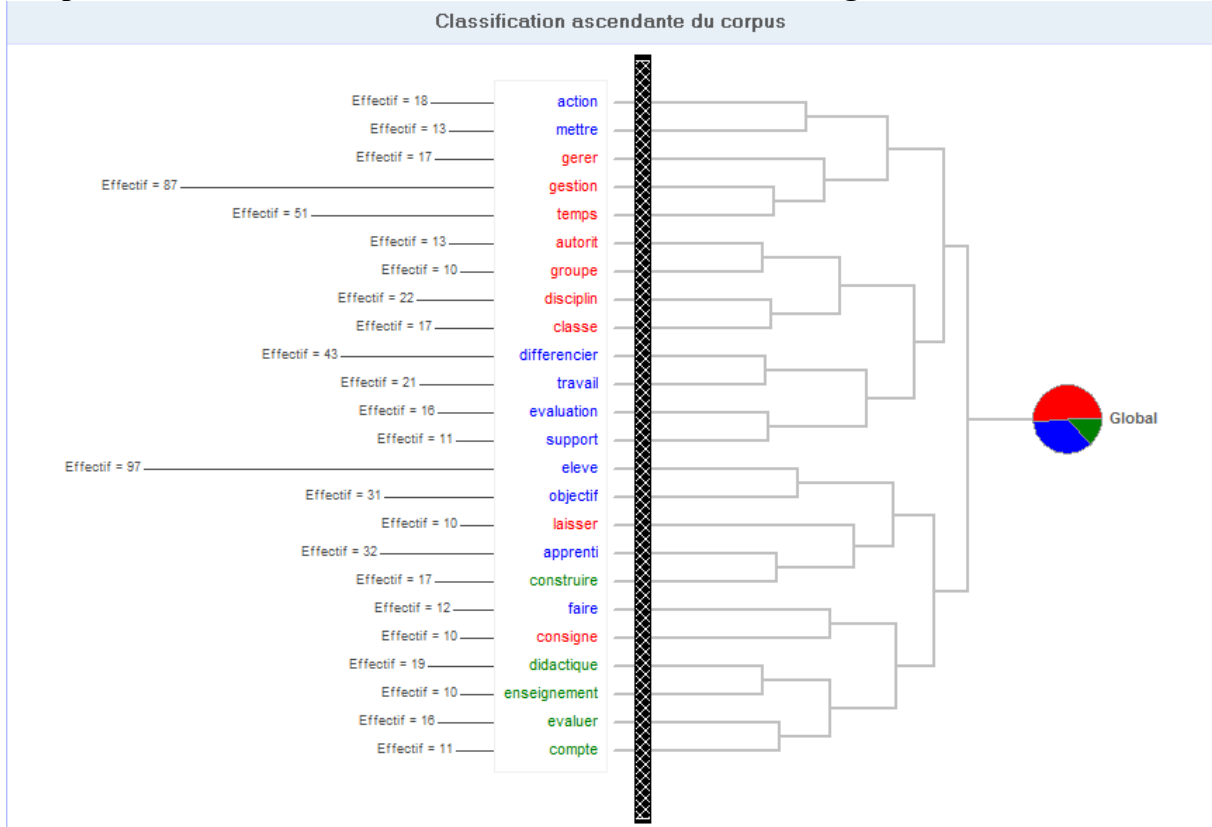
Les points forts selon les M2PE - Classification ascendante globale



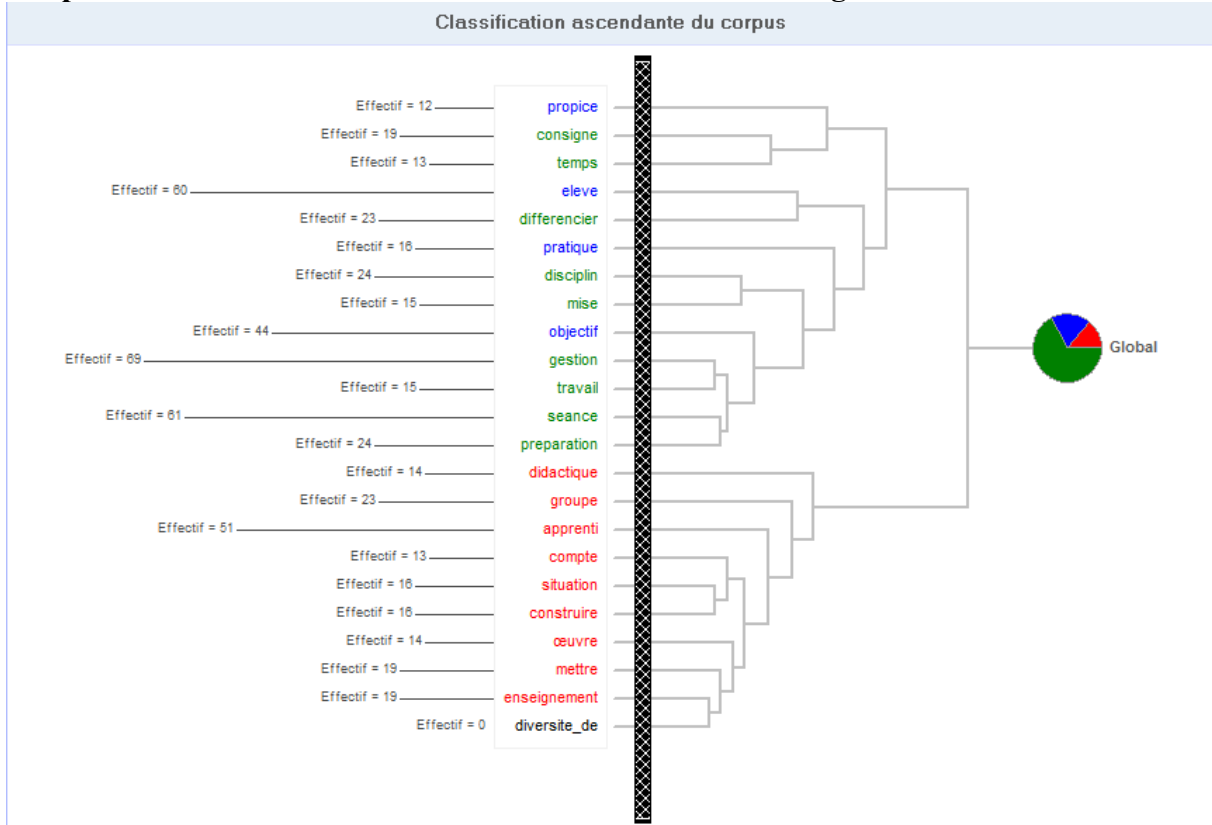
Les points forts selon les MAT – Classification ascendante globale



Les points faibles selon les M2PE – Classification ascendante globale



Les points faibles selon les MAT – Classification ascendante globale



Niveau de maîtrise des compétences (BO) – Auto-évaluation des M2

M2 - Fréquences observées

Compétences BO	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	Pas de réponse	Total Réponses
1	6	104	61	6	1	178
2	6	68	88	15	1	178
3	7	50	84	37	0	178
4	3	29	88	58	0	178
5	1	32	71	74	0	178
6	6	103	62	6	1	178
7	19	109	46	4	0	178
8	8	102	64	4	0	178
9	8	100	61	8	1	178
10	1	7	56	114	0	178
11	4	88	77	9	0	178
12	2	53	91	32	0	178
13	5	51	100	21	1	178
14	4	81	82	10	1	178
15	10	96	59	13	0	178
16	8	67	83	19	1	178
17	11	100	61	6	0	178
Min	1	7	46	4	0	
Max	19	109	100	114	1	

Niveau de maîtrise des compétences (BO) – Évaluation des M2 par les MAT

MAT - Fréquences observées						
Compétences BO	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	Pas de réponse	Total Réponses
1	16	81	42	3	2	144
2	9	60	63	9	3	144
3	9	33	71	24	7	144
4	11	42	68	22	1	144
5	4	28	74	38	0	144
6	14	74	46	10	0	144
7	29	81	20	10	4	144
8	15	75	47	5	2	144
9	25	81	26	4	8	144
10	8	14	47	75	0	144
11	17	71	46	8	2	144
12	9	50	70	11	4	144
13	10	66	53	10	5	144
14	23	65	45	8	3	144
15	20	78	35	10	1	144
16	16	49	48	21	10	144
17	30	68	35	8	3	144
Min	4	14	20	3	0	
Max	30	82	74	75	10	

RÉSULTATS DES KHI-DEUX POUR CHACUNE DES COMPÉTENCES (B.O.)

Compétence 1 Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	6 (3,155)	104 (0,017)	61 (0,259)	
MAT	16 (3,934)	81 (0,022)	42 (0,323)	3 (0,252)	142
	22	185	103	9	319

Compétence 2 Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	6 (0,660)	68 (0,147)	88 (0,185)	
MAT	9 (0,830)	60 (0,185)	63 (0,233)	9 (0,253)	141
	15	128	151	24	318

Compétence 3 Prendre en compte les caractéristiques de l'école, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	7 (0,460)	50 (0,204)	84 (0,146)	
MAT	9 (0,599)	33 (0,265)	71 (0,199)	24 (0,241)	137
	16	83	155	61	315

Compétence 4 Réfléchir sur sa pratique – seul ou entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	3 (2,922)	29 (2,731)	88 (0,025)	58 (4,193)
MAT	11 (3,639)	42 (3,400)	68 (0,032)	22 (5,219)	143
	14	71	156	80	321

Compétence 5 Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	1 (1,124)	32 (0,041)	71 (1,045)	74 (2,359)
MAT	4 (1,391)	28 (0,050)	74 (1,292)	38 (2,916)	144
	5	60	145	112	322

Compétence 6 Savoir préparer les séquences de classe, et pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	6 (2,292)	103 (0,298)	62 (0,100)	6 (0,902)
MAT	14 (2,819)	74 (0,369)	46 (0,123)	10 (0,111)	144
	20	177	108	16	321

Compétence 7 Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	19 (2,303)	109 (0,065)	46 (2,220)	4 (1,877)
MAT	29 (2,929)	81 (0,083)	20 (3,270)	10 (2,388)	140
	48	190	66	14	318

Compétence 8 Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	8 (1,795)	102 (0,127)	64 (0,082)	4 (0,202)
MAT	15 (2,251)	75 (0,159)	47 (0,103)	5 (0,253)	142
	23	177	111	9	320

Compétence 9 Favoriser l'intégration des compétences transversales et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	8 (6,090)	100 (0,054)	61 (2,831)	8 (0,217)
MAT	25 (7,928)	81 (0,070)	26 (3,684)	4 (0,282)	136
	33	181	87	12	313

Compétence 10 Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	1 (3,176)	7 (1,829)	56 (0,015)	114 (0,867)
MAT	8 (3,928)	14 (2,262)	47 (0,019)	75 (1,072)	144
	9	21	103	189	322

Compétence 11 Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	4 (5,050)	88 (0,002)	77 (1,076)	9 (0,021)
MAT	17 (6,333)	71 (0,002)	46 (1,349)	8 (0,027)	142
	21	159	123	17	320

Compétence 12 Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	2 (2,806)	53 (0,375)	91 (0,008)	32 (2,613)
MAT	9 (3,570)	50 (0,477)	70 (0,010)	11 (3,321)	140
	11	103	161	43	318

Compétence 13 Adopter les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduite d'étayage).

	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
M2	5 (1,376)	51 (3,223)	100 (2,386)	21 (0,761)	177
MAT	10 (1,754)	66 (4,105)	53 (3,038)	10 (0,969)	139
	15	117	153	31	316

Compétence 14 Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.

	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
M2	4 (8,092)	81 (0)	82 (1,810)	10 (0)	177
MAT	23 (10,161)	65 (0,018)	45 (2,272)	8 (0)	141
	27	146	127	18	318

Compétence 15 Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités.

	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
M2	10 (2,646)	96 (0,002)	59 (0,907)	13 (0,078)	178
MAT	20 (3,295)	78 (0,003)	35 (1,128)	10 (0,005)	143
	30	174	94	23	321

Compétence 16 Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective.	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	8 (2,344)	67 (0,014)	83 (0,956)	19 (0,622)
MAT	16 (3,098)	49 (0,019)	48 (1,262)	21 (0,822)	134
	24	116	131	40	311

Compétence 17 Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis	1 Compétences non acquises	2 Compétences en cours d'acquisition	3 Compétences suffisamment maîtrisées	4 Compétences maîtrisées à un niveau élevé	
	M2	11 (6,166)	100 (0,417)	61 (1,031)	6 (0,419)
MAT	30 (7,785)	68 (0,527)	35 (1,301)	8 (0,53)	141
	41	168	96	14	319

Compétence 1	8,165 > 7,815	Significatif (0,05)
Compétence 2	2,694 < 7,815	Pas significatif
Compétence 3	2,299 < 7,815	Pas significatif
Compétence 4	22,161 > 11,341	Très très significatif (0,01)
Compétence 5	10,218 > 9,837	Très significatif (0,02)
Compétence 6	7,012 < 7,815	Pas significatif
Compétence 7	15,135 > 11,341	Très très significatif (0,01)
Compétence 8	4,972 < 7,815	Pas significatif
Compétence 9	21,156 > 11,341	Très très significatif (0,01)
Compétence 10	13,168 > 11,341	Très très significatif (0,01)
Compétence 11	13,86 > 11,341	Très très significatif (0,01)
Compétence 12	13,18 > 11,341	Très très significatif (0,01)
Compétence 13	17,612 > 11,341	Très très significatif (0,01)
Compétence 14	22,353 > 11,341	Très très significatif (0,01)
Compétence 15	8,064 > 7,815	Significatif (0,05)
Compétence 16	9,137 > 7,815	Significatif (0,05)
Compétence 17	18,176 > 11,341	Très très significatif (0,01)

TRAME DES SÉANCES

ALAIN

DATE : 18 février 14

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 00min 03s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	47min 44s
Temps de travail sur la séance	55min 38s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
Transition : M leur demande de préparer le matériel dont ils auront besoin. Il écrit la date au tableau pendant que les élèves se préparent.				3min 05s	
1	Rappel de la notion (fractions) 3'05'' à 10'59''	Coll / Oral	M demande ce qu'est une fraction et leur demande de lire une fraction (au tableau). Les élèves rappellent à l'aide de M ce que sont un numérateur et un dénominateur. M demande ce qu'ils ont « appris à faire d'autre avec une fraction ». Les élèves expliquent la procédure à suivre pour placer une fraction sur une demi-droite graduée. M donne un exemple dans le même temps.	7min 54s	
2	Rappel Présentation objectif de la séance 10'59'' à 11'27''	Coll / Oral	M annonce aux élèves qu'ils vont devoir utiliser cette procédure pour résoudre des problèmes.	28s	
3-1	Lecture de l'énoncé 11'27'' à 12'57''	Ind	M dévoile un pan caché du tableau sur lequel est écrit une partie de l'énoncé. M demande aux élèves de le lire pendant qu'il finit d'ajouter les données encore manquantes.	1min 30s	6min 07s
3-2	Explicitation de l'énoncé 12'57'' à 16'30''	Coll / Oral	M demande aux élèves de « raconter » le problème. Les ê reformulent. M leur demande de lire la question ainsi que les données numériques (des fractions).	3min 33s	
3-3	Recherche	Coll / Oral	M demande aux ê de travailler en	1min	

	Organisation pédagogique 16'30'' à 17'34''		binômes, répond à un ê qui demande si il faut utiliser une droite, demande à un élève de se déplacer, rappelle qu'ils peuvent utiliser l'ardoise, le cahier d'essai ou la feuille distribuée.	04s		
4-1	Recherche 17'34'' à 23'49''	Binômes / Ecrit	M s'installe auprès de 2 élèves (en difficulté) et leur demande ce qu'il faut faire. L'un d'entre eux explique avec difficulté la procédure à suivre. M les guide afin qu'ils placent 5/8. Ils placent sans mal 3/8. Puis, ils s'arrêtent devant les autres fractions (quarts et demis). M leur conseille de « rassembler les petites parties pour en faire des grosses ». Un ê propose de faire des paquets de 2 (M parle fort.). Les 2 ê placent sans trop de difficulté 2/4 et 3/4.	20'27'' : un binôme annonce à M qu'ils ont trouvé le résultat. M leur demande de patienter.	6min 23s	9min 35s
4-2	Recherche Consigne 23'49'' à 24'06''	Coll / Oral		M demande qui a fini parmi les autres binômes, leur demande d'écrire une phrase – réponse et de patienter 2 minutes	17s	
4-3	Recherche 24'06'' à 24'39''	Binômes / Ecrit	M demande aux 2 ê de tenter de faire des parts plus grandes.		33s	
4-4	Recherche 24'39'' à 26'35''	Binômes / Ecrit		M circule dans les rangs, conseille à une élève de réaliser des parts plus grandes, vérifie quelques résultats, rappelle qu'il faut travailler à deux, efface le tableau.	1min 56s	
4-5	Recherche 26'35'' à 27'01	Binômes / Ecrit	M fait remarquer à un élève qu'il a fait des paquets au hasard alors qu'il doit essayer de faire 2 grandes parties.		26s	
5-1	Correction 27'01'' à 28'45''	Coll / Oral	M demande le classement (médaillé d'or...).		1min 44s	10min 34s

5-2	Correction 28'45'' à 36'25	Coll / Oral	Une élève passe au tableau et explique chaque étape de la procédure : elle trace une demi droite qu'elle gradue, elle place 0 et 1 (se trompe sans que personne ne le remarque). M vérifie que tout le monde a procédé de la même façon. Elle place $\frac{3}{8}$ et $\frac{5}{8}$. Puis elle prend 2 parts pour voir si elle obtient 4 parts égales. Elle trouve alors son erreur. M reformule la procédure. Elle place $\frac{2}{4}$ et $\frac{3}{4}$. M interroge les autres élèves sur la suite : faire des paquets de 3. Un élève explique pourquoi ça ne marche pas et M reformule. On essaie donc avec des paquets de 4. M allonge la droite afin que l'ê au tableau place $\frac{3}{2}$.	7min 40s	
5-3	Correction 36'25'' à 37'35''	Coll / Oral	M demande comment se lisent les résultats. M annonce que placer les fractions sur une droite graduée permet de les comparer, insiste sur la procédure ; « rassembler des petits parts pour en faire de plus grosses ».	1min 10s	
Transition : M distribue un second pb et leur demande de procéder de la même façon. 37'35'' à 38'55''				1min 20s	
6-1	Lecture de l'énoncé 38'55'' à 39'44''	Ind	M demande aux élèves de lire silencieusement l'énoncé.	49s	
6-2	Explicitation de l'énoncé 39'44'' à 42'54''	Coll / Oral	M demande aux ê de « raconter l'histoire », de dire ce qu'ils cherchent. Un ê demande quelle est l'unité, les autres lui répondent : 6 gâteaux. M demande de quel type de données numériques il s'agit (fractions). M précise que les ê peuvent utiliser une autre procédure s'ils le souhaitent. M annonce 10 minutes de recherche.	3min 10s	3min 59s
7-1	Recherche 42'54'' à 47'	Binômes / Ind / Ecrit	M demande aux 2 ê en difficulté d'utiliser la droite graduée puis circule dans les rangs. Il guide une élève qui décide de commencer par <i>Anaïs</i> car elle a réalisé le plus grand nombre de parts (10). L'autre ê du binôme souhaite faire des schémas mais demande comment dessiner un cake. M lui répond qu'ils sont rectangulaires. M explique à un ê pourquoi les schémas de ces cakes doivent être identiques. M demande à une ê manifestement perdue, de tracer une droite graduée.	4min 06s	16min 41s

7-2	Recherche Consigne 47' à 47'11''	Coll / Oral	M demande aux élèves de lever le doigt lorsqu'ils ont terminé afin qu'il vérifie le résultat (le plus gourmand).	11s
7-3	Recherche 47'11'' à 51'44''	Binômes / Ind / Ecrit	M vérifie les résultats de ceux qui ont terminé. M demande à un ê qui a trouvé le bon résultat, d'expliquer sa procédure à son binôme. M distribue un 3 ^{ème} pb à réaliser individuellement. M explique à un ê que les cakes sont identiques. M continue à distribuer le 3 ^{ème} pb.	4min 33s
7-4	Recherche 51'44'' à 54'36''	Binômes / Ind / Ecrit	2 ê en difficulté : M reformule la procédure utilisée. Ils n'ont pas trouvé ½. M leur montre comment rassembler les parts en 3 (sur 10 parts) et leur conseille de faire des paquets de 4.	2min 52s
7-5	Recherche 54'36'' à 55'12''	Binômes / Ind / Ecrit	M circule dans les rangs.	36s
7-6	Recherche Consigne 55'12'' à 55'27''	Coll / Oral	M donne des recommandations pour le 3 ^{ème} pb : lire l'énoncé, choisir la meilleure procédure.	15s
7-7	Recherche 55'27'' à 56'58''	Binômes / Ind / Ecrit	M circule dans les rangs.	1min 31s
7-8	Recherche Consigne 56'58'' à 57'08''	Coll / Oral	M précise qu'il veut voir le résultat du 2 ^{ème} pb. La réponse du 3 ^{ème} pb doit être, quant à elle, « écrite ».	10s
7-9	Recherche 57'08'' à 58'34''	Binômes / Ind / Ecrit	M circule dans les rangs. 58'25'' La cloche sonne.	1min 26s
7-10	Recherche 58'34'' à 59'35''	Binômes / Ind / Ecrit	2 ê en difficulté : M revient sur les paquets de 4 et explique pourquoi ça ne marche pas. M leur montre comment faire des paquets de 5. 1 ê place ½.	1min 01s
8	Fin de la recherche 59'35'' à 59'55''	Coll / Oral	M annonce que c'est terminé, qu'il leur donnera la réponse dans l'après-midi.	20s

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 00min 19s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	34min 40s
Temps de travail sur la séance	46min 06s

DURÉES INTERMÉDIAIRES				
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée
Transition : M écrit le titre au tableau : « Géométrie ». Les ê prennent leur cahier de maths. 0'' – 21''				21s
1	Rappel 21'' – 4'50''	Coll / Oral	M : Qu'avons-nous vu la semaine dernière ? Les ê énoncent les triangles particuliers (isocèle, équilatéral, rectangle, rectangle isocèle). M leur demande de préciser les particularités de chaque triangle. Les ê n'ont aucun mal à les énoncer. M : Comment on sait qu'il y a un angle droit ? Ê : On utilise une équerre. M : Comment on trace un angle droit ? Un ê passe au tableau et trace un angle droit à l'aide d'une règle et d'une équerre. Les ê verbalisent la procédure.	4min 29s
2-1	Rappel Annonce objectif et 4'50 – 5'17''	Coll / Oral	M : Aujourd'hui, qu'est-ce que l'on va voir d'après vous ? Ê : Comment tracer un angle droit. M : C'est presque ça. Aujourd'hui, on va travailler par groupes. On va écrire un programme de construction pour un triangle et vous allez construire le triangle.	27s
2-2	Consigne PB 1 Organisation pédagogique 5'17'' – 5'44''	Coll / Oral	Vous allez vous mettre par 4. M constitue les sous groupes de 4 (cite les prénoms) et demande aux ê de s'organiser.	27s
Transition : Les élèves se déplacent et déplacent les tables et les chaises. M commence à écrire la consigne au tableau... 5'44'' – 9'55''				4 min 11s
3-1	Consigne PB 1 9'55'' – 10'52''	Coll / Oral	M écrit la consigne au tableau: Consigne : Sans montrer votre triangle aux autres groupes (ni donner sa nature), vous devez écrire le programme de construction de votre triangle	57s

			pour qu'un autre groupe le construise. M tente d'attirer l'attention des ê sur la consigne mais ils continuent à s'installer. M précise à l'oral aux ê qui lui posent une question qu'il n'est pas utile d'utiliser les 8 points (???).	
3-2	Consigne PB 1 10'52'' – 11'18''	Coll / Oral	Un ê lit la consigne à voix haute.	26s
3-3	Consigne PB 1 11'18'' – 12'20''	Coll / Oral	M annonce qu'elle va distribuer des enveloppes, demande aux ê d'être discrets sur la nature du triangle sur lequel ils doivent travailler. M précise que le n° du groupe est noté sur l'enveloppe. M distribue l'enveloppe.	1 min 02s
4	Recherche 1 12'20'' – 13'12''	Sous- groupes de 4 – 3 ê / Ecrit	Les ê commencent leur recherche. M demande à un ê de distribuer les équerres.	52s
5	Consigne PB 1 13'12'' – 15'01	Coll / Oral	M demande l'attention des ê. Au sein de chaque groupe, il faut choisir un secrétaire, celui qui écrit les étapes, un rapporteur, chargé de transmettre le programme et un ê qui fera la construction du triangle du groupe, une fois le programme transmis. Les ê ne sont pas à l'écoute. M demande le silence et vérifie que les élèves ont bien compris l'organisation au sein de chaque groupe. M répète la consigne. Elle ajoute qu'un ê sera chargé de construire le triangle du groupe. Un ê n'a pas compris. M demande à un ê de son groupe de lui expliquer.	1 min 49s
6	Recherche 1 15'01'' – 29'23''	Sous- groupes de 4 – 3 ê / Ecrit	15'29 : M annonce que les ê ont 10 min pour écrire le programme. M circule dans les groupes. G1 : 15'56'' – 16'52'' (56'') : M vérifie que les ê ont bien compris le rôle de chacun et leur demande comment ils vont s'y prendre. G2 : 16'58'' – 18'53'' (1'55'') : les guide G3 : 19' – 19'30'' (30'') : vérifie G4 : 19'39'' – 21'14'' (1'35'') : les guide G5 : 21'23'' – 23'16'' (1'53'') : les guide G6 : 23'22'' – 25'54'' (2'32'') : rappelle le rôle de chacun et les guide. 26' : M annonce qu'il reste 3 min. G7 : 26'09'' – 27'23'' (1'14'') : les guide 27'44'' : M annonce qu'il reste 1 min.	14min 22s

			M répond aux questions d'un groupe.	
Transition : M demande aux ê de ranger les triangles dans les enveloppes et demande aux rapporteurs de venir au tableau avec leur programme. Les ê se plaignent : le rapporteur ne les a pas toujours écouté...				1min
Transition : M demande aux rapporteurs, 1 à 1, de donner leur programme à un sous groupe. M réfléchit à une distribution cohérente, hésite...				1min 44s
7	Consigne PB 1 32'07'' – 32'13''	Coll / Oral	M annonce aux ê qu'ils ont 10min pour construire le triangle.	6s
8	Recherche 1 32'13'' – 39'46''	Sous- groupes de 4 – 3 ê / Ecrit	M distribue une feuille de calque à chaque groupe pendant que les ê découvrent les programmes. 33'27'' : M répète qu'ils ont 10 min et annonce qu'il faudra vérifier avec le calque. M passe dans les groupes. G1 : 33'27'' – 34'24'' (57'') : M demande aux ê ce qu'il manque G2 : 34'29'' – 35'30'' (1'01'') : idem 3 ê se sont déplacés pour solliciter M. G3 : 36'01'' – 36'49'' (48'') : idem G4 : 36'59'' – 38'02'' (1'03'') : programme presque complet. G5 : 38'08'' – 38'47'' (39'') : ce qu'il manque G6 : 38'53'' – 39'29'' (36'') : programme complet	7min 33s
Transition : M demande aux ê de reprendre leur place initiale et de récupérer l'enveloppe. Dans le brouhaha, M leur demande de vérifier la figure à l'aide du calque fourni. M leur demande à nouveau de reprendre leur place. Les ê déplacent les tables et les chaises. M les aide et leur demande de s'asseoir.				3min 54s
9	Mise en commun Institutionnalisation 43'40'' – 49'18''	Coll / Oral	M : Qui a réussi à tracer le triangle associé au programme ? Les ê doivent donner le nom du triangle (JKL) et sa nature (isocèle). 3 groupes ont réussi. - M demande à ceux qui n'ont pas réussi à construire le triangle les données manquantes.	1min 32s
			M note au tableau : <u>Critères d'un programme de construction</u> - la mesure des côtés - le nom des points et des segments Une ê a repéré une erreur : un segment de 3 points. - les outils - respecter les étapes tout vérifier après la construction	4min 6s
10	Problème 2	Coll / Oral	M annonce qu'elle va distribuer un	40s

	Consigne 49'18'' – 49'58		programme qu'ils vont devoir coller sur une fiche. Ils vont ensemble vérifier les critères du programme et construire la figure.	
Transition : Distribution des photocopiés par M et des fiches par un ê. M demande aux ê d'écrire la date, le titre et de coller le photocopié sur la fiche. 49'58'' – 53'22''				3min 24s
11	Problème 2 Consigne 53'22'' – 53'48''	Coll / Oral	M annonce qu'ils n'auront pas le temps de construire la figure et leur demande recopier les critères de construction d'un programme.	26s
12	Copie 53'48'' – 1H00'40''	Ind / Ecrit	M circule dans les rangs et récupère les enveloppes. Les ê copient.	6min 52s

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	52 min 14 s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	25 min 54 s
Temps de travail sur la séance	45 min 04 s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
1-1	Mise en situation 3'33'' à 5'32''	Coll / Oral	Prise de représentations M : Qu'est-ce qu'une fraction ? E : émettent de hypothèses M synthétise les bonnes réponses.	1min 59s	2min 11s
1-2	Mise en situation Objectif de la séance 5'32'' à 5'44''	Coll / Oral	M annonce qu'ils vont travailler sur un « petit problème » portant sur les fractions.	12s	
Transition : Distribution d'une bande de papier par un élève. 5'44'' à 7'04''				1min 20s	
2-1	Exo de découverte / Consigne 7'04'' à 7'22''	Coll / Oral	M demande de plier la bande en 2 et leur demande ce qu'ils vont obtenir. E répondent $\frac{1}{2}$ M demande colorier une seule partie.	18s	2min 17s
2-2	Exo de découverte / Application 7'22'' à 9'	Ind / écrit	Les élèves exécutent la consigne	1min 38s	
2-3	Institutionnalisation 9' à 9'21''	Coll / Oral	M demande à un élève de montrer aux autres ce qu'il fallait faire. M écrit au tableau : $\frac{1}{2}$ = un demi	21s	
Transition : Distribution de deux photocopiés par deux élèves. 9'21'' à 10'57''				1min 36s	
2-4	Exo de découverte / lecture consigne 10'57'' à 11'19''	Coll / Oral	Lecture du premier énoncé par un élève (3/4).	22s	
Transition : Distribution des photocopiés manquants par M. 11'19'' à 11'42''				23s	
2-5	Exo Lecture consigne 11'42'' à 12'05''	Coll / Oral	Demande à un élève de relire la question 1.	23s	10min 11s
2-6	Exo Explicitation consigne 12'05'' à 14'34''	Coll / Oral	M : Comment allez-vous faire ? E émettent des hypothèses. M : les met sur la piste (utilisation de la 2 ^{ème} bande) M reformule : vous allez découper la	2min 29s	

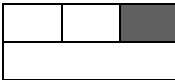
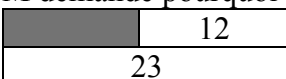
			bande et la plier pour trouver $\frac{3}{4}$. Reformulation de la consigne par les élèves.		
2-7	Exo / Application 14'34'' à 18'15''	Ind	E découpent la 2 ^{ème} bande et cherchent une procédure. M passe dans les rangs (les met sur la piste ou répète la consigne)	3min 41s	
2-8	Exo Pause 18'15'' à 18'59''	Coll / Oral	E : Est-ce qu'il faut plier en 4 ? Les autres élèves valident. M : Comment faire pour trouver $\frac{3}{4}$? Un élève répond qu'il faut en prendre 3. Les autres élèves valident.	44s	
2-9	Exo / Application 18'59'' à 19'23''	Ind	Les élèves émettent des doutes.	24s	
2-10	Exo Pause 19'23'' à 20'32''	Coll / Oral	M demande à une élève d'expliquer à nouveau au tableau. M : comment faire pour reporter le segment ? Une élève explique. M reformule.	1min 9s	
2-11	Exo / Application 20'32'' à 21'53''	Ind	Les élèves réalisent l'exercice. M passe dans les rangs.	1min 21s	
3-1	Consigne PB 21'53'' à 22'50''	Coll / Oral	Un élève lit la consigne de l'exo 2. M la reformule.	57s	6min 59s
3-2	Consigne PB Modalités péda 22'50'' à 23'23''	Coll / Oral	M demande aux élèves de travailler en binôme (chaque binôme travaille sur une surface : R, S ou T, U est la surface de référence).	33s	
3-3	Consigne PB 23'23'' à 25'02''	Coll / Oral	Consigne : chaque binôme devra trouver la fraction correspondante, la donner aux autres élèves qui eux, devront retrouver la surface correspondante.	1min 39s	
4-1	Recherche 25'02'' à 28'52''	Binôme	M passe dans les rangs pour expliquer la consigne.	3min 50s	
Transition : Une maman vient chercher son enfant malade. 28'52'' à 29' 29''				37s	
4-2	Recherche 29'29'' à 35'47''	Binôme	Idem	6min 18s	
5-1	Mise en commun 35'47'' à 37'57''	Coll / Oral	M interroge les binômes qui ont travaillé sur R et note leurs réponses au tableau.	2min 10s	12min 37s
5-2	Mise en commun 37'57'' à 41' 49''	Coll / Oral	M se rend compte qu'elle n'a pas respecté sa consigne, efface R et demande aux binômes de ne dire que la fraction ; les autres élèves retrouvent la surface correspondante. $S = \frac{1}{2}$ Un autre binôme dit avoir trouvé $\frac{1}{2}$ pour une autre surface. Réponse invalidée par les autres élèves. E : $\frac{1}{10}$ Réponse invalidée par les autres	3min 43s	

			élèves. E : $\frac{1}{4}$ Les élèves hésitent.	
5-3	Mise en commun 41'49'' à 48'33''	Coll / Oral	M affiche au tableau U à grande échelle. M demande si $R = \frac{1}{4}$ et demande à un élève de vérifier au tableau avec des surfaces à grande échelle. E reporte avec l'aide de M, R 4 fois sur U. Un autre élève reporte 2 fois S sur U Surface T : une seule élève a une réponse. Elle plie T en 4 et montre qu'il y a une unité $U + \frac{1}{4}$. Un élève dit ne pas avoir compris. M reformule comment reporter.	6min 44s
6	Bilan de la séance 48'33'' à 49'52''	Coll / Oral	M demande (« pour rappel ») comment on appelle le chiffre du haut. Les élèves émettent des hypothèses. M écrit au tableau Numérateur et Dénominateur.	1min 19s
Transition : Distribution des manuels de mathématiques. 49'52'' à 53'06''				3min 14s
7	Bilan de la séance 53'06'' à 55' 56''	Coll / Oral	Un élève lit la leçon sur les fractions dans le manuel. La cloche sonne avant la fin de la lecture. M demande ce qu'ils ont vu aujourd'hui et propose aux élèves de lire $\frac{1}{4}$ et $\frac{1}{8}$.	2min 50s

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 29min 17s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	1H 22min 27s
Temps de travail sur la séance	1H 22min 27s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
1-1	Lecture d'un énoncé 13'' – 52''	Ind	Un énoncé de PB est affiché au tableau. Les ê le lisent silencieusement.	39s	8min 45s
1-2	Rappel Reconnaitre un énoncé de pb 52'' – 3'12''	Coll / Oral	M : Qu'est-ce que ce document est pour vous ? Un ê : Je vois une question. M : Mais l'ensemble, c'est quoi ? Un ê : Je vois des phrases. M : Mais l'ensemble, c'est quoi ? Un ê : Un PB. M : Pourquoi pensez-vous que c'est un problème ? Un ê : Y'a des nombres. Un ê : Il faut résoudre. M : Qu'est-ce qui te permet de dire qu'il faut résoudre ? L'ê lit la question. M : Qu'est-ce que tu viens de lire ? M ajoute le point d'interrogation manquant. Un ê : C'est une question. M récapitule : des données chiffrées et une question.	2min 20s	
1-3	Rappel Reconnaitre un énoncé de pb 3'12'' – 8'58''	Coll / Oral	M rappelle les étapes de la résolution de problèmes à l'aide des élèves (elle les écrit au tableau). <i>1- Reconnaître et lire</i> <i>2- Question</i> Un ê : La question permet de choisir les données utiles. M : Quel est le mot ici qui va vous aider à trouver les données utiles ? Un ê : Le mot « combien ». M On cherche donc l'unité <i>2- Question : l'unité</i> <i>3- Les données utiles</i>	5min 46s	

			<p>M : Est-ce que vous voyez les données utiles dans ce problème ? M lit à voix haute l'énoncé. Un ê : 23 tickets et 12 M : Donc, qu'est-ce qui est important ? L'ê : les nombres M : Quels sont ces nombres ? L'ê : 23 et 12. 3- Les données utiles : 23 et 12</p>		
2-1	Amorce (Objectif de la séance) 8'58'' – 9'11''	Coll / Oral	<p>M annonce qu'ils vont passer à la quatrième étape aujourd'hui, qui va être de schématiser 4- Schématiser</p>	13s	9min 43s
2-2	Amorce 9'11'' - 11'04''	Coll / Oral	<p>M : Ca veut dire quoi pour vous schématiser ? Les ê émettent des hypothèses.</p>	1min 53s	
2-3	Consigne PB 11'04'' – 11'11''	Coll / Oral	M leur demande de schématiser l'énoncé sur leur ardoise.	7s	
2-4	Recherche Schématisation 11'11'' – 18'41''	Ind / écrit	<p>M leur demande de sortir rapidement leur matériel puis circule dans les rangs. M demande aux élèves ce qu'ils projettent de faire ou les aide à réfléchir. Les ê expliquent leur schéma. 17'33'' : certains ê disent qu'ils ont fini. M passe dans les rangs et sélectionne quelques ardoises.</p>	7min 30s	
Transition : M demande aux élèves de déposer leur ardoise et leur feutre. 18'41'' – 19'11''				30s	
2-5	Mise en commun Schématisation 19'11'' – 32'43''	Coll / Oral	<p>M montre une première ardoise : <i>Olivier : personnages + tickets (incomplet)</i> Les autres ê décrivent ce qu'ils voient. L'ê concerné précise qu'il n'a pas eu le temps de finir son schéma. <i>Mathilde : tous les tickets + personnages</i> M : Pourquoi Olivier n'a pas eu le temps de finir ? Un ê : parce qu'il a dessiné les personnages trop longtemps. M rebondit en précisant que les personnages ne sont ici pas importants. <i>Mouanzé : personnages + 27 et 12</i> Mouanzé explique qu'il a représenté des boîtes et les nombres correspondent aux nombres de tickets. Par un jeu de questions, M fait comprendre aux ê que les données sont bien représentées. M leur demande la différence entre le schéma et le précédent et les amène à comprendre que 3^{ème} schéma est plus</p>	13min 32s	19min 19s

			« rapide ». A l'aide des ê, M reformule : un dessin simple qui va m'aider à faire un calcul. 17 et 12 + $27 + 12 = 35$ Les élèves conviennent que le schéma est simple et que le résultat apparaît.		
2-6	Institutionnalisation Schématisation 32'43'' – 38'30''	Coll / Oral	M demande aux ê de travailler sur une bande qu'ils auront la possibilité de couper (schéma au tableau) et une bande qui va rester entière. M reformule puis explique qu'il faudra placer les nombres sur les bandes. M répète en précisant qu'il faudra placer un nombre par case. La question sera représentée en hachurant ou coloriant la partie manquante :  M aide les ê à reformuler.	5min 47s	
Transition : M demande aux ê d'effacer leur ardoise. 38'30'' – 39'12''				42s	
3-1	Consigne PB 39'12'' – 40'42''	Coll / Oral	M annonce qu'elle va leur proposer 4 schémas (A, B, C et D) ; ils devront choisir le schéma qui correspond à l'énoncé (initial). M retourne un pan du tableau sur lequel sont tracés les schémas. M décrit chaque schéma.	1min 30s	
3-2	Recherche 40'42'' – 43'	Ind / Ecrit	Les élèves écrivent la lettre correspondant au schéma sur leur ardoise. M circule dans les rangs et répète la consigne plusieurs fois.	2min 18s	
3-3	Mise en commun 43' – 56'18''	Coll / Oral	Les ê lèvent leur ardoise (réponses B, C et D). M demande pourquoi pas le A ? Les ê vont argumenter en disant que l'une des données n'est pas dans l'énoncé. M demande pourquoi le C à l'une des 2 ê qui a donné cette réponse. L'ê va alors se rendre compte que l'une des données n'est pas bonne. M demande pourquoi B ?  Une ê répond que les données sont bonnes et que $23 > 12$. M demande à ceux qui ont répondu D, pourquoi ne pas avoir choisi B ? Un ê répond que c'est pareil, les autres réagissent. M explique à nouveau que la grande bande correspond au total. M demande à un ê pourquoi le B ?	13min 18s	17min 06s

			<p>Avec l'aide de M, il va finir pas dire qu'il voulait faire moitié / moitié.</p> <p>M ré-explique à quoi correspondent les schémas B et D.</p> <p>Un ê dit que la grande bande doit être hachurée et en bas parce que la question est en bas.</p> <p>M explique que la bande hachurée correspond à ce que l'on cherche.</p> <p>Certains ê sont perturbés car les cases 12 et 23 sont de même taille.</p> <p>M rappelle qu'il faut être rapide, les cases correspondent à des parties, la grande bande au total.</p>	
<p>Transition : Les élèves rangent leur ardoise. 2 sous groupes d'élèves en difficulté sont constitués (3 ê par sous groupe). M réclame l'attention des ê.</p> <p>56'18'' – 58'20''</p>				2min 02s
4-1	<p>Consigne PB 58'20'' – 1H02'30''</p>	Coll / oral	<p>M annonce qu'elle va distribuer des énoncés de problème qu'ils devront lire, chercher la question et les données utiles. M montre des schémas photocopiés qu'ils vont devoir découper. Il leur faudra placer le schéma à côté de l'énoncé correspondant.</p> <p>Un ê reformule la consigne à l'aide de M. M demande à un autre ê de reformuler et l'aide. M leur demande travailler par 2.</p>	4min 10s
<p>Transition : M distribue les photocopiés, précise aux 2 sous groupes en difficulté qu'ils devront travailler sur les énoncés surlignés. M réclame le silence.</p> <p>1H02'30'' – 1H04'46''</p>				2min 16s
4-2	<p>Recherche 1H04'46'' – 1H19'24''</p>	Ind / Ecrit	<p>M s'installe auprès d'un groupe d'ê en difficulté. Ils lisent un énoncé. M leur demande de repérer la question : « Combien reste-t-il de billes ? » puis les données utiles : 12 et 23. Un ê propose un schéma sur lequel les données sont les bonnes mais il ne correspond pas à l'énoncé. M tente de les mettre sur la piste. Elle leur donne 23 graines afin qu'ils manipulent...</p> <p>Elle va voir rapidement le 2^{ème} sous groupe en difficulté, le met sur la piste puis distribue les photocopiés à un binôme oublié. M passe voir deux binômes, leur demande de travailler ensemble car ils se sont partagés les bandes.</p> <p>M donne des pistes, demande aux ê de justifier leurs réponses (2 binômes)</p>	14min 38s
<p>Discipline : M se plaint du bruit, demande aux ê de s'asseoir et de travailler à 2. Ils doivent justifier entre eux les réponses données (Coll/oral).</p>				43s

1H19'24'' – 1H20'07''				
4-3	Recherche 1H20'07'' – 1H20'21''	Ind / Ecrit	M passe voir rapidement le 1 ^{er} sous groupe d'ê en difficulté, puis revient vers le dernier binôme.	14s
Transition : M punit un élève. 1H20'21'' - 1H20'58''				37s
4-4	Recherche 1H20'58'' – 1H24'42''	Ind / Ecrit	M est à nouveau avec le dernier binôme, puis avec le 1 ^{er} sous groupe d'ê en difficulté. Ils ont enlevé 12 graines. Pour autant ils ne proposent toujours pas le bon schéma.	3min 44s
5	Institutionnalisation 1H24'42'' – 1H29'30''	Coll / Oral	M met fin à l'exercice, demande le silence. M : Que veut dire schématiser ? Les ê sont capables de répondre. M : On a décidé que c'était quoi un schéma simple ? Les ê, à l'aide de M, explique qu'une bande représente la totalité, l'autre bande les parties. La partie hachurée correspond à la question, à ce que l'on cherche.	4min 48''
Transition : les élèves rangent les schémas et le reste du matériel 1H29'30'' - ? (plus de batterie).				???

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 04 min 34 s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	11 min 18 s
Temps de travail sur la séance	57 min 04 s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
1	Exercice Reconnaitre le nombre le plus grand (2 nombres donnés) 54'' à 5'53'' Reconnaitre une soustraction possible à effectuer 5'53'' à 16'50''	Coll / Oral	M : écrit 2 nombres au tableau (plusieurs propositions) E : trouvent le plus grand nombre et justifient leur réponse M : donne une proposition de soustraction (6 propositions) E : disent si possible ou non et justifient	4min 59s	15min 56s
				10min 57s	
Transition : Les élèves prennent leur ardoise. 16'50'' à 18'15''				1min 25s	
2-1	Exercice Soustraction sans retenue 18'15'' à 20'04''	Ind / Ecrit	Application soustraction 1 sur ardoise	1min 49s	15min 41s
2-2	Correction 20'04'' – 22'07''	Coll	1 élève corrige au tableau (soustraction 1)	2min 03s	
2-3	Exercice 22'07'' – 24'38''	Ind / Ecrit	Application soustraction 1 sur ardoise	2min 31s	
2-4	Correction 24'38'' – 25'49''	Coll	1 élève corrige au tableau (soustraction 2)	1min 11s	
Transition : Les élèves rangent leur ardoise + distribution d'un polycopié 25'49'' à 27'06''				1min 17s	
3	Exercice Soustraction sans retenue 27'06'' à 35'13''	Ind / Ecrit	M : circule dans les rangs E : effectuent les opérations sur le polycopié	8min 7s	
Transition : un élève ramasse les polycopiés, elle l'aide. 35'13'' à 37'53''				2min 40s	
4	Institutionnalisation Soustraction avec retenue 37'53'' à 45'27''	Coll / Oral	M : explique la méthode « TIC + TAC »	7min 34s	14min 09s
Transition : Les élèves prennent leur ardoise 45' 27'' à 46' 30''				1min 03s	

5-1	Exercice Soustraction avec retenue 46'30'' à 50'08''	Ind / Ecrit	M : circule dans les rangs E : effectuent l'opération sur ardoise	3min 38s	
5-2	Correction 50'08'' à 53'05''	Coll	Un élève corrige au tableau	2min 57s	
Transition : Les élèves rangent leur ardoise + distribution d'un polycopié 53'05'' à 54'10''				1min 05s	
6	Rappel méthodo PB 54'10'' - 54'40''	Coll / Oral	M demande ce que l'on doit faire en premier quand on a un problème Plusieurs ê répondent	30s	
Transition : reprend un élève (un peu excité) 54'40'' – 54'55''				15s	
7	Lecture de l'énoncé 54'55'' – 55'35''	Coll / Oral	Un élève lit l'énoncé.	40s	
8	Recherche collective 55'35'' à 1H05'28''	Coll / Oral	M : demande aux élèves de rappeler la méthode et les guide dans la résolution du PB E : identifient les données inutiles et les données utiles et résolvent le problème (137-99) sur leur ardoise	9min 53s	

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 14min 36s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	0s (dernière étape zappée)
Temps de travail sur la séance	57min 05s

DURÉES INTERMÉDIAIRES				
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée
1	Rappel de la séance précédente 0'' – 2'25''	Coll / Oral	Les ê rappellent la définition d'un polygone : autant de sommets que de côtés ; une ligne droite, brisée, fermée. M demande ce qu'est un polygone à 3 côtés (triangle) puis à 4 côtés (quadrilatère). Les ê donnent des exemples de quadrilatères particuliers : carré, rectangle, losange.	2min 25s
2	Rappel Annonce de l'objectif 2'25'' – 2'37''	Coll / Oral	M : Aujourd'hui, on va s'intéresser particulièrement à ces 3 quadrilatères.	12s
3	Exercice Consigne 2'37'' – 3'29''	Coll / Oral	M annonce qu'il va distribuer des figures et demande finalement à plusieurs élèves de les distribuer : 12 quadrilatères par ê.	52s
<p>Transition : Distribution des figures par les ê et M. Les ê sont très dissipés. 5'29'' : M demande aux ê qui distribuent de lui rendre les photocopiés en trop. 6'29'' : M demande aux ê de s'asseoir (en vain) et distribue les figures manquantes. 10'13'' : M demande aux ê de commencer à réfléchir à un classement. Les ê rangent les figures de 1 à 12 pour identifier les manquantes (ê dissipés). 11'42'' : M leur demande de commencer à ranger les figures (dans le brouhaha). 12'59'' : M demande aux ê si ils ont commencé à ranger, « à quoi ressemblent les figures ? ». Les ê ont identifié qu'il s'agissait uniquement de quadrilatères. M leur demande comment ils peuvent les ranger (pas de réponse). Les ê réclament les figures manquantes et ne sont toujours pas engagés dans l'activité. 14'55'' : M leur demande à nouveau de ranger les figures qu'ils ont. Ils réclament encore les figures manquantes. 3'29'' – 15'46''</p>				12min 17s
4	Exercice Activité 1 - Manipulation 15'46'' – 21'10''	Ind	M leur demande si ils ont trouvé une façon de ranger les figures tout en continuant à distribuer les manquantes. Quelques ê commencent à travailler. M : comment on range ? (pas de réponse) Quelques ê ont fini.	5min 24s

			<p>M : Vous devez ranger dans un ordre qui n'est pas celui des numéros. M continue à distribuer 2 ou 3 figures manquantes.</p> <p>M affiche au tableau les figures (même échelle que pour les élèves) puis passe dans les rangs.</p> <p>M gère 2 ê qui se disputent (il en déplace 1) puis continue à passer dans les rangs.</p> <p>M demande à certains ê d'expliquer leur classement.</p>																					
5	<p>Activité 1 : Mise en commun</p> <p>21'10'' – 38'59''</p>	Coll / Oral	<p>M demande à Olivier, combien de « groupes » il a fait puis le n° des figures et note au tableau :</p> <table border="1" data-bbox="774 667 1316 817"> <thead> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10</td> <td>1</td> <td>12</td> <td>6</td> <td>2 carré</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>9 carré</td> <td>8 qconque</td> <td>11</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>5</td> <td>7</td> <td>3</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>M demande aux ê si ils sont d'accord avec Olivier.</p> <p>M interroge un ê, qui dit être d'accord avec Olivier pour les groupes 1, 4 et 3.</p> <p>M demande alors pourquoi avoir rangé les figures 10 et 4 ensemble.</p> <p>Un ê n'est pas d'accord : 4 (<i>trapèze</i>) et 8 (<i>qconque</i>) sont pareils.</p> <p>M revient alors sur la figure 2 (<i>carré</i>), qui est toute seule. Un ê réagit tout de suite, il faut la mettre avec la figure 12 (<i>rectangle</i>).</p> <p>Un autre ê dit qu'il s'agit d'un carré et d'un rectangle.</p> <p>Un autre ê veut mettre ensemble le 4 et le 7 (<i>rectangle penché</i>) car « c'est un peu penché ». M demande alors comment est le 7 ? Un autre ê dit qu'il est droit.</p> <p>M : Avez-vous reconnu des formes ? (pas de réponses)</p> <p>M demande à Olivier où sont les losanges. Olivier répond dans le G2. Un ê réagit en disant que le 9 n'est pas un losange.</p> <p>M demande si ils ont trouvé des figures pour lesquelles les côtés sont identiques. Les ê répondent mais les réponses sont ignorées par M.</p> <p>M demande à Olivier comment définir un losange, puis à d'autres ê : ils répondent : un diamant, un cerf-volant, un carré sur le côté.</p> <p>M demande comment on reconnaît un carré. Les ê n'arrivent pas à répondre. M</p>	1	2	3	4	5	10	1	12	6	2 carré	4	9 carré	8 qconque	11			5	7	3		17min 49s
1	2	3	4	5																				
10	1	12	6	2 carré																				
4	9 carré	8 qconque	11																					
	5	7	3																					

			<p>fait appel à leur mémoire. Un <i>ê</i> précise qu'un carré a 4 côtés de même longueur. M demande quelles sont les figures qui ont des côtés de même longueur. (Pas de réponse) M sollicite plusieurs <i>ê</i> : « fig1 ». M confirme.</p> <p>M demande si c'est le cas pour la fig2. Les <i>ê</i> confirment. La fig9 ? Un <i>ê</i> : « Oui, c'est un carré ». M confirme et demande pourquoi (pas de réponse).</p> <p>M demande à tous les <i>ê</i> ce qu'est un angle droit. Les <i>ê</i> répondent qu'il faut une équerre. M en prend une. M demande si fig1 et fig2 sont pareilles. Un <i>ê</i> répond que non : fig1 = losange et fig2 = carré. M : pourquoi la fig1 est un losange ? M annonce que « la différence entre un losange et un carré, c'est l'angle droit ; le carré a 4 angles droits, pas le losange ; ils ont tous les 2, les 4 côtés de même longueur ». M demande à un <i>ê</i> si ces 2 figures sont pareilles. Un autre <i>ê</i> explique à nouveau.</p> <p>35'38'' : M demande la différence entre un rectangle et un carré. Un <i>ê</i> répond que le rectangle est plus long. M confirme. M leur demande de regarder la fig12 (<i>rectangle</i>). Un <i>ê</i> dit qu'elle est maigre. M lui demande ce qu'il peut dire sur les angles : « je sais pas ».</p> <p>M gère des <i>ê</i> qui se déplacent inutilement dans la salle de classe.</p> <p>37'54'' : M : « On a 3 types de quadrilatères qui nous intéressent, les losanges qui ont 4 côtés de même longueur, la différence entre le carré et le losange, le carré a 4 angles droits qu'on peut dessiner avec l'équerre, et le rectangle, il a 2 grands côtés et 2 petits côtés, les grands côtés sont de même longueur et les 2 petits sont de même longueur et il a 4 angles droits. »</p>	
6-1	Exercice Activité 2 : Consigne 38'59'' – 39'03''	Coll / Oral	M : « Maintenant, je vais vous distribuer vos équerres et vous allez vérifier... »	4s
Transition : M recherche une équerre 39'03'' – 39'37''				34s
6-2	Exercice Activité 2 : Consigne 39'37'' – 40'23''		« Est-ce que vous avez une règle aussi ? Vous allez contrôler que les figures sont soit des carrés, soit des rectangles, soit	46s

			des losanges. Donc, on va utiliser l'équerre pour vérifier que l'angle est droit. C'est avec ce côté là qu'on vérifie (doigt sur l'angle droit d'une équerre). »	
Transition : M commence à distribuer les équerres. 40'23'' – 40'39''				16s
6-3	Exercice Activité 2 : Consigne 40'39'' – 41'25''		Puis M demande « comment on va faire pour contrôler que les côtés sont de même longueur ? » Plusieurs ê répondent : l'équerre. M invalide. Un ê répond : la règle. M leur demande de mesurer les figures et de vérifier si les angles sont droits ou pas.	46s
Transition : M continue à distribuer les équerres. Les ê parlent entre eux et jouent avec les équerres. 41'25'' – 42'20''				55s
7	Exercice Activité 2 : Pause Utilisation de l'équerre 42'20'' – 43'28''	Coll / Oral	Un ê : « comment vérifier si l'angle est droit si l'équerre est trop grande ? » M trace à main levée un angle et pose une petite d'équerre « sur le coin » : l'angle n'est pas droit. Idem avec un angle droit.	1min 08s
Transition : M continue à distribuer les équerres. Les ê parlent entre eux et jouent avec les équerres. 43'28'' – 44'50''				1min 22s
8	Exercice Activité 2 : Manipulation 44'50'' – 46'02''	Ind	M annonce aux ê qu'ils ont 2 minutes pour vérifier les figures, s'occupe d'un ê (qui bouge) en aparté.	1min 12s
9	Activité 2 : Institutionnalisation Utilisation de l'équerre 46'02'' – 56'06''	Coll / Oral	M montre à un ê comment utiliser l'équerre (petite) sur le polycopié (petites figures) au tableau : « Tu mets le coin à l'intersection des 2 côtés. » M demande si dans la fig3, il y a un angle droit. Plusieurs ê répondent non. Idem pour la fig2. M demande à Lenny de venir au tableau pour vérifier et demande aux autres ê de regarder comment il s'y prend. Lenny n'utilise pas l'angle droit de l'équerre. M demande aux ê leur attention à plusieurs reprises. M demande à une ê de venir aider Lenny : elle utilise la graduation 0 de l'équerre. M corrige en réclamant à nouveau l'attention des ê. M : « c'est la pointe qui nous intéresse. » Les autre ê ne peuvent pas voir ce qui se passe au tableau. M demande à Yacoub de venir au tableau. M explique aux 2 ê au tableau comment placer l'équerre. Yacoub arrive au tableau et place l'équerre à l'extérieur	10min 04s

			<p>de la figure. M demande au 2^{ème} ê de revenir au tableau expliquer à Yacoub comment placer l'équerre. Yacoub place correctement l'équerre et annonce que l'angle qu'il a choisi est droit (mais il ne l'est pas). M lui explique à nouveau. M demande si tout le monde a compris et demande « quel côté de l'équerre il faut utiliser ? ».</p> <p>M demande à un 4^{ème} ê de montrer au tableau comment utiliser l'équerre. Un 5^{ème} ê vient à son aide.</p>	
10	<p>Activité 2 : Mise en commun 56'06'' – 1H05'33''</p>	Coll / Oral	<p>M : « Vous allez me donner le numéro des figures qui ont des angles droits. M efface le tableau.</p> <p>Yacoub répond la fig4. M se déplace à sa table et lui montre qu'il n'y en a pas.</p> <p>Les autres répondent : les figures 2, 12, 7, 9 et 11.</p> <p>M : « est-ce que toutes les figures sont pareilles ? Quelles sont les figures que l'on peut mettre ensemble ? »</p> <p>M réclame le silence (en vain).</p> <p>Plusieurs ê répondent : « le 2 avec Damien », « le carré avec le losange », « mette tout ensemble ».</p> <p>Une ê finit par dire la fig2 et 9 (carrés) et la fig7 et 12 (rectangles).</p> <p>M demande aux autres ê pourquoi (pas de réponse).</p> <p>Un ê dit que le 2 et le 9 se ressemblent mais le 9 n'est pas un carré !</p> <p>M déplace la fig9 sur sa table et lui demande si c'est un carré. Il acquiesce.</p> <p>M demande à un autre ê : « pourquoi on met la fig7 et 12 ensemble ? ». L'ê répond que ce sont des rectangles.</p> <p>M demande ce que sont les figures 2 et 9.</p> <p>Un ê répond : « des carrés ». M valide.</p> <p>1H03'55'' : M annonce qu'ils vont voir une dernière chose avant d'enchaîner avec les arts visuels. Les ê sont excités.</p> <p>Une ê demande pourquoi on ne met pas les fig 8 (parallélogramme) et 4 (trapèze) ensemble. M lui demande de venir au tableau pour mesurer les plus longs côtés. M s'occupe de l'ê en aparté. M lui explique que la fig8 a les côtés les plus longs de même longueur, pas la fig4.</p>	9min 27s
11	Institutionnalisation	Coll /	M : « Donc, on peut rassembler les	6min 11s

	1H05'33'' – 1H11'44''	Oral	<p>figures... » M réclame le silence et menace les ê de les priver d'arts visuels. « Donc pour résumer, le carré a ses 4 côtés de même longueur et 4 angles droits. Le rectangle a 2 côtés opposés de même longueur : 2 grands côtés et 2 petits côtés de même longueur et il a un angle droit. »</p> <p>« La dernière chose, c'est le losange. Comment sont ses côtés ? » Un ê va spontanément au tableau pour les mesurer. Pendant ce temps là, M demande si le losange a un angle droit. Les ê répondent que non. M aide l'ê qui est au tableau à mesurer les côtés de la fig1. L'élève répond que tous les côtés mesurent 4 cm.</p> <p>M réclame l'attention des ê. M : « Que peut-on dire sur les côtés ? » Un ê : la figure a 4 côtés. Un autre ê : les côtés sont courts et longs. M réclame le silence.</p>	
Transition : M demande aux ê de faire « remonter » les équerres. M les ramasse. Les ê sont toujours excités. M les menace à nouveau de les priver d'arts visuels. 1H11'44'' – 1H13'51''			2min 07s	
12	Institutionnalisation 1H13'51'' – 1H14'36''	Coll / Oral	<p>M : « Moinzé a trouvé que les 4 côtés du losange étaient de même longueur, c'est ça que je voulais. »</p> <p>Un ê : « le carré aussi »</p> <p>M : « Oui. Quelle différence entre le carré et le losange ? »</p> <p>Un ê : « Le losange, c'est un carré. »</p> <p>Un autre ê : « Non, c'est presque un carré mais il est penché. »</p> <p>M : « Il n'a pas d'angle droit ! »</p> <p>M : « Allez, j'en ai fini avec vous ! »</p>	45s

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 08min 1s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	1H 03min 33s
Temps de travail sur la séance	1H 03min 33s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
1-1	Amorce 10'' à 44''	Coll / Oral	M présente le type de problème, encourage les élèves et leur annonce le plan de travail.	34s	
Transition : Distribution d'un photocopié (énoncé du problème). 44'' à 1'20''				36s	
1-2	Lecture de l'énoncé 1'20'' à 2'10''	Coll / Oral	Un élève volontaire lit la première partie de l'énoncé.	50s	8min 33s
1-3	Explicitation 2'10'' à 4'17''	Coll / Oral	M demande aux élèves de reformuler cette première partie. Plusieurs élèves s'y essaient. M pose des questions.	2min 7s	
1-4	Lecture de l'énoncé 4'17'' à 4'42''	Coll / Oral	Un élève lit la suite de l'énoncé (les plats).	25s	
1-5	Explicitation 4'42'' à 7'24''	Coll / Oral	Explicitation de certains plats par les élèves ou M (chevrettes, bonite, pois du cap, gigot d'agneau)	2min 42s	
1-6	Lecture de l'énoncé 7'24'' à 7'58''	Coll / Oral	Un élève lit la dernière partie de l'énoncé : les indices.	34s	
1-7	Explicitation 7'58'' à 9'53''	Coll / Oral	M demande à quoi correspondent les phrases lues. Les élèves n'ont pas de mal à comprendre qu'il s'agit d'indices. M leur demande la consigne et le nom des 4 personnages.	1min 55s	
2-1	Recherche Modalités péda 9'53'' à 12'03''	Coll / Oral	M annonce qu'elle leur laisse 5 minutes pour trouver les solutions. Les élèves posent des questions sur l'organisation pédagogique (quel cahier ?, faut-il coller l'énoncé ?...). Un élève confond indices et réponses. M lui explique.	2min 10s	
2-2	Recherche 12'03'' à 15'42''	Ind / Ecrit	M circule dans les rangs : - ê : M lui donne des conseils sur la méthode - ê (Clémentine) : M l'encourage (bons début – tab à double entrée). - ê : M l'encourage à réaliser des dessins. - ê : M observe sa méthode.	3min 39s	

			- 2 ê : M leur demande de persévérer et leur donne une fiche d'aide (4 questions).		
2-3	Recherche 15'42'' à 16'47''	Ind / Ecrit	M distribue la fiche d'aide aux élèves qui la réclament. La plupart continue à chercher les solutions pendant ce temps-là.	1 min 5s	
2-4	Recherche 16'47'' à 22'18''	Ind / Ecrit	M encourage plusieurs élèves à voix haute. ê : lui demande de vérifier les premiers résultats. ê : M répond à sa question. ê : lui demande d'argumenter ses premières réponses. ê : M répond à sa question ê : réclame de l'aide. M le guide à voix haute.	5min 31s	
2-5	Explicitation énoncé 22'18'' à 22'31''	Coll / Oral	M précise à tous les élèves que la côte grillée est la côte de bœuf.	13s	
2-6	Recherche 22'31'' à 23'15''	Ind / Ecrit	M continue à aider le même élève.	44s	
2-7	Correction 23'15'' à 25'08''	Coll / Oral	M lit la première question sur la feuille d'aide et demande aux élèves d'argumenter leur réponse. 2 ^{ème} question : idem 3 ^{ème} question : idem (pas la 4 ^{ème})	1 min 53s	
2-8	Explicitation énoncé 25'08'' à 26'14''	Coll / Oral	M cherche dans le dictionnaire la définition de végétarien (confond avec végétalien).	1 min 6s	
2-9	Recherche 26'14'' à 30'21''	Ind / Ecrit	M circule dans les rangs. ê : relève une faute de frappe. M emmène un élève dans une autre classe car il perturbe les autres élèves. M circule à nouveau dans les rangs. 2 ê : M les aide à aller jusqu'au bout de leur raisonnement. M regarde plusieurs cahiers.	4min 7s	12min 26s
2-10	Recherche 30'21'' à 31'21''	Ind / Ecrit	M annonce aux élèves la correction. Les élèves se plaignent, ils souhaitent avoir le temps de terminer. M envoie Clémentine et Lenny au tableau mais ils n'iront pas !	1 min	
2-11	Explicitation 31'21'' à 33'21''	Coll / Oral	Un ê l'interroge sur le sexe d'Albius. M demande aux élèves à qui elle fait allusion. M annonce qu'ils devront chercher plus tard mais ils émettent des hypothèses. M décide de leur dire qui est Albius. M demande ensuite aux élèves de se reconcentrer.	2min	

2-12	Recherche 33'21 à 37'02''	Ind / Ecrit	M, à l'aide d'une feuille –réponses, vérifie les réponses d'un ê. M lui demande d'argumenter ses réponses. ê : idem (2 erreurs) ê : M répond à une question méthodo. M demande à nouveau à Clémentine de passer au tableau pour la correction. M trace le tableau à double entrée de Clem au tableau.	3min 41s	
2-13	Recherche Pause méthodo 37'02'' à 38'14''	Coll / Oral	ê : peut-on donner le même dessert à plusieurs personnes ? Les autres ê répondent.	1min 12s	
2-14	Recherche 38'14'' à 38'40''	Ind / Ecrit	M continue de tracer le tab. M demande à Clem de passer au tableau.	26s	
Transition : Un ê d'une autre classe vient s'assurer que l'échange de service est annulé. 38'40'' à 38'54''				14s	
2-15	Recherche 38'54'' à 45'33''	Ind / Ecrit	M demande à Lenny de passer au tableau (correction), puis passe dans les rangs. ê : M vérifie et met en évidence plusieurs erreurs. M regarde quelques cahiers. ê : M vérifie longuement ses réponses. Bcq d'ê ont terminé mais ne suivent pas la correction au tableau. M envoie un autre ê au tableau pour remplir le tableau qu'elle a tracé (Clem a effacé ses réponses). M répond aux question des ê	6min 39s	
3-1	Correction 1 45'33'' à 51'42''	Coll / Oral	M demande aux ê de suivre la correction au tableau. M aide l'élève au tableau et demande aux autres de justifier les réponses données.	6min 9s	11min 48s
3-2	Correction 1 51'42'' à 52'46		M s'occupe d'un ê en particulier. Les autres attendent.	1min 4s	
3-3	Correction 1 52'46 à 57'21''	Coll / Oral	M continue la correction collective à l'aide des élèves.	4min 35s	
3-4	Correction 2 57'21'' à 57'38''		M demande à Lenny d'ajouter des couleurs à son schéma au tableau.	17s	8min 18s
3-5	Correction 2 57'38'' à 58'07''	Coll / Oral	M demande aux élèves d'aider Lenny à corriger ses erreurs.	29s	
3-6	Correction 2 Pause méthodo 58'07'' à 58'36''	Coll / Oral	M demande aux élèves d'expliquer la stratégie de Lenny (flèches entre toutes les possibilités).	29s	
3-7	Correction 2 58'36'' à 1H05'39''	Coll / Oral	M et les ê aident Lenny à corriger ses erreurs au tableau.	7min 3s	
Transition : M demande aux élèves de coller les 3 photocopiés et leur annonce qu'ils auront à justifier par écrit leurs réponses (devoirs). 1H05'39'' à 1H08'11''				2min 32s	

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 18min 07s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	1H 11min 37s
Temps de travail sur la séance	1H 13min 10s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous- groupes, mise en commun...	Modalité s péda : coll/ind/ s-gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
1	Rappel méthodologique 0' – 1'21''	Coll / Oral	M revient sur la méthode à employer lorsqu'on résout un PB. M trace un trait vertical au milieu du tableau et écrit à gauche : « <i>Solutions</i> », à droite : « <i>Opérations</i> ». M : « Qu'est-ce que je vais mettre dans la partie Solutions ? » Un ê : « Comment je vais faire pour trouver le résultat ». M demande ce qu'il faut écrire : <i>Je cherche...</i> et l'écrit au tableau. Puis M demande ce qu'il faut faire. Les ê répondent qu'il faut effectuer l'opération à droite et noter la phrase-réponse à gauche	1min 21s	
2	Rappel : Annonce objectif séance 1'21'' – 1'33''	Coll / Oral	M commence à distribuer un polycopié et annonce aux élèves qu'ils vont « travailler sur la manière de rédiger un PB. »	12s	
Transition : M distribue un premier polycopié. 1'33'' – 2'15''				42s	
3-1	PB 1 Consigne 2'15 – 3'	Coll / Oral	M lit la consigne du 1 ^{er} exercice : <i>Complète la question finale et écris la question intermédiaire</i> et demande ce que veut dire « question intermédiaire ». Les ê émettent des hypothèses : phrase-réponse, 2 questions. M leur demande de résoudre le premier PB et de deviner la signification de « question intermédiaire ».	45s	4min 43s
3-2	Lecture énoncé	Coll / Oral	M lit l'énoncé	11s	
3-3	PB 1 Recherche collective 3' – 6'17''	Coll / Oral	M demande aux ê la question finale. Un ê : « Combien ça va coûter en tout ? » M demande ce qu'il faut savoir pour répondre à cette question finale. Un ê propose une question. M lui répond qu'il s'agit de la question finale dite autrement. M demande s'ils peuvent donner la réponse au	3min 06s	

			<p>PB tout de suite. Les ê répondent qu'il faut calculer. M leur demande ce qu'il faut calculer précisément.</p> <p>Un ê : « Les 4 pneus et la batterie ».</p> <p>Un ê : « Il faut faire 4 x 140 »</p> <p>M lui demande ce qu'il cherche.</p> <p>L'ê : « Le prix des pneus. »</p> <p>M : « Donc pour répondre à la question finale, il faut chercher combien coûtent les 4 pneus. »</p> <p>M leur annonce qu'il s'agit d'une question intermédiaire, « ce qui va permettre de répondre à la question finale ».</p> <p>M demande ce qu'ils vont écrire pour la question finale.</p> <p>Un ê : « Combien va-t-il dépenser en tout ? »</p> <p>M : « Et pour la question intermédiaire ? »</p> <p>Un ê : « Combien coûtent les 4 pneus ? »</p> <p>M précise que ça va être la première étape. M reformule et note au tableau : <i>Je cherche le prix des pneus.</i></p> <p>Les ê demandent si c'est ce qu'ils doivent écrire. M leur demande de recopier les 2 questions qu'elle écrit au tableau.</p>		
3-4	PB 1 Copie 6'17'' – 6'58''	Ind / Ecrit	Les ê recopient les questions dans leur cahier.	41s	
4-1	PB 2 Consigne 6'58'' – 7'16''	Coll / Oral	M lit la consigne du 2 ^{ème} PB : <i>Ecris les 2 questions intermédiaires qu'il faut poser pour pouvoir répondre à la question finale de chaque PB.</i>	18s	2min 25s
4-2	PB 2 Lecture énoncé 7'16'' – 7'44''	Coll / Oral	M lit l'énoncé 2 et demande quelle va être la question finale. M la lit : <i>Quelle somme lui reste-t-il après ses achats ?</i>	28s	
4-3	PB 2 Recherche collective 7'44 – 8'39''	Coll / Oral	M : « Pour répondre à cette question, qu'est-ce qu'il faut savoir ? » Un ê : « Combien en tout elle a utilisé ? » M valide et demande ce qu'il faut savoir aussi. Un ê : « Combien a-t-elle d'argent ? » M reformule et écrit au tableau : <i>Combien a-t-elle d'argent ? Combien a-t-elle dépensé ?</i>	55s	
4-4	PB 2 Copie 8'39'' – 9'23''	Ind / Ecrit	Les ê recopient les questions.	44s	
5	Synthèse 9'23'' – 10'01''	Coll / Oral	<p>Pendant que les ê recopient les questions dans leur cahier, M leur demande ce qu'ils devront faire pour répondre aux questions intermédiaires.</p> <p>Un ê : « Des opérations. »</p> <p>M reformule : « Je pose des questions</p>	38s	

			intermédiaires, je pose mes opérations et j'écris les phrases-réponses. » M enchaîne : « Allez, on y va, problème. »		
Transition : Les ê collent le premier polycopié. M distribue le 2^{ème} polycopié.				4min 15s	
10'01'' – 14'16''					
6-1	PB3 Lecture énoncé 14'16'' – 15'15''	Coll / Oral	M lit l'énoncé 3 jusqu'à « la boisson » (pas les questions)	59s	
6-2	PB3 Compréhension énoncé 15'15'' – 17'	Coll / Oral	M demande aux ê si ils ont compris l'énoncé. Un ê demande la signification des tirets dans l'énoncé (le même plat). Un ê : « dont 32 euros pour la boisson ». M demande aux autres ê ce que cela veut dire. Un ê explique. Un ê : « Y'a pas de pêche dans le texte ? » Les autres ê réagissent rapidement en lui disant que c'est un fruit. M le réprimande et ajoute qu'elle souhaite de « vraies questions ». Un ê : « Un barracuda. » (pas dans l'énoncé). Les autres rient, M perd patience.	1min 45s	2min 44s
7-1	PB3 Recherche Q1 17' – 18'56''	Ind / Ecrit	M leur demande de répondre à la première question : <i>Quel est le prix du repas pris par madame Michel ?</i> Les ê prennent leur cahier de brouillon bruyamment. Des ê posent des questions sur la méthodologie : « on fait solution / opérations ? », « on écrit ce qu'on fait ? » ; « sur l'ardoise ? »... Un ê demande à nouveau le prix de la pêche. Les ê réagissent encore une fois rapidement. M demande ce qu'est une pêche. Plusieurs ê répondent en même temps. Les ê commencent à chercher la réponse.	1min 56s	
7-2	Recherche Pause méthodo 18'56'' – 19'03''	Coll / Oral	M leur demande de dire ce qu'ils font, poser l'opération et répondre à la question.	7s	
7-3	PB3 Recherche Q1 19'03'' – 24'38''	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs et rappelle la consigne : répondre à la première question. 21'02'' : Un ê demande à voix haute comment on écrit « madame » en abrégé. Plusieurs ê lui répondent (Mme) 21'33'' M : « C'est bon, on y va ? » (NON) M s'arrête auprès d'un ê et lui demande ce qu'il cherche. L'ê : « Le prix du repas de Mme Michel ». M répète : « Je cherche le prix du repas de Mme Michel. » 23'01'' Coll M : « Allez, on corrige ! » Les ê réclament du temps. M vérifie le travail d'un ê et lui indique qu'il a oublié la pêche. Un ê : « Il manque le prix de l'entrecôte. » M	5min 35s	12min 12s

			lit pour lui « entrecôte – frites : 22€ »		
7-4	PB3 Correction Q1 24'38'' – 29'12''	Coll / Oral	<p>M demande à un ê de passer au tableau et demande aux autres de poser leur stylo mais ces derniers continuent leur calcul.</p> <p>M demande à l'ê au tableau ce qu'il cherche. L'ê répond à M sans que les autres entendent.</p> <p>M lui demande de poser l'opération pendant qu'elle écrit : <i>Je cherche le prix du repas de Mme Michel</i>. L'ê n'a pas l'énoncé avec lui et ne se souvient pas de tous les prix ; M lui dicte 22€ pour l'entrecôte, 9€ pour les crudités et 3€ pour le dessert. M lui demande si il manque une donnée (pas de réponse).</p> <p>Un ê demande si ils doivent prendre la correction. M leur demande de recopier la correction dans leur cahier rouge.</p> <p>M demande à un ê de lire ce qu'il a écrit : « J'additionne le prix du repas de Mme Michel. » M précise alors qu'elle ne demande pas l'opération mais ce qu'ils cherchent. M demande à l'ê au tableau la réponse ; il lui la souffle. M écrit au tableau : <i>Le prix du repas de Mme Michel est de 34€</i>.</p> <p>Un ê dit avoir écrit une autre phrase. M précise alors que si la phrase en question a le même sens, elle ne veut pas l'entendre ! L'ê ne lit pas sa phrase. Un autre la lit : Mme Michel a dépensé 34€. M demande combien M. et Mme ont dépensé pour leur repas. Plusieurs ê répondent 110€. Un autre ê lit une phrase très proche de la première. M lui demande si c'est très différent (NON).</p>	4min 34s	
8-1	PB3 Lecture énoncé Q2 29'12'' – 29'30''	Coll / Oral	<p>M lit la 2^{ème} question et demande : « Est-ce qu'on fait le calcul comme ça ou est-ce qu'on décrit les différentes étapes ? »</p> <p>M n'attend pas la réponse.</p>	18s	35min 36s
8-2	PB3 Recherche Q2 29'30'' – 30'15''	Ind / Ecrit	<p>Une ê appelle M et lui explique les différentes étapes à voix haute pendant que les autres recherchent la réponse. M lui demande de les écrire.</p>	45s	
8-3	Recherche Pause méthodo 30'15'' – 30'22''	Coll / Oral	<p>M : « Si vous avez trouvé la solution, je veux voir comment vous avez fait pour trouver la solution. »</p>	7s	
8-4	PB3 Recherche Q2 30'22'' – 31'48''	Ind / Ecrit	<p>M passe dans les rangs et demande aux ê d'expliquer les différentes étapes de leur recherche.</p>	1min 26s	
8-5	Recherche Pause méthodo 31'48'' – 32'22''	Coll / Oral	<p>M précise qu'ils peuvent faire un « dessin » et demande : « Comment on fait une addition (au restaurant)? » Les ê répondent qu'on écrit tout ce qui a été consommé. M valide et demande</p>	34s	

			aux ê de tout noter sous la forme d'une addition.	
8-6	PB3 Recherche Q2 32'22'' – 36'46''	Ind / Ecrit	M demande à plusieurs ê d'expliquer les différents étapes. M aide un ê qui a choisi arbitrairement le fruit comme dessert.	4min 24s
8-7	PB3 Correction Q2 36'46'' – 56'02''	Coll / Oral	M demande aux ê de poser leur stylo. M demande ce qu'ils cherchent. Un ê : « Ce que M. Michel a pris comme dessert. » M répond que c'est la question finale. M demande à l'ê ce qu'il faut savoir pour y répondre. Un autre ê : « Le prix du repas de M. Michel. » M valide. M demande comment procéder. Un ê : « Le repas de M. Michel coûte 34€. M demande le montant de l'addition (au restaurant) : 110€ et lui demande ce qu'il veut faire : 110 – 34. Un autre ê dit qu'il faut ajouter les boissons. M écrit 110 – 34 et demande à quoi correspond le résultat. Un ê : Les boissons + le dessert de M. Michel. M valide puis répète : « 110€ correspond au total, j'enlève 34€ ». M hésite, demande à un ê comme il a fait. Il donne son explication en aparté. M reformule : 3 possibilités de dessert, il a donc essayé avec les 3 possibilités et « il a vu qu'avec 8€, ça correspondait à 110€ ». M efface 110 – 34. M demande ce que Mme Michel a pris et écrit l'addition en colonne : <i>crudités : 9€, entrecôte : 22€, pêche : 3€, terrine : 12€, espadon : 24€, dessert : ?, boissons : 32€, Total : 110€.</i> Elisabeth n'est pas d'accord, elle dit qu'il faut enlever le dessert, pour trouver un total de 102€ et donc le dessert est à 8€. M ne comprend pas son raisonnement. M : « Tu es d'accord que c'est tout ça qui fait 110€ ? » Les ê sont excités, parlent tous en même temps et disent qu'il manque le prix du dessert, qu'il faut donc enlever. 45'04'' M insiste sur le fait qu'il faut décrire les différentes étapes et écrit en face de l'addition en colonne : <i>le prix du repas de Mme Michel, le prix du repas de M. Michel et les boissons.</i> M : « Donc, pour trouver le prix du dessert, qu'est-ce qu'il faut que je sache ? » Un ê : « Le prix de la terrine et de l'espadon. » M valide : 12 + 24. M reformule, on cherche le prix du repas de M. Michel sans le dessert et l'écrit au tableau.	19min 16s

			<p>M demande ce qu'il faut faire comme opération : $34 + 36$. M valide, puis hésite. M propose de noter le prix des boissons avant. Les ê crient, s'excitent, disent ce qu'ils ont fait. M écrit $34 + 32$ et explique que cela correspond au prix du repas de Mme Michel et des boissons : 66€. M hésite à nouveau.</p> <p>Elisabeth, particulièrement excitée, explique ce qu'il faut faire en criant. M lui demande passer au tableau. Elisabeth écrit : $24 + 12 = 36$. M reformule à nouveau : « Le prix du repas de Mme Michel, de M. Michel et les boissons » et demande encore ce qu'il faut faire. Plusieurs ê parlent en même temps. M reformule à nouveau et écrit : $34 + 32 + 36$.</p> <p>Les ê ne sont pas d'accord : certains veulent ajouter 8€, d'autres non. M calcule = 102€.</p> <p>M : « Donc 102, pour arriver à 110 ? » (8)</p> <p>M leur demande d'écrire ce qu'ils ont fait, les différentes étapes. M reprend : le prix du repas de M. Michel sans le dessert : $12 + 24 = 36€$.</p> <p>Plusieurs ê demandent si ils doivent prendre la correction (OUI).</p> <p>Elisabeth l'interrompt pour lui dire qu'elle a fait autrement : le prix du repas de M. Michel = 36€. M l'interrompt : « Ce ne peut pas être le prix du repas de M. Michel car il manque le dessert ! » Elisabeth dit qu'il faut ajouter 8 et dit ne pas comprendre pourquoi sa procédure n'est pas bonne puisqu'elle a trouvé la bonne réponse.</p> <p>M reprend la correction : <i>Le prix du repas de M. Michel sans le dessert, ça correspond à ...</i></p> <p>M s'interrompt et demande si elle peut effacer le tableau. Les ê lui demandent d'attendre.</p>		
8-8	PB3 Copie Q2 56'02'' – 1H00'02''	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs, s'arrête auprès de plusieurs ê dont Elisabeth. M reformule les étapes qu'elle aurait dû suivre selon elle. M efface une partie du tableau.	4min	
8-9	Activité 2 PB3 Correction Q2 (suite) 1H00'02'' – 1H04'48''	Coll / Oral	M reprend la correction et demande à un ê ce qu'il cherche. L'ê : « Je cherche le dessert à 8€. » M hésite, puis écrit : « Je cherche le prix du dessert de M. Michel ». Un ê : « Combien il manque pour arriver à 110 ? » M écrit 110 -, s'arrête et hésite à nouveau, puis écrit : 110 $- 32$ $+$ M hésite. Elisabeth : « C'est un peu bizarre ! » M efface le +.	4min 46s	

			<p>M : « Comment je fais pour trouver le dessert ? » Les ê donnent des réponses différentes dont : $110 - 102$.</p> <p>M : « Comment on sait que c'est égal à 102 ? »</p> <p>Un ê : « C'est $34 + 32 + 36$. » M valide.</p> <p>M efface le tableau et écrit : $34 + 32 + 36 = 102$</p> <p>M demande comment faire pour avoir le prix du dessert : $110 - 102 = 8$. M écrit une phase-réponse.</p>		
9-1	<p>PB3</p> <p>Lecture énoncé</p> <p>Q3</p> <p>1H04'48'' –</p> <p>1H05'02''</p>	Coll / Oral	M lit la 3 ^{ème} question.	14s	13min 19s
9-2	<p>PB3</p> <p>Correction Q3</p> <p>1H05'02'' –</p> <p>1H07'35''</p>	Coll / Oral	<p>M : « Qu'est-ce qu'on cherche ? »</p> <p>Elisabeth : « Les 2 prennent un café, un café = 7€, ça fait 14€. » M valide.</p> <p>M : « Donc, qu'est-ce que tu cherches ? »</p> <p>Elisabeth : « Le prix des cafés pour les 2 »</p> <p>M reformule : « Je cherche le prix des cafés gourmands. »</p> <p>Elisabeth précise : « Pour les 2. »</p> <p>M écrit : <i>Je cherche le prix des 2 cafés gourmands. $7 + 7 = 14$</i></p> <p>Elisabeth : « Et après, on fait $14 + \dots$ »</p> <p>M l'interrompt et demande à un autre ê de poursuivre. L'ê : « $110 + 14$ »</p> <p>M : « C'est pour quoi ça, $110 + 14$? »</p> <p>Plusieurs ê donnent des réponses.</p> <p>M : « C'est pour avoir le total de l'addition en fait. » et écrit : <i>Le prix des cafés gourmands et des repas est de 124€.</i></p> <p>M demande si elle peut effacer le tableau.</p>	2min 33s	
9-3	<p>PB3</p> <p>Copie Q3</p> <p>1H07'35'' –</p> <p>1H09'03''</p>	Ind / écrit	<p>Les ê recopient la correction dans le brouhaha.</p> <p>M attend.</p>	1min 28s	
9-4	<p>PB3</p> <p>Correction Q3</p> <p>1H09'03'' –</p> <p>1H15'10''</p>	Coll / Oral	<p>M demande à un ê ce qu'il faut faire ensuite.</p> <p>L'ê : « $110 + 14$ » M valide et lui demande ce qu'il cherche.</p> <p>M : « Est-ce que quand tu fais $110 + 14$, tu sais combien va rendre le serveur ? »</p> <p>M écrit à côté de l'opération en colonne : 110 : <i>prix des 2 repas</i> ; 14 : <i>prix des 2 cafés</i> ; 114 : <i>prix de la nouvelle addition.</i></p> <p>M dit et écrit : <i>Je cherche le prix de la nouvelle addition.</i></p>	6min 07s	

			<p>Elisabeth : « J'ai fait $36 + 8$, après c'est bon ? »</p> <p>M : « Tu me dis ce que tu fais comme calcul mais pas ce que tu cherches. » M s'approche d'Elisabeth et comprend qu'elle a conservé sa procédure et qu'elle tente d'écrire les différentes étapes. M lui conseille d'écrire que cela correspond au prix du repas de M. Michel. M reprend la correction.</p> <p>Un ê : « Je cherche combien va rendre le serveur. » M écrit au tableau : <i>Je cherche la somme...</i> M s'interrompt pour aller voir un ê qui ne prend pas la correction. M vérifie son travail et lui demande d'écrire <i>Je cherche</i> au lieu de <i>J'additionne</i>.</p> <p>M : « Donc, vas-y rigole et ne prends pas la correction ! »</p> <p>M reprend : <i>Je cherche la somme que va rendre le serveur</i>. M demande l'opération à effectuer.</p> <p>Un ê : « $200 - 124 = 76$ »</p> <p>M demande la réponse. Un ê : « Il va rendre 76€. » M écrit la phrase au tableau.</p>		
9-5	<p>PB3</p> <p>Copie Q3</p> <p>1H15'10'' –</p> <p>1H18'07''</p>	<p>Ind /</p> <p>Ecrit</p>	<p>Les ê recopient la réponse à la Q3. M passe dans les rangs. Les ê se plaignent de tout ce qu'il y a à recopier. M insiste sur la nécessité d'expliquer son raisonnement.</p> <p>M met fin à la séance en demandant aux ê de ranger leur cahier.</p>	<p>2min</p> <p>57s</p>	

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 12min 30s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	1H 10min 50s
Temps de travail sur la séance	1H 10min 50s

DURÉES INTERMÉDIAIRES				
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée
1	Amorce 0'' – 10''	Coll / Oral	M annonce aux ê qu'ils vont résoudre un problème et leur demande de sortir leur cahier du jour.	10s
Transition : Pendant que les ê prennent leur cahier, M annonce que l'énoncé a un rapport avec Halloween et distribue un polycopié. 10'' – 1'38''				1min 28s
2	Lecture énoncé 1'38'' – 3'25''	Coll / Oral	M donne le titre du PB et lit à voix haute l'énoncé (long).	1min 47s
3	Compréhension de l'énoncé 3'25'' – 7'01''	Coll / Oral	M demande aux ê si il y a des mots qu'ils ne comprennent pas. Un ê : <i>bon de remise de 10€</i> Plusieurs ê tentent d'expliquer l'expression avec l'aide de M. Un ê : <i>7 € pièce, ça veut dire quoi pièce ?</i> Un ê traduit 7€ l'un. M reformule. Un ê : <i>araignées velues</i> Un ê : <i>poilues</i> . M valide.	3min 36s
4	Reformulation de l'énoncé 7'01'' – 11'54''	Coll / Oral	M demande aux ê de retourner l'énoncé et de le reformuler. Plusieurs ê ont mémorisé quelques détails. M valide et résume : « ils vont acheter des accessoires pour décorer la maison, et quoi d'autres ? » Un ê : « des choses pour manger ». M valide et plusieurs ê donnent des exemples. Un ê parle du livre. M valide. Une ê : « Y'a une question. » M : « Qu'est-ce que vous devez faire là ? » Une ê : « On doit calculer le total mais partager en 2 parce qu'il y a 2 personnes et Hugo doit acheter son livre seul. » M reformule et demande à l'ê d'expliquer à nouveau ce qu'il faut faire. L'ê répète qu'il faut partager « la somme d'argent » en 2. Un ê demande si le bon de remise concerne l'ensemble des articles. Un autre ê donne	4min 53s

			son explication (la même). Un ê demande alors si le bon de réduction concerne François. M explique que le bon de remise est à utiliser sur la somme totale et répète qu'Hugo paiera le livre seul.	
5	Recherche Organisation pédagogique 11'54'' – 13'15''	Coll / Oral	M leur demande de travailler seul, ils peuvent utiliser leur ardoise et demande la méthode à utiliser. Les ê la décrivent et M la note au tableau. Une partie <i>solution</i> et une partie <i>opérations</i> à droite, séparées par un trait vertical. M conseille de ne pas coller l'énoncé.	1min 21s
6-1	Recherche 13'15'' – 14'30''	Ind / Ecrit	M circule dans les rangs. M demande aux ê de ne pas coller l'énoncé.	1min 15s
6-2	Recherche Pause méthodo 14'30'' – 14'47''	Coll / Oral	M : « Qu'est-ce que vous allez commencer à chercher ? » Un ê : « Combien coûtent tous les articles ensemble. »	17s
6-3	Recherche 14'47'' – 14'54''	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs	1min 07s
6-4	Recherche Pause méthodo 14'54'' – 15'09''	Coll / Oral	Un ê : « Est-ce qu'on fait l'explication ? » M valide.	15s
6-5	Recherche 15'09'' – 15'53''	Ind / Ecrit	Puis M lui demande par quoi il va commencer en aparté.	44s
6-6	Recherche Pause méthodo 15'53'' – 15'58''	Coll / Oral	M leur demande d'écrire ce qu'ils font étape par étape.	5s
6-7	Recherche 15'58'' – 16'13''	Ind / Ecrit	M vérifie que les ê ont commencé les premiers calculs et qu'ils écrivent à quoi ils correspondent.	15s
6-8	Recherche Pause méthodo 16'13 – 16'18''	Coll / Oral	M : Dans « Solutions », vous expliquez ce que vous êtes en train de faire.	5s
6-9	Recherche 16'18'' – 18'46''	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs	2min 28s
6-10	Recherche Pause méthodo 18'46'' – 19'27''	Coll / Oral	M : « Quand on dit une toile d'araignée pour 5€, des verres et des assiettes pour 8€, ça veut dire quoi ce POUR ? » Les ê répondent.	41s
6-11	Recherche 19'27'' – 22'35''	Ind / Ecrit	M passe voir les ê qui réclament de l'aide.	3min 08s
6-12	Recherche Pause méthodo 22'35'' – 23'44''	Coll / Oral	Coll 22'35'' « Déjà, on va... » M s'interrompt. « Ils vont dans combien de magasins ces enfants là ? » « 2 » M demande alors aux ê comment ils pourraient s'y prendre pour que ce soit plus simple. Un ê répond de façon inaudible. M répète : « On peut calculer la somme d'articles dans le 1 ^{er} magasin, puis dans le 2 ^{ème} . »	9s

6-13	Recherche 23'44'' – 26'44''	Ind / Ecrit	M continue à aider les ê qui la réclame ou passe dans les rangs. Une ê lui pose une question en aparté.	3min
6-14	Recherche Pause méthodo 26'44'' – 26'58''	Coll / Oral	Coll 26'44'' M : « Est-ce que c'est important de savoir combien ils vont acheter de verres ou d'assiettes ? » Les ê : NON.	14s
6-15	Recherche 26'58'' – 32'03''	Ind / Ecrit	M reformule pour l'ê concernée. M s'arrête auprès d'un ê qui s'est trompé (multiplication au lieu d'une addition). En aparté, M lui demande de reformuler le début de l'énoncé et lui demande d'écrire sous forme de liste les articles achetés dans le 1 ^{er} magasin. L'ê ne comprend pas l'expression « pièce » malgré les explications données par M. M reformule à nouveau, puis une 2 ^{ème} fois. L'élève comprend : 7×3 .	5min 5s
6-16	Recherche Pause méthodo 32'03'' – 32'21''	Coll / Oral	M : « On va juste.. » Les ê l'interrompent, ils veulent poursuivre leur recherche. M hésite puis leur demande si ils ont calculé tout ensemble ou magasin par magasin. Plusieurs ê : tout ensemble. M abandonne.	18s
6-17	Recherche 32'21'' – 34'10''	Ind / Ecrit	32'25'' Un ê demande si il peut lire car il a fini. M vérifie son travail et relève une erreur. M lui précise qu'il a réalisé 2 fois le même calcul.	1min 49s
6-18	Recherche Pause méthodo 34'10'' – 34'44''	Coll / Oral	M : « Quand je dis 7 araignées velues à 3€ pièce, combien coûte une araignée untel ? » « 3€ » M reformule.	34s
6-19	Recherche 34'44'' – 41'26''	Ind / Ecrit	Un autre ê dit avoir fini. M lui fait remarquer qu'il a oublié un calcul. L'ê cherche son erreur en vain. M lui demande d'écrire à quoi correspond chaque calcul. 37'45'' M annonce la correction mais vérifie les calculs d'un ê. Puis M va en voir un autre mais il a effacé ses calculs (sur l'ardoise), il n'a que les résultats. M lui demande de calculer la somme dépensée dans le 1 ^{er} magasin. L'ê (Nicolas) insiste pour lui expliquer sa procédure. M lui dit qu'il va passer au tableau... M vérifie le travail d'un autre ê et lui indique une erreur de calcul puis retourne voir l'ê qui avait fini le premier. M lui indique cette fois qu'il a oublié une étape.	6min 42s
7-1	Correction 41'26'' – 1H05'15''		M demande à Nicolas de passer au tableau et annonce aux ê qu'ils vont procéder étape par étape.	23min 49s

			<p>M écrit au tableau : <i>Je calcule le prix des articles du 1^{er} magasin</i>. M demande à l'ê les articles. L'ê : Les araignées</p> <p>M écrit <i>Les araignées</i> et demande à l'ê de s'occuper de la partie « calculs » : $7 \times 3 = 21$ en colonne.</p> <p>M ajoute le résultat : <i>Les araignées = 21€</i></p> <p>Puis sous la dictée de l'élève : <i>Les toiles = 5€, Les chapeaux = 28€</i></p> <p>M : « Qui veut faire le secrétaire de Nicolas ? » Bcq d'ê sont volontaires. M en désigne un qui prend donc le relais. Nicolas annonce : « Les ballons = 6€ ». M relit un passage de l'énoncé. L'ê rectifie : 2×6. <i>Les ballons = 12€</i></p> <p>45'25'' M : « Qu'est-ce qu'on fait une fois qu'on est là ? » Nicolas propose d'additionner la somme totale. M vérifie le travail d'un ê, en aparté, pdt 1min 05s. Quand elle retourne au tableau, Nicolas propose d'enlever les 10€ de remise. M lui explique que c'est trop tôt. Il continue alors ses additions : $28 + 21 = 49$, $12 + 5 = 17$, $49 + 17 = 66$</p> <p>M demande si il n'y avait pas une procédure plus rapide. Nicolas souhaite enlever les 10€ de remise. M lui répète que c'est inutile à ce stade. <i>Total du 1^{er} magasin = 66€</i></p> <p>M : « Je repose ma question, est-ce qu'il n'y avait pas quelque chose de plus rapide à faire ? » Un ê répond qu'une seule addition aurait suffi.</p> <p>49'22'' 2 autres ê sont envoyés au tableau. L'un des 2 relit le passage suivant.</p> <p>M : « Dis ce que tu calcules. »</p> <p>ê : « Je calcule 8×2. »</p> <p>M lui demande à nouveau d'expliquer. L'ê détaille : 8 bouteilles à 2€ l'une.</p> <p>M : « Je calcule la somme totale des bouteilles de jus d'orange. »</p> <p>M demande à l'ê ce qu'il va acheter également dans ce magasin. L'ê lit la partie de l'énoncé correspondante. Il calcule le prix des 2 cakes et la somme totale dépensée dans le 2^{ème} magasin (44€).</p> <p>M demande aux autres ê si ils sont d'accord. Un ê a trouvé 42€. Il commence à expliquer son calcul mais s'arrête. M valide 44€.</p> <p>55'30'' M : « Qu'est-ce qu'on fait maintenant ? »</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Un ê propose d'enlever 10€ (bon de remise). M valide.</p> <p>M : « Est-ce que quand il passe à la caisse là, c'est vraiment la somme qu'il paye ? »</p> <p>Un ê propose de calculer le total des 2 magasins.</p> <p>Une ê fait remarquer qu'il manque le livre. M lui demande d'ajouter au tableau le prix du livre (44 + 19). L'ê propose ensuite d'enlever 10€. M valide, puis demande si ils sont d'accord avec les calculs (2^{ème} magasin : 53€).</p> <p>M demande ce qu'il faut faire ensuite. Un ê tente de répondre. M parle fort, tape sur une table pour attirer l'attention des ê, reconnaît que c'est long et relit la question.</p> <p>Un ê répond qu'il faut calculer la somme dépensée dans les 2 magasins. M valide et efface un pan du tableau.</p> <p>2 ê passent au tableau (dont 1 secrétaire). Bcq veulent passer au tableau et réclament leur tour.</p> <p>$53 + 66 = 119$ M demande à quoi correspond les 119€. Un ê : « La somme payée dans les 2 magasins ». M valide.</p> <p>1H00'39'' M : « Quand on en est là, qu'est-ce qu'on fait ? » Un ê propose de diviser 119 par 2. M : « Que vas-tu obtenir ? » L'ê tente de donner le résultat. M précise sa question. L'ê : « Ce que François et Hugo vont payer chacun. »</p> <p>M demande si ce sera équitable sachant qu'Hugo doit payer seul le livre de sa petite cousine. Un ê répond que le livre a déjà été ajouté. M : « Si justement tu divises cette somme par 2 ? » M semble perdue et réfléchit.</p> <p>M : « Qu'est-ce qu'il faut faire là ? Est-ce que dans les 119€, il y a le livre ? » Les ê valident.</p> <p>M : « Est-ce que si je divise cette somme par 2, c'est équitable ? » Les ê : NON.</p> <p>M : « Pourquoi ce n'est pas équitable ? »</p> <p>Un ê : « Hugo doit payer seul le livre. » L'ê au tableau propose d'enlever 19€ (livre). M reformule toute la justification et lui demande de retirer 19€.</p> <p>1H03'40'' M demande à quoi correspond la nouvelle somme (100€). L'ê : « A la somme qu'il faudra diviser en</p>	
--	--	--	--	--

			2. » M demande à nouveau aux ê si ils sont d'accord. L'ê réalise la division (100 : 2). M demande si c'est la solution au PB. Les ê : NON.	
Transition : Quelqu'un dépose un papier. 1H05'15'' – 1H05'27''				12s
7-2	Correction (suite) 1H05'27'' – 1H09'28''	Coll / Oral	<p>M interroge une ê qui ne sait pas ce qu'il faut faire, en interroge un autre : « On va ajouter 19€ pour Hugo. » Un ê n'est pas d'accord car ce n'est pas équitable.</p> <p>M : « Que veut dire équitable ? » Les ê : « la même somme », « un partage égal »...</p> <p>M hésite à donner la réponse et demande à nouveau combien ils ont dépensé en tout (100€), puis demande combien chaque enfant doit payer (50€). M explique alors que c'est équitable.</p> <p>Un ê : « Mais Hugo doit payer plus. » M valide (50 + 19).</p> <p>1H08'01'' M : « on va écrire une phrase-réponse. M demande combien devra payer Hugo. Un ê lit sa phrase-réponse : <i>François va payer 50€ et Hugo 69€</i>. M demande aux ê si ils sont d'accord (OUI).</p> <p>M : « Alors, quelle phrase-réponse, on va pouvoir écrire là au tableau ? »</p> <p>M écrit : <i>Hugo paiera...</i> « Combien ? »</p> <p>« 69€ » « Et François, il paye combien ? »</p> <p>« 50€ »</p> <p><i>Hugo paiera 69€.</i></p> <p><i>François paiera 50€.</i></p> <p>M : « On a terminé ou pas ? » « OUI »</p>	4min01s
8	Copie 1H09'28'' – 1H12'30''	Ind / Ecrit	<p>M demande aux ê de recopier la phrase-réponse. Plusieurs ê lisent leur procédure à voix haute. M valide.</p> <p>M leur demande de coller l'énoncé dans leur cahier. Les ê posent des questions : « Où coller l'énoncé ? Que vont-il faire ensuite ? Avec qui ? ... »</p> <p>La séance se termine dans le brouhaha.</p>	3min 02s

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 19min 17s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	16min 16s
Temps de travail sur la séance (grand groupe)	1H 19min 17s

DURÉES INTERMÉDIAIRES						
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves		Durée	
			GD groupe	Groupe de 6		
	La séance n'a pas encore commencé.				50'	
1-1	Lecture énoncé Consigne aux 2 groupes d'ê	Coll / Oral	Les autre élèves ouvrent leur manuel à la bonne page : (CAP Maths) : calcul réfléchi p70 a). 50'' à 1'41''	M donne une consigne au groupe des 6 (calcul mental : additions et soustractions) 0 à 50''	51'	
1-2	Calcul mental a) : lecture de l'énoncé + explicitation	Coll / Oral	Un ê lit à voix haute l'énoncé. Un ê reformule l'énoncé. M insiste sur la question : combien de fois plus ? Les ê expliquent. M : Comment calculer la différence ? Les ê répondent. 1'41'' à 4'47''	Ind / Ecrit Calculent	3min 6s	5min 17s
1-3	Calcul mental a) : recherche individuelle	Ind / Ecrit	Recherchent le résultat. 4'47'' à 5'23''		36s	
1-4	Calcul mental a) : correction	Coll / Oral	3 élèves donnent la réponse. M l'écrit au tableau. M : Quelle opération ? E : $20 \times 5 = 100$ 5'23'' à 6'58''		1min 35s	
1-5	Calcul mental b) : lecture de l'énoncé	Coll / Oral	Lecture du pb b) par un élève M : Explicitation des 2 questions 6'58'' à 7'49''		51s	10min 08s
2	Recherche Groupe des 6 : Géométrie	Ind / Ecrit	Recherche nt le résultat		Ind / Ecrit M corrige les cahiers et demande aux élèves de sortir leur fichier de Géométrie et mesures	2min 12s

				7'49'' à 10'01''		
3	Calcul mental b) : correction	Coll / Oral	Un ê : correction au tableau M demande si les autres ê sont d'accord avec le résultat. Ils corrigent une erreur de syntaxe puis expliquent la procédure. M vérifie que tout le monde a bien compris. Ce n'est pas le cas ! M explique, pose des questions. Un ê dicte la réponse qui est notée par M au tableau. 10'01'' à 17'06''	Ind / Ecrit M corrige les cahiers individuellement 10'01'' à 11'24'' E sortent leur manuel	1min 23s 5min 42s	
4-1	Exercice A : Lecture de la consigne	Coll / Oral	M leur demande de lire la consigne de l'exo A (p71). 17'06'' à 17'20''		14s	44s
4-2	Exercice A	Ind	M vérifie que les manuels sont ouverts à la bonne page. 17'20'' à 17'50''		30s	
4-3	Rappel Passer d'un nombre décimal à un nombre entier (grand nombre)	Coll / Oral	Un ê pose une question sur la présentation des résultats. M explique en donnant un exemple. M demande à un ê d'expliquer à celui qui était absent la veille. M les interrompt rapidement. Un ê lit la consigne à voix haute. M annonce qu'elle va leur montrer comment passer d'un nombre décimal à un nombre entier (1 ^{er} item) avec leur aide. M : quel outil faut-il utiliser ? ê : le tableau de numération. M demande où placer la virgule. 17'50 à 22'40''	Ind / Ecrit Réalisent l'exo p29	4min 50s	
4-4	Exercice A		Modalités péda M annonce qu'ils ont 10 minutes. A quelle heure on s'arrête ? 22'40'' à 23'		20s	
5	Exercice A	Ind / Ecrit	Recherche	Coll / Oral	4min	23min

	Groupe des 6 : Géométrie			Un élève lit la consigne à voix haute. M : quel est le nom de ces figures ? E : un quadrilatère M précise qu'ils peuvent utiliser une équerre et une règle. M : Quelles sont les propriétés de H ? E : les côtés ne sont pas égaux. M : cherchez une autre propriété. 23' à 27'43''	43s	50s
6	Exercice A : Application	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs : - aide les élèves à tracer un tableau de numération sur leur ardoise, - aide les élèves à placer correctement les nombres décimaux dans le tableau de numération, - demande à ceux qui ont terminé A de lire 2 grands nombres à voix haute et de passer à l'exo B (28'58'') 27'43'' à 36'42''	Demande aux élèves de répondre à la question suivante (32'51'')	8min 59s	
7	Exercice A Groupe de 6 : Géométrie	Ind / Ecrit	Exo A ou B	Ind / Ecrit M lit les réponses dans les fichiers, félicite, corrige, leur rappelle les 3 propriétés (longueur des côtés, angle droit, côtés parallèles). 36'42'' à 40'33''	3min 21s	
				Coll / Oral Rappel des 3 propriétés collectivement. 40'33'' à 41'48''	1min 15s	
8-1	Exercice A Correction individuelle ExoA ou B	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs : corrige, félicite (exo A ou B). 41'48'' à 43'10''	Ind / Ecrit Questions suivantes	1min 22s	
8-2	Exercice A Pause	Coll / Oral	M : combien d'habitants sur Terre ? (pour qu'une élève comprenne que sa réponse est erronée). E : répondent 43'10'' à 44'17''		1min 7s	
8-3	Exercice A	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs :		3min	

			corrige, félicite (exo A ou B). 44'17'' à 47'20''		3s		
9-1	Correction de l'exercice A	Coll / Oral	M note les données au tableau sous la dictée des ê et trace un tableau de numération. Un ê passe au tableau pour donner le premier résultat. 47'20 à 51'		3min 40s	17min 16s	
			Suite de la correction par plusieurs ê. M vérifie les résultats, demande aux élèves de lire les grands nombres. Pendant la correction : M passe dans les rangs et corrige A ou B.		Ind / Ecrit Corrige les cahiers en même temps 51' à 56'47		5min 47s
			M donne des conseils sur le graphique du B pendant la correction du A. 51' à 1H03'01''		Ind / Ecrit Recherche 56'47'' à 1H00'09''		3min 22s
					Coll / Oral Correction de l'exo M : A quelle famille appartient B ? 1H00'09'' à 1H03'01''		2min 52s
9-2			Rappel : avec les grands nombres, il faut utiliser un tab de numération. 1H03'01'' à 1H04'01''		Ind / Ecrit Recherche 1H03'01'' à 1h04'36''	1min 35s	
9-3	Exercices B et C Pause	Coll / Oral	M : Graphique : colonnes de 2 carreaux de largeur. 1H04'01'' à 1h04'36''		35s	16min 01s	
10-1	Exercices B et C Correction : M passe d'un groupe à un autre	Ind / Ecrit	Réalisation de l'exo B ou C 1h04'36'' à 1H08'04''	Coll / Oral Correction (suite) : les ê n'ont pas trouvé la réponse, M donne des pistes, donne un exemple... 1h04'36'' à 1H08'04''	3min 28s		
		Ind / Ecrit	Passe dans les rangs : corrige ou conseille sur B et corrige C. 1H08'04'' à 1H09'36''		Ind / Ecrit Recherche	1min 32s	

		Ind / Ecrit	Recherche individuelle	Coll / Oral Correction, M les met sur la piste. 1H09'36'' à 1H10'18''	42s
		Ind / Ecrit	Passe dans les rangs (idem) 1H10'18'' à 1H10'54''	Ind / Ecrit Recherche	36s
10-2		Coll / Oral	M demande de tracer la courbe (montre un cahier d'élève). 1H10'54'' à 1H11'44''		
10-3		Ind / Ecrit	Passe dans les rangs (idem) Ceux qui ont fini l'exo C : travail ind sur des ordi portables. 1H11'44'' à 1H12'23''		39s
		Recherche individuelle	Coll / Oral Correction M leur demande de justifier leur réponse 1H12'23'' à 1H12'53''		30s
		Passe dans les rangs 1H12'53'' à 1H15'41''		Ind / Ecrit Recherche	2min 48s
		Recherche individuelle	Coll / Oral Correction 1H15'41'' à 1H16'12''		31s
		Passe dans les rangs	Ind / Ecrit Corrigent leurs erreurs 1H16'12'' à 1H17'41''		1min 29s
			E vont dans le coin sciences ou biblio. 1H17'41'' à 1H20'02'' (la cloche a sonné)		2min 21s

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 06min 33s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	55min 41s
Temps de travail sur la séance	1H 05min 32s

DURÉES INTERMÉDIAIRES				
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous- groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée
1	PB1 Amorce 37'' – 1'27''	Coll / Oral	M annonce aux ê qu'ils vont résoudre un problème, qui se pose à la directrice chaque année, celui de choisir un photographe. M les alerte sur le fait que les photographes ne présentent par leur tarif de la même façon. Il faut donc les comparer.	50s
2	PB1 Lecture de l'énoncé 1'27'' – 3'29''	Coll / Oral	L'énoncé est affiché sur le TNI sous la forme d'un schéma : une phrase qui présente la situation, 3 rectangles de couleurs différentes présentant les tarifs des photographes et une question. 4 ê vont lire à tour de rôle la première phrase et les tarifs. Au moment de la lecture de la première phrase, M corrige une erreur (<i>veut engagé / veut engager</i>) et un ê lui fait remarquer une autre erreur (<i>les tarif / les tarifs</i>) qu'il corrige également. M enlève le cache sur la question et dit : « Alors, je vous laisse un petit moment pour essayer de trouver le photographe le ? ». Les ê : « Le moins cher ». M valide.	2min 02s
3-1	PB 1 Recherche Modalité péda 3'29'' – 3'40''	Coll / Oral	Un élève pose une question. M répond qu'ils ont 5 minutes pour « réfléchir ». M reformule : sur leur cahier, les ê doivent trouver le photographe le moins cher parmi les 3.	11
3-2	PB1 Recherche Point méthodologique 3'40'' – 4'13''	Coll / Oral	M ajoute qu'il y a plusieurs méthodes pour résoudre un problème. Un ê : « On est obligé de faire un calcul ? » M : « Tu n'es pas obligé de faire un calcul si tu me donnes une méthode pour trouver le résultat. » Un ê : « Au pif ? » M : « Au pif, non ! ». Un ê se plaint de ne pas voir une partie de	33s

			<p>l'énoncé (un rectangle au fond rouge foncé).</p> <p>M annonce qu'il va changer la couleur du fond.</p> <p>Un ê demande si il faut écrire. M lui répond qu'il ne faut pas recopier l'énoncé mais écrire la réponse. M ne réussit pas à changer la couleur du fond.</p>	
4	<p>PB1</p> <p>Recherche</p> <p>4'13'' – 9'21''</p>	Ind / Ecrit	<p>M écrit sur le TNI, la partie illisible de l'énoncé, les ê commencent leur recherche (dans les cahiers, 2 parties : Réponse / Recherche).</p> <p>M se dirige vers un ê en difficulté et lui demande si il a compris la situation et ce qu'il va faire. L'ê propose de faire une soustraction. M lui rappelle qu'il faut réaliser une comparaison.</p> <p>L'ê propose de « regarder des euros ». M : « Si tu regardes les euros, quel est le photographe le moins cher ? » L'ê : « Celui à 75 €. » M lui demande : « Pour combien d'ê ça ? » et « pour 150 €, c'est pour combien d'ê ça ? ». M lui demande si il peut comparer « comme ça, tout de suite ». L'ê doute.</p> <p>M reformule : « Un photographe, c'est 75 €, pour 25 ê et l'autre, c'est 150 € pour 50 ê. » L'ê propose alors d'effectuer $25 - 50 =$. M : « A cozz tu fais ça ? ». L'ê : « Je trouve 25 ê. » M : « Si tu sais qu'il y a 25 ê, est-ce que tu sais quel est le photographe le moins cher ? » L'ê comprend qu'il n'a pas la bonne information.</p> <p>M lui conseille de calculer les tarifs pour un même nombre d'ê.</p> <p>M passe dans les rangs.</p> <p>Un ê l'interpelle : « Pour résoudre le problème, il faut savoir combien il y a d'ê ! » M lui répond que chaque photographe, selon le nombre d'ê, propose un tarif différent. L'ê semble toujours perdu. M lui demande si ça l'aide. L'ê ne répond pas.</p>	5min 08s
5	<p>PB1</p> <p>Mise en commun</p> <p>9'21'' – 20' 09''</p>	Coll / Oral	<p>M attire l'attention des ê.</p> <p>M leur demande ce que veut dire <i>Je fais les photos de 25 élèves pour 75 €</i>.</p> <p>M : « Comment on pourrait l'écrire autrement pour que ce soit plus facile de travailler avec ? ». M interroge un ê qui dit avoir oublié la question. M répète. L'ê : « Je ramène tous les prix à un seul prix. » M lui répond que l'idée est bonne mais mal formulée.</p>	10min 48s

			<p>M écrit au dessus des rectangles :</p> <p>$25 \text{ élèves} \rightarrow 75 \text{ €}$</p> <p>$50 \text{ élèves} \rightarrow 150 \text{ €}$</p> <p>$100 \text{ élèves} \rightarrow 200 \text{ €}$</p> <p>et leur demande si cela les aide. Les ê :</p> <p>« Non ». M sourit.</p> <p>M demande si certains ont eu une idée pour résoudre le problème. M demande à Jacky de passer au tableau. Jacky effectue : $75 : 25 = 3$; $150 : 50 = 3$; $200 : 100 = 2$.</p> <p>M demande aux autre ê ce que Jacky fait au tableau : « Des divisions » mais ils ne comprennent pas pourquoi.</p> <p>Jacky ajoute à côté des résultats : <i>€ par élève</i>, ce qui surprend les autres.</p> <p>A l'aide d'un jeu de questions, M amène les ê à comprendre que diviser le prix total par le nombre d'ê permet d'obtenir le prix de la photo pour un ê.</p> <p>M demande alors quel est le photographe le moins cher : « Paul ».</p> <p>M répète : « Jacky a cherché le prix pour un seul élève. »</p> <p>M leur annonce qu'ils ont quelques minutes pour trouver une autre méthode, en insistant sur le fait que la méthode présentée par Jacky était la plus « difficile ».</p>	
6	<p>PB1</p> <p>Recherche 2</p> <p>20' 09'' – 24'47''</p>	Ind / Ecrit	<p>M passe dans les rangs. Une ê l'interpelle : « Je ne comprends pas. » M revient rapidement sur la méthode de Jacky et lui rappelle la consigne : trouver une autre méthode, sans passer par les divisions.</p> <p>M rappelle au tableau les données du problème (page blanche du TNI) :</p> <p>$150 \text{ €} \rightarrow 50 \text{ élèves (Bobby)}$, etc.</p> <p>M passe dans les rangs, certains ont utilisé la méthode de Jacky.</p>	4min 38s
7	<p>PB1</p> <p>Mise en commun</p> <p>2</p> <p>24'47'' – 31'33''</p>	Coll / Oral	<p>M demande à Marc de passer au tableau. Marc explique qu'il a « tout ramené à 200 € » pour pouvoir comparer mais il a finalement un doute et va voir son cahier. Marc dit avoir « tout ramené à 100 élèves ». Marc effectue $75 \times 4 = 300$, puis 50×2...hésite, prend son cahier, se corrige : $150 \times 2 = 300$</p> <p>Marc : « C'est donc le 200, le moins cher ».</p> <p>M demande aux ê si ils ont compris. La majorité répond NON.</p> <p>M reformule : « Qu'est-ce que vous remarquez entre 25 et 50 ? » Une ê : « $25 = 25 = 50$ et $50 + 50 = 100$ ». M la félicite et</p>	6min 46s

			<p>ajoute : « Donc, à chaque fois, on a le double. »</p> <p>M explique la méthode de Marc : « si on multiplie 25 élèves par 4, on obtient 100 élèves, donc il a décidé de faire pareil avec le prix : pour les élèves $25 \times 4 = 100$, pour le prix $75 \times 4 = 300$ ». M dit et écrit au tableau : <i>Chez Billy, pour 100 élèves, le tarif sera de « combien ? »</i>. Un \hat{e} : « 300 € ». M explique de la même façon pour l'autre calcul et écrit : <i>Chez Bobby, pour 100 élèves, le tarif sera de « combien ? »</i>. Une \hat{e} : « 300 € ».</p> <p>M répète les 3 résultats pour 100 élèves, met en évidence que le photographe le moins cher est encore une fois Paul.</p> <p>M : « La méthode de Marc consistait en quoi ? » Par un jeu de questions, M amène les \hat{e} à comprendre que Marc a comparé les tarifs pour 100 \hat{e} et met en évidence que cette méthode est plus facile car il fallait faire seulement 2 multiplications.</p> <p>M répète à nouveau les opérations réalisées.</p>	
8	PB1 Mise en commun Point Procédures 31'33'' – 33'08''	Coll / Oral	M écrit au tableau : <i>Méthode Jacky : trouver le prix pour 1 élève. Méthode Marc : trouvé le prix pour 100 élèves.</i> M ajoute qu'il y avait d'autres méthodes.	1min 35s
9	PB1 Copie 33'08'' – 37'28''	Ind / Ecrit	M laisse les \hat{e} recopier la synthèse dans leur cahier. Une \hat{e} fait remarquer à M une erreur (<i>trouvé / trouver</i>). M corrige.	4min 20s
10-1	PB2 Amorce 37'28'' – 38'20''	Coll / Oral	M annonce que le problème suivant va être « beaucoup plus simple ». L'énoncé est affiché, en partie, sur le TNI. M demande quel était le photographe le moins cher. Les \hat{e} : « Paul ». M écrit au dessus de l'énoncé : <i>Paul : 2 € pour un élève ou 200 € pour 100 élèves.</i>	52s
10-2	PB2 Explicitation de l'énoncé 38'20'' - 39'08''	Coll / Oral	M annonce qu'il va falloir calculer le prix pour tous les élèves de l'école. Puis M explique, qu'il va falloir calculer le prix pour chaque niveau de classe. Il rappelle les différents niveaux : CP, CE1...	48s
11	PB2 Lecture de l'énoncé 39'08'' – 40'06''	Coll / Oral	Une \hat{e} lit l'énoncé (sans la question). M explique que ce ne sont pas les « vrais chiffres » de l'école.	58s
12	PB2 Compréhension de l'énoncé et reformulation 40'06'' – 46'35''	Coll / Oral	M demande si la directrice a les données sous cette forme, si il y a une autre façon de les présenter « quelque chose de moins vilain », « de plus jolie, de plus propre ». Un \hat{e} propose « en colonnes ». M lui demande de passer au	6min 29s

			<p>tableau. L'ê écrit :</p> <table border="1"> <tr> <td><i>CP</i></td> <td><i>CE1</i></td> <td><i>CE2</i></td> <td><i>CMI</i></td> <td><i>CM2</i></td> </tr> <tr> <td>25</td> <td>50</td> <td>20</td> <td>75</td> <td>60</td> </tr> </table> <p>M demande le nom de cette présentation. Les ê : « Un tableau ». M ajoute une colonne « élèves » et demande aux ê la ligne qu'il va falloir ajouter/ Les ê : « le tarif ». M écrit <i>Le prix</i>.</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td><i>CP</i></td> <td><i>CE1</i></td> <td><i>CE2</i></td> <td><i>CMI</i></td> <td><i>CM2</i></td> </tr> <tr> <td><i>élèves</i></td> <td>25</td> <td>50</td> <td>20</td> <td>75</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td><i>Le prix</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>M leur demande de compléter le tableau sur leur ardoise. M découvre la question (cache). Un ê la lit. M reformule la question. Un ê demande si ils peuvent calculer le total. M ajoute donc une colonne à droite. M ajoute que ce type de tableau est très utilisé « par la directrice » et « par les marchands ».</p>	<i>CP</i>	<i>CE1</i>	<i>CE2</i>	<i>CMI</i>	<i>CM2</i>	25	50	20	75	60		<i>CP</i>	<i>CE1</i>	<i>CE2</i>	<i>CMI</i>	<i>CM2</i>	<i>élèves</i>	25	50	20	75	60	<i>Le prix</i>						
<i>CP</i>	<i>CE1</i>	<i>CE2</i>	<i>CMI</i>	<i>CM2</i>																												
25	50	20	75	60																												
	<i>CP</i>	<i>CE1</i>	<i>CE2</i>	<i>CMI</i>	<i>CM2</i>																											
<i>élèves</i>	25	50	20	75	60																											
<i>Le prix</i>																																
13	PB2 Recherche 46'35'' – 50'24''	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs, rappelle la consigne, vérifie le travail des ê qui ont terminé.	3min 49s																												
14	PB2 Correction 50'24'' – 54'44''	Coll / Oral	<p>M demande à un ê en difficulté de passer au tableau. L'ê écrit dans la première colonne 50. M le félicite et lui demande comment il a trouvé ce résultat. L'ê : « 25 + 25 = 50 ». M : « Parce que tu t'es rappelé que pour un élève, c'est 2 €, donc tu as fait le double. »</p> <p>2^{ème} ê : 25 (erreur). Les autres ê réagissent. M lui rappelle que pour 25 €, c'est 50 €, « pour 50, est-ce que ce sera moins cher ? ». L'ê se corrige et écrit 100. M lui demande d'expliquer ce qu'il a fait. L'ê : « 50 + 50 ». M : « Donc, comme Brian, tu as fait le double. » M le félicite.</p> <p>3^{ème} ê : 40. M le félicite.</p> <p>4^{ème} ê : 300. M le félicite.</p> <p>5^{ème} ê : 120. M le félicite.</p> <p>M demande aux ê de bien regarder le tableau : « D'après vous, qu'est-ce qu'il faut faire pour passer de la 1^{ère} ligne à la 2^{ème} ? » Plusieurs ê lèvent le doigt. M reformule en montrant les lignes du tableau (élèves / prix). Un ê : « On fait des doubles ». M reformule, pour passer d'une ligne à une autre, on a multiplié par 2. Il ajoute une flèche à gauche et écrit x 2.</p>	4min 20s																												
15	Synthèse 54'44'' – 55'12''	Coll / Oral	M annonce que ce type de problème porte un nom : « un tableau de proportionnalité ». M rappelle un exercice (chocolat) réalisé lors	28s																												

			d'une séance précédente : « On aurait pu faire aussi un tableau de proportionnalité ».											
16	PB 2 Correction 2 55'12'' – 56'46''	Coll / Oral	Les ê demandent à compléter la dernière colonne (total). Un ê écrit 230 et 460 .	1min 34s										
17	Synthèse 2 56'46'' – 59'15''	Coll / Oral	M : « Dans un tableau de proportionnalité, y'a d'autres moyens de voir les calculs, regardez ici ! ». M ajoute des flèches entre les 2 premières colonnes (CP et CE1) et écrit $x \times 2$, puis entre la 1 ^{ère} colonne et la 4 ^{ème} (CP et CM1). M : « Quand on passe de 25 à 75, on multiplie par combien ? » Un ê : « Par 4 ». M lui montre qu'il a fait une erreur. Un autre ê : « Par 3 ». M valide et trace une flèche en dessous « $50 \times 3 = 150$ ». M : « De 20, pour aller à 60, on multiplie par combien ? » Les ê : « Par 3 ». M : « Pour passer de 40 à 120, qu'est-ce qu'on fait ? » Un ê : « On multiplie par 3. M valide. M reformule, on peut donc multiplier par un nombre d'une ligne à une autre, et d'une colonne à une autre également	2min 29s										
18	Exercice 1 Consigne 59'15'' – 59'29''	Coll / Oral	M leur demande de réaliser un tableau de proportionnalité à partir d'un exercice (cuisine) réalisé lors d'une séance précédente.	14s										
Transition : Les ê distribuent un polycopié. 59'29'' – 1H00'30''				1min 01s										
19	Exercice 1 Recherche 1H00'30'' – 1H07min10''	Ind / Ecrit	M s'arrête auprès d'un ê qui a réalisé l'exercice plus tôt dans la séance. M vérifie son travail et lui demande d'ajouter des flèches sur son tableau. M demande aux ê de travailler en silence. M passe dans les rangs, rappelle la consigne... Un bon ê demande de l'aide sur l'un des exercices. M lui demande de le barrer. M interpelle tous les ê et leur demande de ne pas réaliser l'exercice n°3. 1H05'14'' Coll M attire l'attention des élèves et trace un tableau qui correspond à l'exercice. <table border="1" data-bbox="715 1733 1007 1928"> <tr><td><i>Clients</i></td><td></td></tr> <tr><td><i>Œufs</i></td><td></td></tr> <tr><td><i>Farine</i></td><td></td></tr> <tr><td><i>Lait</i></td><td></td></tr> <tr><td><i>Vanille</i></td><td></td></tr> </table> M demande aux ê de trouver « la technique » pour passer de la ligne des clients à celle des œufs, des clients à la farine, des clients au lait,	<i>Clients</i>		<i>Œufs</i>		<i>Farine</i>		<i>Lait</i>		<i>Vanille</i>		6min 40s
<i>Clients</i>														
<i>Œufs</i>														
<i>Farine</i>														
<i>Lait</i>														
<i>Vanille</i>														

			des clients à la vanille. M passe dans les rangs. 1H06'57'' La cloche sonne. M demande aux ê de ranger leur matériel avant de sortir en récréation.	
--	--	--	---	--

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	49 min 54s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	44min 24s
Temps de travail sur la séance	49 min 54s

Ma caméra jusqu'à 5'53'', puis fixe 2 (= 4'54'') = + 59s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous- groupes, mise en commun...	Modalité s péda : coll/ind/ s-gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
1	Rappel de la séance précédente 0' – 54''	Coll / Oral	M demande ce que sont les unités de contenance. Un ê : « C'est quand on mesure en litres. » M reformule et demande des exemples. Les ê : « cl, dal, ml, hl, l, dl. » M les note au fur et à mesure au tableau.	54s	
2-1	Exercice Consigne 54' – 1'20''	Coll / Oral	L'exercice est affiché sur le TNI. M attire l'attention des ê et dit : « Je vais vous demander de convertir 7l en cl. M rappelle aux ê qu'ils ont déjà réalisé des conversions avec l'autre stagiaire et qu'ils avaient également « transvaser, fait des expériences ». M s'adresse à un ê : « Tu n'étais pas là, il faudrait qu'on rattrape. »	26s	4min 36s
2-2	Exercice 1'20''- 1'37''	Coll / Oral	Un ê demande si il peut utiliser « le tableau de la dernière fois ». M lui conseille de le faire à voix haute. Une autre ê lui demande si elle peut réaliser le tableau sur son ardoise. M demande aux ê de réaliser le tableau de conversions dans leur cahier afin de garder une trace et leur demande d'écrire au stylo, pas au crayon.	17s	
2-3	Exercice 1'37'' – 2'44''	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs mais intervient à voix haute : « « Comment vas-tu procéder ? », « Qu'est-ce que tu vas faire ? »	1 min 07s	
2-4	Exercice Correction 2'44'' – 4'09''	Coll / Oral	M : « On refait le tableau ensemble ? Qu'est-ce que je mets en premier ? » Les ê énoncent les unités de mesure dans le bon ordre, M trace au fur et à mesure sur le TNI le tableau de conversions. 3'18'' : M demande à un ê de placer 7l dans le tableau (sur le TNI). M : « Combien ça fait en cl ? » L'ê ajoute les zéros. M annonce « 700 » et demande à un autre ê de réaliser la 2 ^{ème} conversion : 25dl en ml. L'ê écrit rapidement	1 min 25s	

			2500. M demande aux ê si ils sont d'accord.		
2-5	Exercice Copie 4'09'' – 5'30''	Ind / Ecrit	M leur demande de recopier ce qu'elle écrit au tableau : $7l = 700\text{ cl}$ et $25dl = 2500ml$. M demande aux ê si ils ont noté les réponses dans leur cahier. Ils répondent par la négative mais M annonce tout de même qu'ils vont résoudre un problème et demande à un volontaire de lire l'énoncé (affiché sur le TNI).	1min 21s	
3-1	PB1 Lecture de l'énoncé 5'30'' – 5'53''	Coll / Oral	Un ê lit à voix haute l'énoncé affiché sur le TNI.	23s	
3-2	PB1 Compréhension de l'énoncé 5'53'' – 7'29''	Coll / Oral	M change de page sur le TNI, mais l'activité suivante apparaît. M revient donc sur la page initiale, se place devant le tableau et dit : « Je cache le tableau. Qu'est-ce qu'on cherche à savoir ? » M se déplace sur le côté du TNI. M : « Qu'est-ce que ça veut dire le plus économique ? » Un ê : « Qui consomme le plus d'eau. » M répète puis : « Economique, ça veut dire qui consomme le plus d'eau ? » Un ê : « Qui consomme le moins. » M répète et valide, puis dit qu'on aurait pu formuler la question autrement : « Qu'est-ce qui consomme le moins d'eau ? » Un ê propose de chercher le résultat en dl. M : « On ne cherche pas la réponse pour l'instant. Si on ne comprend pas la question, on ne peut pas répondre. Est-ce qu'on peut répondre tout de suite ? » Un ê : « Non » M répète puis : « Qu'est-ce qu'on va faire pour répondre à cette question ? » Un ê : « On va construire un tableau. » M répète : « Qu'est-ce qu'on va indiquer dans le tableau ? » Un ê : « 550 dl et 17,50 dal ». M demande à quoi correspondent 550 dl, « au bain ou à la douche ? » Les ê : « La douche. »	1min 36s	7min 38s
3-3	PB1 Recherche collective 7'29'' – 13'08''	Coll / Oral	M demande à un volontaire de placer 550dl au tableau. Une ê passe au tableau. M lui demande de placer également 17, 50 dal. Les ê lui indiquent qu'elle a fait une erreur : « dal ». L'ê efface ce qu'elle vient d'écrire. M l'interrompt : « Pourquoi tu corriges ? Qu'est-ce qu'on avait vu pour la virgule ? » L'élève ne répond pas et ré-écrit 17, 50 dal à l'endroit où elle l'avait initialement placé. M demande si « tout le monde a noté ça ? », puis sans attendre la réponse, demande à un ê :	5min 39s	

			<p>« Pourquoi elle a noté ça ? ». L'ê : « La virgule, ça sert à indiquer le nombre qui est dans l'unité. » M explique qu'il est écrit 17dal et 50 dl.</p> <p>M : « Maintenant, est-ce qu'on peut comparer ? » Les ê : « Oui. »</p> <p>M : « Alors qu'est-ce qui est les plus économique entre un bain et une douche ? ». Un ê interrogé répond : « La douche. » Un autre dit « Non ». Les autres : « Si ».</p> <p>M écrit devant les nombres placés dans le tableau de conversion : <i>douche</i> et <i>bain</i>.</p> <p>M demande aux ê si ils ont écrit « une petite trace écrite ». Les ê : « Non ».</p> <p>M : « Alors, vous notez, un bain, deux petits points, égale 17, 50 dal. M passe dans les rangs et vérifie que les ê écrivent ce qu'elle leur dicte. M répète : « Un bain égale 17,5 dal, une douche... » M s'interrompt et demande à un ê de ne pas oublier de noter l'unité. M demande si tout le monde a noté ce qu'elle a dicté et annonce « On va noter la réponse : <i>un bain consomme plus d'eau, moins d'eau ?</i> » demande-t-elle à un ê. L'ê ne répond pas.</p> <p>M efface <i>douche</i> et <i>bain</i> écrits au tableau puis ré-écrit en lui expliquant : <i>douche</i> et <i>bain</i> et demande quel est le plus grand nombre « 17,50, on peut mettre une virgule ici aussi ou 5,50 ? » L'ê répond. M : « Si tu es embêté avec les virgules, tu peux aussi les enlever » (M les efface). « Si on convertit en cl (M ajoute des zéros), ça reste quand même plus grand que la douche. » L'ê précise qu'il fallait regarder le chiffre le plus grand entre 17 et 5 (colonne des dal).</p> <p>M : « Ce que j'ai mal expliqué, ce qui a dû t'embêter, c'est que j'ai pas mis la virgule, y avait 17 avec une virgule et 5 n'en avait pas. Est-ce que là, c'est plus simple pour toi ? »</p> <p>M efface le tableau.</p>		
4-1	PB 2 Amorce 13'08'' – 17'46''	Coll / Oral	<p>M leur dit qu'elle les trouve un peu endormis et annonce qu'elle va les réveiller avec un deuxième PB. M montre sur le TNI une photo d'oranges avec un titre <i>Problème vitaminé</i>. M demande ce que sont des vitamines. Les ê répondent : « Des fruits », « Ça sert à nous mettre en forme », « Ça donne de l'énergie », « Ça nous permet d'être en bonne santé ».</p> <p>M : « Mais ce n'est pas ça le sujet, ça va être de remplir un verre de jus d'oranges » (en montrant</p>	4min 38s	36min 46s

			<p>un gobelet transparent).</p> <p>M : « Quelle contenance a ce verre ? » Un ê : « 200 ml ». M valide et leur rappelle qu'ils ont travaillé sur la contenance de différents récipients. Un ê : « 20 cl ». M valide.</p> <p>M sort des oranges d'un sac et demande combien il faut d'oranges pour remplir un verre. Les ê : « 1, 6, 3, 2 ». M leur demande de noter leur réponse sur leur ardoise. M sort de son sac un torchon et un presse – agrumes. M leur demande de montrer leur ardoise : « 3, 2, ½... » et leur annonce qu'ils vont « faire l'expérience ». M vérifie que les ê savent ce qu'est un presse agrumes en leur montrant.</p> <p>15'38'' M presse une première orange. Les ê lancent des paris. M leur fait remarquer qu'avec 2 oranges, le verre n'est pas plein.</p> <p>M : « En gros, c'est 3. » Les ê réagissent sur leur pari.</p>		
4-2	<p>PB 2</p> <p>Lecture énoncé et compréhension</p> <p>17'46'' – 23'12''</p>	Coll / Oral	<p>M demande aux ê d'écouter. Elle change de page sur le TNI, puis commence à lire : <i>Pour remplir un verre....</i> M s'interrompt, demande le silence et demande à un ê de lire : <i>Pour remplir un verre de 200ml avec du jus d'oranges, il faut presser 3 oranges.</i></p> <p>M déplace le cache sur le TNI et demande à un ê de poursuivre la lecture : <i>Pour fêter son anniversaire, qui aura lieu le 21 décembre, Loïc a invité toute la classe. Il a décidé de proposer du jus d'orange à ses convives.</i></p> <p>M replace le cache sur l'énoncé et leur demande de reformuler le PB.</p> <p>Un ê répète les informations principales.</p> <p>M : « Quelle question se pose là ? »</p> <p>Un ê : « Combien y a-t-il d'élèves dans la classe ? »</p> <p>M change de page et annonce qu'elle va écrire les questions qu'ils se posent. Sur la page, il est déjà écrit : <i>On cherche.</i></p> <p>M écrit : <i>Le nombre d'élèves dans la classe.</i> Les ê répondent « 26 ».</p> <p>Les ê : « Combien Loïc aura d'invités ? »</p> <p>M : « Mais il sera là le jour de son anniversaire, on peut donc supposer que lui aussi, il va manger et boire. » M conclut qu'il y aura donc 26 enfants.</p> <p>M demande aux élèves si ils ont compris le mot « <i>convives</i> ». Un ê : « Ce sont les invités. » M leur demande ce que Loïc veut leur offrir. Les ê : « Du jus d'orange ». M précise : « On part de</p>	5min 26s	

			<p>l'hypothèse qu'il va offrir un verre à chaque ê. Un ê : « Il va falloir 26 verres. » M : « Quelle information on a encore ? » Un ê : « Il faut faire 3 x 26. » M lui répond qu'ils n'en sont pas encore là mais lui demande : « Pourquoi 3 x 26 ? » L'ê : « Parce que 3 oranges pour faire un verre, donc il faut faire 3 x 26 pour trouver le nombre d'oranges ». M : « Tu donnes déjà le résultat. Vous n'avez pas encore toutes les questions et vous donnez les réponses. » Un ê : « Combien est l'unité du récipient. » M : « C'est un peu compliqué ! » M revient sur l'énoncé et dévoile un peu plus le cache. M lit : <i>Loïc, pour faire ses calculs, suppose que toutes les filles vont boire un jus d'orange.</i> Les ê rient. M poursuit sa lecture : <i>Quel volume, en litres de jus d'oranges Loïc devra-t-il servir aux filles ?</i> M précise que la question ne porte pas sur le nombre d'oranges. Un ê : « Le nombre de filles. » M valide et écrit sur la page <i>On cherche : 13 filles.</i> M ajoute : « On vous demande, en litres, quelle quantité on va servir aux filles ? »</p>		
4-3	PB 2 – Q1 Recherche 23'12'' – 25'36''	Ind / Ecrit	<p>M demande aux ê de chercher la réponse sur leur cahier et rappelle qu'un verre correspond à 200 ml. Quelques ê lèvent le doigt. M leur demande de réfléchir 5 minutes. M passe dans les rangs, demande aux ê d'expliquer leur calcul dans leur cahier. Retour sur la page de l'énoncé. M relit la question puis passe dans les rangs.</p>	2min 24s	
4-4	PB 2 – Q1 Correction 25'36'' – 29'16''	Coll / Oral	<p>M annonce la correction, les ê réclament du temps. M leur répond que ce n'est pas le résultat qui compte mais « on cherche à savoir comment faire ». M efface le tableau et demande à un ê de passer au tableau. L'ê écrit <i>200ml</i>. M demande à un autre ê pourquoi il a écrit 200ml. L'ê ne répond pas, un autre ê : « le verre ». L'ê au tableau : 200ml $\begin{array}{r} \times 13 \\ \hline 2600 \end{array}$ M lui demande d'ajouter l'unité. L'ê écrit 2600 ml, ajoute une virgule : 2, 600 et explique qu'il transforme le résultat en litres. M passe dans les rangs et demande aux ê de ne pas se limiter à écrire le résultat.</p>	3min 40s	

			<p>M : « On peut faire aussi un petit tableau. » M demande à un ê de passer au tableau mais il refuse.</p> <p>M dit « 200ml égale 1 verre de jus » et écrit :</p> $\begin{array}{r l} 200\text{ml} & 1 \text{ verre de jus} \\ \hline & 13 \text{ verres} \end{array}$ <p>M : « Si je cherche 13 verres, comment est-ce que je peux faire ? » M ajoute une flèche à droite en disant : « Si ici, c'est multiplié par 13 » M attire l'attention des ê puis répète et ajoute une 2^{ème} flèche à gauche en disant : « Ici, aussi, je peux multiplier par 13. »</p> <p>M : « C'est exactement la même chose mais ici, c'est peut-être plus facile ! »</p>		
4-5	PB 2 – Q2 Enoncé 29'16'' – 29'35''	Coll / Oral	<p>M annonce aux ê qu'ils vont voir la suite des questions. Sur le TNI, retour à l'énoncé. M lit : <i>Si tous les enfants présents souhaitent un verre de jus d'orange, combien d'oranges Loïc devra-t-il presser ?</i></p>	19s	
4-6	PB 2 – Q2 Recherche 29'35'' – 34'18''	Ind / Ecrit	<p>M interpelle le groupe des 9 (ê en difficultés et leur demande de répondre à une autre question : <i>Combien de litres de jus d'orange Loïc devra-t-il servir à tous les enfants ?</i></p> <p>M passe dans les rangs.</p> <p>31'01'' : M travaille avec le groupe des 9.</p> <p>M sollicite les ê pour rappeler les données : « 200ml égale 1 verre et pour 13 filles, je multiplie 200 par 13 ». M demande combien on trouve. Les ê ne répondent pas. M leur demande de réaliser l'opération sur leur ardoise. M s'arrête auprès d'une ê du sous groupe, lui répète que pour 13 filles, il faut faire 200ml x 13, lui demande quelle opération elle va faire pour tous les enfants, lui demande combien il y a d'ê dans la classe. L'ê : « 26 » et écrit sur son ardoise 200 x 26.</p> <p>M revient près de l'ê qui calcule 200 x 13 et lui demande de refaire son opération (erreur). M aide un autre ê du sous groupe en lui demandant combien il y a d'ê dans la classe. Un autre ê lui montre son opération 200 x 13. M lui demande de « calculer pour toute la classe ».</p>	4min 35s	
4-7	PB – Q2 Correction 34'18'' – 47'16''	Coll / oral	<p>M demande aux ê si ils ont terminé et demande à un ê de passer au tableau. L'ê écrit 2000 : 3. M lui demande d'expliquer tout ce qu'il fait. L'ê tente une explication (pas claire). M lui demande quelle était la question. L'ê : « Combien Loïc devra-t-il presser d'oranges ? » L'ê efface 2000. M change de page et relit encore une fois la question. L'ê réagit : « Ah, d'accord ! ». L'ê</p>	12min 58s	

écrit 200×26 et réalise l'opération. M lui demande ce qu'il a trouvé. L'ê : « 5200 ». M : « 5200 quoi ? » Certains ê répondent « oranges ». D'autres disent qu'il s'est trompé. M dit à l'ê qu' « il faut bien lire l'énoncé » et rassure les autres ê et leur demande d'essayer de comprendre ce qu'a fait Marc.

M : « Marc, qu'est-ce qu'il a calculé ? » M attire l'attention des ê puis répète sa question à un ê qui répond : « 5200 oranges ». M demande aux autres si ils sont d'accord, leur demande de réfléchir, montre le verre de jus d'orange et demande si il faut 5200 oranges pour tous les ê de la classe. Un ê : « Non, 5200 ml ».

M revient sur la question et explique aux ê qu'il fallait chercher le nombre d'oranges.

M s'adresse à Marc et lui explique son erreur.

M demande à un autre ê de passer au tableau.

L'ê pose au tableau : 26×3 . M : « Et pourquoi 3 ? » L'ê : « Parce qu'il faut 3 oranges pour remplir un verre. » L'ê effectue l'opération. En effaçant le tableau, M dit « Pour résoudre ce PB là, on aurait pu aussi faire des schémas, des dessins. » et leur propose le schéma suivant :

3 oranges dessinées	1 verre dessinée 200 ml
?	1 verre dessiné x 26

M demande à Marc si un schéma l'aurait aidé.

Marc confirme mollement.

M annonce que le groupe des 9 devait répondre à une autre question et demande à un ê du sous-groupe de passer au tableau.

M demande au sous groupe ce qu'il devait chercher. L'ê répond, M reformule.

L'ê au tableau a écrit 2600. M lui demande d'expliquer mais il n'ose pas. M efface le tableau et demande à un autre ê de passer au tableau. L'ê écrit « 200 ». M : « 200 oranges ? ». L'ê « Oui ».

Les autres réagissent. L'ê se corrige : « 200 verres ». M : « C'est 200 verres qu'il faut ? » M montre le verre de jus d'orange et demande :

« 200, c'est quoi ? ». L'ê se corrige : 200 ml. Il pose : 200×13 . M lui demande si il y a 13 ê dans la classe. L'ê se corrige : $200\text{ml} \times 26$ et effectue l'opération : $200 \times 26 = 1600\text{ml}$. M demande aux ê si ils sont d'accord (NON). M revient sur le premier résultat 2,6l pour 13 ê et lui demande combien 1600ml font de l. L'ê répond « 1,6 l ». M lui demande si il pense que

			1,6 l vont suffire pour remplir les verres de 26 enfants. L'ê hésite. M lui dit : « Quand tu vois ça, tu te dis bon, il y a une erreur quelque part ! ». M ajoute : « Tu as bien réfléchi mais c'est le calcul qui ne va pas et elle efface l'opération. M lui demande si il a le bon résultat dans son cahier (il ne l'a pas, il a calculé : 200×13). M demande si quelqu'un a le résultat. L'ê qui n'osait pas parler au tableau lui dit : 5,2 l. Marc : « Pour 13 filles, on a 26 ê, on fait $2,6l + 2,6l$ ». M reformule : les ê auraient pu faire : $200ml \times 26$ ou $2,6l \times 2$ ou $2,6l + 2,6l$.		
4-8	PB2 – Q3 Lecture énoncé 47'16'' – 47'44''	Coll / Oral	M leur propose de passer à une autre question. M lit : <i>Loïc prévoit de remplir une bouteille de 1000 ml, 2 bouteilles de 50 cl, 5 bouteilles de 0,25 l, 1 bouteille de 7,5 dl. Pourra-t-il servir un verre de jus à tous ses invités ? Combien d'oranges devra-t-il acheter ?</i>	28s	
4-9	PB2 – Q3 Recherche Méthodo 47'44'' – 48'04''	Coll / Oral	M leur demande de commencer à réfléchir sur leur ardoise et ajoute qu'elle va leur distribuer un polycopié pour qu'il puisse faire cette partie du PB chez eux (devoirs).	20s	
4-10	PB2 – Q3 Recherche 48'04'' – 48'38''	Ind / Ecrit	M passe dans les rangs.	34s	
4-11	PB2 – Q3 Recherche Méthodo 48'38'' - 48'45''	Coll / Oral	M : « Est-ce qu'on peut calculer comme ça facilement ou c'est compliqué ? Qu'est-ce qu'on doit faire ? » Les ê : « Convertir ».	7s	
5	Fin de la recherche 48'45'' – 50'02''	Coll / Oral	M dit aux ê qu'ils ont assez travaillé, que ça va sonner bientôt et leur demande de ranger leur matériel.	1min 17s	

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 00min 32s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	56min 26s
Temps de travail sur la séance	1H 00min 05s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
1-1	Rappel 0'' à 58''	Coll / Oral	M annonce aux ê qu'ils vont travailler sur des pbs et leur demande de rappeler la notion travaillée actuellement (les durées). Les élèves rappellent avoir travaillé sur les transformations heures – minutes et inversement.	58s	1min 12s
1-2	Rappel Annonce objectif de la séance 58'' à 1'12''	Coll / oral	M leur annonce qu'ils vont travailler sur cette notion pour résoudre des pbs.	14s	
2-1	Amorce 1'12'' à 1'32''	Coll / Oral	M ouvre un pan du tableau sur lequel se trouve une partie d'un énoncé de pb. Il présente la situation : « Nous allons bientôt aller à la piscine. »	20s	6min 27s
2-2	Lecture de l'énoncé 1'32'' à 1'54''	Coll / Oral	1 ê lit l'énoncé (incomplet) à voix haute.	22s	
2-3	Compréhension de l'énoncé 1'54'' à 7'39''	Coll / Oral	M demande si pb de compréhension. Les ê ne semblent pas en avoir. M referme le pan et leur demande de reformuler l'énoncé. M demande si il manque « quelque chose ». ê : une question ê : un calcul M reformule l'énoncé. ê : il manque des informations M : Quel genre d'informations ? ê : A quelle heure ils partent de l'école ? ê : A quelle heure ils rentrent dans l'eau ? ê : A quelle heure ils sortent de l'eau ? ê : A quelle heure on part ? ê : A quelle heure on arrive à la piscine ? M reformule les questions et demande si il ne manque pas une autre information. M annonce qu'il va « recentrer » : « ce	5min 45s	

			qui est intéressant, c'est le départ de l'école et l'entrée dans l'eau de la		
			piscine ». M demande les étapes entre ces 2 moments. M reformule à nouveau les propositions des élèves et fait référence à la sortie réalisée la veille. Les ê comprennent qu'il fait allusion au bus.		
3-1	Consigne PB 7'39'' à 8'48''	Coll / Oral	M demande aux élèves d' « écrire, en 2, 3 ou 4 étapes, le départ de l'école jusqu'au premier pied dans l'eau de la piscine » puis d'ajouter une durée pour chacune des étapes.	1min 09s	1min 36s
3-2	Recherche Modalités péda 8'48'' à 9'15''	Coll / Oral	M précise aux ê qu'ils peuvent utiliser un stylo noir ou un crayon noir.	27s	
4-1	Recherche Etapes 9'15'' à 10'24''	Ind / Ecrit	M circule dans les rangs, précise la consigne à certains ê.	1min 09s	10min 15s
4-2	Recherche Pause méthodologique 10'24'' à 12'20''	Coll / Oral	M précise qu'il ne souhaite pas de question mais les étapes « de la classe à la piscine ». Les ê reformulent.	1min 56s	
4-3	Recherche Etapes 12'20'' à 19'30''	Ind / Ecrit	M circule dans les rangs, répond aux questions, encourage certains élèves, guide d'autres élèves, demande des précisions (les durées notamment).	7min 10s	
5	Mise en commun 19'30'' à 23'29''	Coll / Oral	M demande aux ê ce qu'ils ont écrit. ê : 1 étape sans durée ê : 3 étapes avec durées ê : pas de réponse ê : 2 étapes avec durées ê : 3 étapes avec durées ê : 4 étapes avec durées	3min 59s	6min 06s
	Mise en commun 23'29'' à 25'07''	Coll / Oral	M annonce qu'il corrigera les cahiers plus tard puis demande aux ê de reformuler les différentes étapes. - entrée dans le bus : plusieurs durées, M tranche pour 5 min - trajet en bus : plusieurs durées mais M ne tranche pas - se changer : 1 seule réponse 5 min M reformule les 3 étapes et donne les durées : 5min – 15min – 5min	1min 38s	
	Mise en commun 25'07'' à 25'36''	Coll / Oral	M commence à écrire au tableau les 3 étapes, puis s'interrompt.	29s	
6-1	Consigne PB 25'36'' à 26'01''	Coll / Oral	M demande aux élèves de schématiser les 3 étapes.	25s	
Transition : 1 ê annonce à M qu'il n'a pas de crayon. M lui prête le sien. 26'01'' à 26'28''				27s	

6-2	Recherche Schématisation pb 26'28'' à 28'20''	Ind / Ecrit	M continue d'écrire au tableau : <i>Etape 1 : On descend prendre le bus. 5min</i> <i>Etape 2 : On roule en bus vers la piscine. 15min</i> <i>Etape 3 : On descend en bus, on se prépare, on prend une douche obligatoire. 5 min</i> Les ê schématisent.	1 min 52s	9min 02s
6-3	Recherche Pause 28'20'' à 28'39''	Coll / Oral	M précise qu'il attend un schéma et non pas un dessin détaillé.	19s	
6-4	Recherche Schématisation pb 28'39'' à 35'05''	Ind / Ecrit	M circule dans les rangs, donne des conseils sur les schémas, encourage les élèves. M demande à un ê d'ajouter des flèches entre les 3 dessins.	6min 26s	
7	Mise en commun 35'05'' à 40'08''	Coll / Oral	M met fin à la schématisation. Sous la dictée des ê, M schématise au tableau une école, un bus, une cabine, une douche et ajoute des flèches. M demande ce que l'on pourrait ajouter. 1 ê va au tableau ajouter les durées : - « école – bus » : 5min - « bus – vestiaire » : 15min - « vestiaire – piscine » : 5min M demande si il manque quelque chose. Les ê émettent des hypothèses. M insiste, les met sur la piste. 1 ê répond : 14H15, heure d'entrée dans l'eau (énoncé). M l'ajoute au schéma.	5min 03s	
8-1	Consigne PB 40'08'' à 40'38''	Coll / Oral	M demande aux ê de trouver une ou plusieurs questions correspondant au pb.	30s	13min 06s
8-2	Recherche questions 40'38'' à 49'53''	Ind / Ecrit	M circule dans les rangs, corrige les cahiers et demandent à 4 élèves d'écrire leur question au tableau. M demande à certains élèves de répondre à leur propre question.	9min 15s	
8-3	Consigne PB 49'53'' à 49'59''	Coll / oral	M demande aux élèves de répondre à leur question une fois qu'il les a validées.	6s	
8-4	Recherche questions 49'59'' à 53'14''	Ind / Ecrit	M demande à certains élèves d'aller au tableau écrire leur question, les autres continuent à en chercher une.	3min 15s	
9	Mise en commun 53'14'' à 58'27''	Coll / Oral	M demande à l'ê concerné de lire sa question (la 1 ^{ère}) au tableau : <i>A quelle heure on arrive à la piscine ?</i> M demande si on peut y répondre. Le même ê répond 14H15 (énoncé). M demande aux autres ê si ils sont d'accord. Ils n'osent pas répondre. M leur dit qu'ils sont dans l'eau à 14H15. D'autres ê veulent donner une réponse mais M leur demande d'ignorer la question. 2 ^{ème} ê : <i>Combien y a-t-il de temps pour aller de l'école à la piscine ?</i> M demande si on peut y répondre. Les ê	5min 13s	

			<p>répondent par l'affirmative sans donner la réponse.</p> <p>3^{ème} ê : <i>A quelle heure rentrent-ils à l'école ?</i> Les ê disent qu'il est impossible d'y répondre en argumentant. M barre la question.</p> <p>4^{ème} ê : <i>A quelle heure ils vont prendre le bus ?</i> Les ê pensent qu'il est possible d'y répondre.</p> <p>M annonce que la cloche va sonner. Il répète les 3 questions et demande à nouveau aux ê si il est possible d'y répondre. Les élèves répondent à nouveau par l'affirmative. M leur demande donc d'y répondre et précise qu'ils ont 2 minutes.</p>	
10	Copie Trace écrite 58'27'' à 1H00'32''	Ind / Ecrit	<p>M se ravise et leur demande de recopier les 3 questions. La cloche sonne (1H 00min 31s). Les élèves qui n'ont pas fini de recopier les questions resteront pendant une partie de la récréation pour le faire.</p>	2min 05s

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 28min 49s sans la récréation (10 min 56s)
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	1H 5min 30s (2 + 3)
Temps de travail sur la séance	1H 24min 14s

DURÉES INTERMÉDIAIRES						
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves		Durée	
1-1	Amorce (GA) Situation de rappel (GB) 14H03'01'' à 14H07'47''	Coll / Oral	Calculer la longueur d'une guirlande qui ferait le tour d'une fenêtre de la classe E du GA : émettent des hypothèses quant à la procédure.	GB valide	4min 46s	9min 31s
1-2	Rappel 14H07'47'' à 14H12'32''	Coll / Oral	M demande aux élèves la formule du périmètre du rectangle. Les élèves du GB donnent la formule suivante validée et écrite par M au tableau : $L \times 2 + l \times 2$ M demande la formule du périmètre du carré. Les élèves du GB répondent $c \times 4$.		4min 45s	
2-1	Recherche PB5 Consigne 14H12'32'' à 14H12'55''	Coll / Oral	M annonce qu'ils vont résoudre des PB sur les périmètres individuellement. GA : PB1 – PB4 GB : PB5 – PB8		23s	
Transition : Distribution des photocopiés par M qui se trompe... 14H12'55'' à 14H15'45''					2min 50s	
2-2	Recherche PB5 14H15'45'' à 14H23'04''	Ind / Ecrit	E : découpent le premier PB et tentent de le résoudre. M : écrit les formules des périmètres au tableau. Carré : $c \times 4$ – Rectangle : $L \times 2 + l \times 2$!!! Circule dans les rangs sans rien dire		7min 19s	
3-1	Recherche PB5 Correction PB1 du GA 14H23'04'' à 14H31'23''	Coll / Oral	M demande au GA : - de réaliser un schéma - à un élève de lire l'énoncé - aux élèves de souligner les mots importants (rectangulaire ; $L = 14m$; $l = 10m$ - aux élèves de réfléchir et de rechercher la réponse	GB travail e sur le PB 5	8min 19s	

			(longueur de la gouttière)		
3-2	Correction PB 5 du GB 14H31'23'' à 14H50'21''	Coll / Oral	- M demande à 3 élèves du GB d'écrire leur procédure au tableau. - Un élève lit l'énoncé. - M demande aux 3 élèves, chacun leur tour, d'expliquer leur démarche (calcul du périmètre OK, calcul du prix de l'encadrement faux). - M demande à un quatrième élève d'expliquer le calcul de ce prix. - M ré explique à une autre élève qui n'a pas compris au tableau	GA cherche la solution PB 1	18min 58s
Transition : Récréation 14H50'21'' à 15H01'17''					10min 56s
3-3	Correction PB 5 du GB 15H01'17'' à 15H03'02''	Coll / Oral	M demande à la dernière élève passée au tableau pourquoi sa procédure n'était pas juste. M lui ré explique encore le calcul du prix de l'encadrement.	GA Transit ion (les élèves écou te nt)	1min 45s
3-4	Recherche PB6 15H03'02'' à 15H03'10''	Coll / Oral	M demande aux élèves du GB de chercher la solution au PB 6.		8s
3-5	Recherche PB6 15H03'10'' à 15H03'18''	Coll / oral	M annonce aux élèves du GA qu'ils vont corriger le PB 1	GB PB 6	8s
Transition : M efface le tableau. 15H03'18'' à 15H04'24''					1min 06s
3-6	Recherche PB6 Correction du PB 1 du GA 15H04'24'' à 15H29'20''	Coll / Oral	M demande à 3 élèves d'écrire leur démarche au tableau. M passe dans les rangs du GB. Un élève lit l'énoncé. M demande aux élèves passés au tableau d'expliquer leur procédure un par un.	GB travaille sur PB 6	24min 56s
3-7	Recherche PB6 Correction du PB 1 15H29'20'' à 15H32'54''	Coll / Oral	M explique aux élèves en difficulté une procédure « plus simple » : $L + 1 + L + 1$		3min 34s
Transition : M explique à un élève du GA comment calculer le périmètre d'un carré : $c + c + c + c$. Les autres attendent 15H32'54'' à 15H35'48''					2min 54s
Transition : M annonce la fin de la séance et demande aux élèves de ramasser les cahiers du jour 15H35'48'' à 15H36'27''					39s

4	Institutionnalisation 15H36'27'' à 15H42'46''	Coll / Oral	M se ravise et demande aux élèves ce qu'ils ont retenu sur les périmètres et sur la résolution de problèmes portant sur les longueurs	6min 19s
---	--	-------------	---	----------

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	49min 30s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	44min 40s
Temps de travail sur la séance	44min 40s

DURÉES INTERMÉDIAIRES				
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée
1	Mise en situation 5'' – 44''	Coll / Oral	2 ê distribuent un polycopié. M annonce aux ê qu'ils font « faire des maths », « faire des problèmes ». Un énoncé de Pb est écrit au tableau. M demande à un ê de bien s'asseoir puis lui propose de changer de place. Une ê parle spontanément : « Des Pbs sur les fractions »	39s
2	Mise en situation Organisation péda 44' – 1'40''	Coll / Oral	M : « Vous sortez votre cahier de maths, partie Pb. Vous collez le Pb, vous le lisez silencieusement et vous écrivez 1 juste au-dessus du Pb. »	56s
Transition : Les ê collent le polycopié dans leur cahier de maths. M répète la consigne. M demande à un ê qui a collé le polycopié de lire le Pb. Ce dernier commence à le lire à voix haute. M l'encourage à continuer. La lecture est hachée et le ton inadapté, les autres ê rient. 4'52'' : M se rend compte que les ê n'ont pas le bon énoncé. Elle s'excuse et leur annonce qu'ils vont travailler sur un autre énoncé (celui qui est au tableau). M demande à 2 ê de distribuer un deuxième polycopié. M demande aux ê de le coller en laissant de la place pour répondre au premier énoncé. 1'40'' – 6'30''				4min 50s
3	Lecture de l'énoncé 6'30'' – 6'53''	Coll / Oral	M demande à un ê de lire l'énoncé à voix haute.	23s
4	Compréhension de l'énoncé 6'53'' – 8'55''	Coll / Oral	M : « Est-ce qu'il y a des mots que vous ne comprenez pas ? Un ê : « Graduations » M trace une ligne au tableau, tout en expliquant ce qu'elle fait et la gradue de 0 à 3, puis dessine un verre mesureur sur lequel elle ajoute des graduations. M demande aux ê si ils ont bien compris (Oui) Un ê : « Verre mesureur » M montre le verre qu'elle vient de dessiner et ajoute : « c'est un verre sur lequel il y a des graduations ».	2min 2s

			<p>M : « Sur le verre mesureur du Pb, combien de graduations il y a ? » Plusieurs ê répondent : « 10 ». M demande si d'autres mots posent souci. (Pas de réponse) M demande à un ê « ce qu'il faut faire, quelle est la question ? » L'ê répond : « Faut mesurer. » M lui demande si c'est la question (Oui). M infirme et lui redemande « c'est quoi la question ? ». L'ê lui demande si il doit la lire. M lui propose de la lire ou de la reformuler si il la bien comprise. (ê perdu) M lit la question : <i>Quelle fraction du verre a-t-on rempli ?</i> Puis M reformule une partie de l'énoncé : « on a versé 5/10 du verre mesureur de jus de raisin dans le verre. Ensuite, on a versé 3/10 du verre mesureur de jus de citron et on te demande quelle fraction du verre a-t-on rempli en tout ? » M reformule : « En tout, le verre est-il rempli à combien de fractions, d'accord ? »</p>	
5	<p>Recherche Consigne 8'55 – 9'11''</p>	Coll / Oral	<p>M : « Donc vous résolvez le Pb, vous pouvez faire des schémas avec des crayons de couleur, faire des calculs, comme vous voulez, vous avez... je vous laisse un moment tout seuls pour le faire, OK ? Si il y a autre chose que vous ne comprenez pas, vous levez le doigt et je viendrai. »</p>	16s
6	<p>Recherche 9'11' – 19'33''</p>	Ind / Ecrit	<p>9'43'' Un ê (A) fait signe à M, il a résolu le Pb. M vérifie le résultat (correct) et lui demande de réaliser le 1^{er} Pb. M passe dans les rangs, met sur la piste un ê. 11'38'' M reformule l'énoncé pour un autre. 12'35'' Plusieurs ê lèvent le doigt afin que M vérifie le résultat. M ne valide pas les résultats. 13'33'' M reformule un énoncé pour un ê qui n'a pas encore commencé. M vérifie le résultat du 1^{er} Pb réalisé par l'ê A. 15'01 Une ê passe au tableau à la demande de M pour y noter ses calculs.</p>	10min 22s

			<p>M s'occupe d'un autre ê. M demande à un ê en difficulté de schématiser l'énoncé. 16'50'' M demande à une ê de passer au tableau. 17'26'' M ouvre un pan du tableau sur lequel se trouve le schéma de 3 verres mesureur et demande aux 2 ê au tableau de les compléter. Ces dernières commencent par placer les graduations (tableau quadrillé). L'une des 2 demande à M si elle doit colorier son schéma. M lui demande d'utiliser différentes couleurs. M continue à passer dans les rangs et autorise les ê à réaliser le 1^{er} Pb.</p>	
7	<p>Correction 19'33'' – 25'42''</p>	Coll / Oral	<p>M demande à la 1^{ère} ê d'expliquer ses calculs (notés au tableau). L'ê explique à l'aide de M à quoi correspondent :</p> $\frac{5}{10}$ $+ \frac{3}{10}$ $\frac{8}{20}$ <p>Puis montre son schéma (<i>pour 5/10 : a colorié 3/10 et pour 3/10 : a colorié 2/10</i>). M ne corrige pas. 20'25'' M attire l'attention de tous les ê qui font un schéma sur leur cahier. M répète les explications données par l'ê sur le calcul, puis, l'ê explique comment elle a trouvé 8/20. M valide son explication et lui demande si c'est une addition de fractions. L'ê répond par l'affirmative, M ne dément pas. M lui demande d'expliquer comment elle a fait « pour dessiner ». L'ê explique qu'elle a colorié 5/10 de jus de raisin (3/10) et 3/10 de jus de citron (2/10). M valide son explication. 21'49 M : « Qui a fait ça (8/20)? » 3 ou 4 ê lèvent le doigt. 22'06 M demande à l'ê de s'asseoir et demande à la 2^{ème} ê de noter ses calculs :</p> $\frac{3}{10} + \frac{5}{10} = \frac{8}{10}$ <p>22'46 M lui demande d'expliquer. M met en évidence le fait que c'est le même calcul mais pas le même résultat. M demande qui a trouvé 8/10. Plusieurs ê lèvent le doigt en ajoutant qu'il faut « calculer » les numérateurs. M fait</p>	6min 09s

			<p>allusion à la séance précédente et confirme que lorsque le dénominateur est commun, on additionne les numérateurs. M demande à l'ê restée au tableau de montrer à quoi cela correspond sur son schéma (correct). M reformule, montre les graduations et demande à l'ê de noter 8/10 sur le schéma.</p> <p>M revient sur le 1^{er} calcul et demande aux ê où est l'erreur. M corrige :</p> $\begin{array}{r} 5/10 \\ + 3/10 \\ \hline 8/10 \end{array}$ <p>M demande à l'ê qui a commis l'erreur si elle l'a comprise.</p> <p>24'53'' : M demande comment on a fait pour trouver ? A l'aide des ê, elle reformule, « on a fait un schéma pour nous aider ».</p> <p>M revient sur les graduations sans corriger le 1^{er} schéma faux.</p> <p>25'24'' : M demande aux ê de corriger. Un ê dit avoir résolu le 2^{ème} Pb.</p>	
8	<p>Lecture du 2^{ème} énoncé 25'42'' – 26'23''</p>	Coll / Oral	<p>M demande aux ê si il est nécessaire de lire le 2ème énoncé et décide de le lire à voix haute, tout en le commentant.</p>	41s
9	<p>Recherche 26'23'' – 32'54''</p>	Ind / Ecrit	<p>M efface le tableau. Plusieurs ê annoncent avoir résolu le 2^{ème} Pb.</p> <p>M envoie l'une d'entre eux au tableau :</p> $\begin{array}{r} 5/10 \\ + 1/10 \\ \hline 6/10 \end{array}$ <p>M modifie l'énoncé et demande si tout le monde a trouvé le même résultat. M demande à un 2^{ème} ê de passer au tableau. M demande à la première ê de compléter l'un des schémas (verre mesureur). M l'aide à compter les graduations. La 2^{ème} ê complète un autre verre.</p> <p>M passe dans les rangs et demande à une ê de réaliser le schéma dans son cahier.</p> <p>M revient au tableau et contrôle le schéma de la 1^{ère} ê.</p>	6min 31s
10	<p>Correction 32'54'' – 40'26''</p>	Coll / Oral	<p>M demande aux ê leur attention.</p> <p>M demande à la 1^{ère} ê si elle souhaite commencer par le calcul ou par le schéma. L'ê choisit de lire l'opération.</p> <p>M lui demande à quoi correspond le résultat (6/10), « au jus de pomme ? au schéma ? ». L'ê fait signe que Non. M lui demande à quoi correspond 5/10 (jus de</p>	7min 32s

			<p>raisin), puis 1/10 (jus de citron). M lui demande à nouveau à quoi correspondent les 6/10 et lui demande de montrer sur le schéma. L'ê est alors capable de dire que les 6/10 correspondent au jus de raisin et de citron. M valide puis lit la question : « <i>Quelle fraction doit-on ajouter pour remplir le verre ?</i> »</p> <p>M : « Donc 6/10, est-ce que c'est la réponse à la question ? » et répète à nouveau la question. L'ê répond : « 4 ».</p> <p>M lui fait remarquer qu'il manque un calcul et lui demande d'expliquer son schéma : « J'ai rempli 5 sur 10 de jus de raisin, 1 sur 10 de jus de citron et 4 sur 10 de jus de pomme. »</p> <p>M : « La réponse à la question, c'est quoi alors d'après ton schéma ? »</p> <p>L'ê : « 4 ». M : « 4 sur 10 ? ». L'ê hésite.</p> <p>M : « Il manque 4/10, oui. » L'ê semble un peu perdue.</p> <p>M annonce qu'ils vont regarder la réponse donnée par la 2^{ème} ê.</p> <p>36'04'' : M demande à cette ê de passer au tableau et demande « Qui a trouvé 6/10 ? ». Plusieurs ê lèvent le doigt. M demande si c'est la bonne réponse. Plusieurs ê répondent Non !</p> <p>M : « Pourquoi ? »</p> <p>Un ê : « Parce qu'il manque un calcul. »</p> <p>La 2^{ème} ê lit ses calculs :</p> $\frac{5}{10} + \frac{1}{10} = \frac{6}{10} \quad \frac{10}{10} - \frac{6}{10} = \frac{4}{10}$ <p>M : « C'est quoi 10/10 ? »</p> <p>L'ê : « C'est le verre plein. »</p> <p>M : « C'est le verre plein ? »</p> <p>Un autre ê : « C'est tout le verre ! »</p> <p>M : « Vous êtes d'accord avec ce qu'elle dit ? » Plusieurs ê répondent Oui !</p> <p>M demande pourquoi il faut faire une soustraction. Un ê explique le calcul.</p> <p>M demande à l'ê au tableau d'expliquer cette fois à l'aide de son schéma.</p> <p>M demande si on trouve bien 4/10, ajoute les graduations, compte 1, 2, 3, 4 et note 4/10 sur le schéma.</p> <p>M revient sur la 1^{ère} réponse (6/10) et demande aux ê si ils ont compris leur erreur.</p> <p>38'04'' : M demande à un ê d'expliquer. Il refuse.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>M interroge un autre ê qui dit ne pas avoir compris. M demande si un ê peut expliquer à quoi correspondent 6/10. Un ê : « Tout le verre. » M : « Tout le verre, c'est 6/10 ? » Plusieurs ê répondent Non ! M répète que les 6/10 correspondent au jus de raisin et au jus de citron en s'appuyant sur le schéma. M répète la question et demande à un ê le calcul réalisé pour trouver comment remplir le verre. L'ê ne répond pas. M en interroge un autre ê : « On fait une soustraction. » M reformule puis demande si il y a une autre solution à l'aide du schéma à un ê. M répète. Un autre ê répond : « Il faut graduer le verre jusqu'au bout. » M : « Jusqu'à 10. » et ajoute qu'on peut compter ce qu'il manque à partir de 6/10 et montre les graduations : 1, 2, 3, 4.</p>	
11	Copie 40'26'' – 43''	Ind / Ecrit	<p>M demande à ceux qui se sont trompés de prendre la correction et de recopier le schéma. M passe dans les rangs. Un ê demande comment faire le schéma avec les graduations. M lui conseille de compter 10 carreaux.</p>	2 min 34s
12	Recherche (3^e PB) 43'' – 46'50''	Ind / Ecrit	<p>43' : M demande à ceux qui ont fini, de réaliser un 3^{ème} Pb qu'elle distribue. 44'49'' : M demande à ceux qui recopient la correction, de noter les fractions de la même couleur (raisin : violet...) M passe dans les rangs et répond aux questions des ê qui sont manifestement en difficulté face au 3^{ème} Pb (1/2 et 1/4).</p>	3min 50s
13	Recherche Consigne 46'50'' – 48'38''	Coll / Oral	<p>46'50'' : M leur demande d'abandonner le 3^{ème} Pb puis finalement leur demande de barrer dans l'énoncé <i>de 10 graduations</i>. 47'48'' : M : « On va arrêter là. » 47'56'' : M annonce que le 3^{ème} Pb sera corrigé ultérieurement.</p>	1min 48s
14	Institutionnalisation 48'38'' – 49'35''	Coll / Oral	<p>M réclame l'attention des ê afin de « récapituler ». Les ê continuent... 49'14 '' : M : « Qu'est ce qu'on a révisé en faisant ces Pbs ? » (Les fractions). M : « Quoi exactement sur les fractions ? » (Les additions et les soustractions)</p>	57s

			49'33'' : M annonce que la séance est terminée.	
--	--	--	---	--

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 20min 43s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	1H 05min 59s
Temps de travail sur la séance	1H 10min 55s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
1	Rappel 0' – 3'43''	Coll / Oral	Rappel sur « le périmètre » à l'aide des élèves. Rappel des formules du périmètre du carré et du rectangle M : écrit au tableau les formules.	3min 43s	
2	Rappel Modalités péda 3'43'' – 4'56''	Coll / Oral	M annonce qu'ils vont réaliser un travail de recherche, en binôme. M déplace quelques élèves.	1min 13s	
Transition : Distribution des équerres et des compas par 2 élèves. Distribution d'un photocopié par M. 4'56'' – 10'13''				5min 17s	
3-1	Lecture énoncé 10'13'' – 11'30'	Ind	Les élèves lisent silencieusement le photocopié.	1min 17s	7min 36s
	Lecture énoncé 11'30'' – 12'08''	Coll / Oral	Un élève lit à voix haute le photocopié.	38s	
3-2	Explicitation énoncé 12'08'' – 14'50''	Coll / Oral	M demande aux élèves ce qu'ils doivent chercher et insiste sur la question/ consigne. Les élèves tentent de reformuler.	2min 42s	
3-3	Rappel 14'50'' – 16'17''	Coll / Oral	M demande aux élèves un rappel sur les triangles isocèle et équilatéral travaillés l'année précédente. M corrige les réponses et écrit les définitions au tableau.	1min 27s	
3-4	Enoncé Reformulation question 16'17'' – 16'44''	Coll / Oral	M reformule à nouveau la question.	27s	
3-5	Recherche Modalités péda 16'44'' – 17'49''	Coll / Oral	M ajoute qu'ils peuvent lui demander de l'aide, utiliser le cahier de leçons et s'appuyer sur ce qui est écrit au tableau. M leur donne 15 minutes.	1min 05s	
4-1	Recherche 17'49'' - 48'55''	Binômes / Ecrit	M passe dans les rangs : Binôme 1 : L = 24 cm M rappelle que tout le tour = 24 cm	28min 15s	

			<p>Binôme 2 : demande des précisions. M les encourage.</p> <p>Binôme 3 : $L = 24$ cm M rappelle que tout le tour = 24 cm</p> <p>Binôme 4 : $L = 12$ cm M rappelle la formule et leur dit que 12 cm = $L + 1$; rappelle la 2^{ème} info : $1c = 5,5$ cm</p> <p>Binôme 5 : Carré OK M insiste sur travail en binôme. $L = 12$ cm M rappelle qu'une 2^{ème} info peut les aider.</p> <p>Binôme 6 : $L = 24$ cm M rappelle que tout le tour = 24 cm, rappelle la formule et que la 2^{ème} info ($c = 12$cm) peut les aider.</p> <p>Binôme 7 : $L = 12$ cm M leur explique que 12 cm = $L + 1$ et que l'une des mesures est 5,5 cm.</p> <p>Binôme 8 : $L = 13$ cm ($5,5 \times 2 = 11$ et $24 - 11 = 13$) M les aide à comprendre leur erreur.</p> <p>Binôme 9 : Rectangle OK M les met sur la piste pour le carré.</p> <p>Binôme 10 : T isocèle. E ne savent pas comment diviser 13 par 2. M les aide à calculer de tête.</p> <p>Binôme 11 : E ont tout trouvé sauf le rectangle. M leur demande de réfléchir.</p> <p>Binôme 12 : T isocèle. M les met sur la piste.</p> <p>Binôme 13 : T équilatéral. M les aide à trouver combien de fois il faut 3 pour aller à 24. $17'49'' - 45'26''$</p>		
4-2	Recherche		M passe dans les rangs pour savoir où en sont les élèves. $45'26'' - 48'55''$	3min 29s	
5-1	Fin de la recherche Consigne $48'55'' - 50'16''$	Coll / Oral	M demande aux élèves de s'arrêter. $48'55'' - 50'16''$	1min 21s	17min 02s
5-2	Correction $50'16'' - 1H03'47''$	Coll / Oral	M demande si il est possible de construire les 4 figures avec les infos données. M demande les difficultés rencontrées. Les E parlent des constructions avec le compas et le calcul de la longueur du rectangle. $50'16'' - 52'38''$	2min 22s	
5-3			Un élève qui a réussi (5 élèves), explique	11min	

			le calcul et donne le résultat (2 résultats différents pour le triangle isocèle). 52°38'' – 1H03°47''	09s	
5-4	Institutionnalisation 1H03°47'' - 1H05°57''	Coll / Oral	M leur demande ce que l'on peut en conclure. E : pour un même périmètre (24 cm), plusieurs figures possibles. M leur demande à nouveau d'expliquer ce qu'est un périmètre.	2min 10s	
Transition : Distribution du cahier du jour par M.				4 min 31s	
6	Copie Trace écrite	Ind / Ecrit	M demande aux élèves la réponse à la question /consigne. M note au tableau la réponse proposée. M note les différentes solutions au tableau. Elles sont recopiées dans les cahiers.	9min 37s	

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 05min 15s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage de la résolution de PB	0s
Temps de travail sur la séance	1H 01min 12s

DURÉES INTERMÉDIAIRES				
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous-groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée
1	Rappel de la séance précédente 0'' – 38''	Coll / Oral	M : « Comment vous avez fait pour mesurer la table ? » Les ê : « On a cherché le périmètre. » M : « Quel matériel vous avez utilisé ? » Les ê : « La règle et l'équerre » M : « Vous avez fait quoi avec ? » Les ê : « On a calculé le périmètre. »	38s
2	Exercice Organisation péda 38'' – 43''	Coll / Oral	M annonce qu'elle va distribuer un polycopié et leur demande de prendre leur cahier de brouillon.	5s
Transition : M distribue le polycopié. 43'' – 1'38''				55s
3	Exercice Lecture consigne 1'38'' – 1'49''	Coll / Oral	Un ê volontaire lit la consigne : <i>Utilise ta règle pour trouver le périmètre des figures suivantes.</i>	11s
4	Exercice Reformulation de la consigne (activité 1) 1'49'' – 2'28''	Coll / Oral	Les ê : « Il faut prendre la règle et calculer la figure. » M répète puis demande ce qu'il faut faire. Un ê tente de répondre (pas clair). M : « C'est quoi un périmètre alors ? » Un ê : « C'est le tour. » M : « Quel instrument vous allez utiliser pour mesurer ? » Un ê : « La règle et l'équerre. » M valide.	39s
5-1	Exercice Organisation péda 2'28'' – 2'32''	Coll / Oral	M leur demande de travailler en binôme.	4s
Transition : M déplace un élève. 2'32'' – 2'56''				24s
5-2	Exercice Organisation péda 2'56'' – 3'26''	Coll / Oral	M demande aux ê de réaliser les calculs dans leur cahier de brouillon. M rappelle qu'il faut travailler à 2, vérifie que tous les ê ont une règle ou une équerre, demande à ceux qui n'en ont pas, d'en prendre une.	30s
Transition : Une dizaine d'élèves se lève pour récupérer une règle ou une équerre.				1min 05s

M les aide, les autres attendent. 3'26'' – 4'31''				
5-3	Exercice Organisation péda 4'31'' – 4'43''	Coll / Oral	M rappelle à nouveau l'organisation pédagogique et leur annonce qu'ils ont 20 minutes pour réaliser l'exercice.	12s
6	Exercice Exécution 4'43'' – 27'44''	Binômes / Ecrit	<p>M circule dans les rangs, vérifie que les ê ont bien compris la consigne et utilisent correctement la règle ou l'équerre (pour mesurer).</p> <p>M aide un ê (pdt 5'40'') qui n'était pas présent lors de la séance précédente : périmètre = « tour d'une figure » et l'aide à mesurer le rectangle. M : « Le grand trait mesure 2,9cm. » L'ê note les mesures au fur et à mesure. M lui fait remarquer que les côtés sont égaux 2 à 2. L'ê propose de réaliser une multiplication puis une addition mais il est gêné par les nombres décimaux (notion pas encore étudiée). M lui demande de réfléchir.</p> <p>M aide un 2^{ème} ê (pdt 1'18'') qui se demande comment réaliser une addition avec des nombres à virgule. M lui demande de « mettre » les mesures « sous la même unité » et lui conseille d'utiliser le tableau de conversion (sur le sous-main).</p> <p>M aide un 3^{ème} ê (pdt 7'28'') qui a mesuré la figure B. Il ne se souvient pas à quoi correspond l'unité après la virgule (mm). M lui demande de regarder le tableau de conversions. Malgré les explications confuses (déplacement de la virgule) de M, l'ê comprend qu'il doit tout transformer en mm.</p> <p>M s'arrête auprès d'un 4^{ème} ê (pdt 5'40'') : l'ê sait mesurer les côtés de la fig A mais ne sait pas comment mesurer le périmètre. Par un jeu de questions, l'ê se remémore la procédure, trouve 2 x 3cm pour les longueurs, puis mesure une largeur (1,7cm). Il pose l'addition. M lui conseille d'utiliser le tableau de conversions puis vérifie qu'il sait l'utiliser (là aussi, M lui demande de déplacer les virgules). M lui demande enfin de tout transformer en mm.</p>	23min 01s
7-1	Exercice Correction 27'44'' – 27'49''	Coll / Oral	M annonce aux ê qu'ils vont passer à la correction.	5s

Transition : M réclame le silence et leur demande de poser leur stylo.				15s
27'49'' – 28'04''				
7-2	Exercice Correction 28'04'' – 41'56''	Coll / Oral	<p>M écrit au tableau A, B, C, D en colonne. M demande le périmètre de la fig. A et note les différents résultats au tableau : 8,4cm – 9,4cm – 9,2cm – 6,32mm – 6,34mm</p> <p>M demande ensuite aux ê comment ils ont procédé. Une ê explique son calcul, elle a intuitivement trouvé comment additionner des nombres décimaux. M demande si certains ont procédé autrement. Ils répondent avoir utilisé le tableau de conversions : 92mm, M l'écrit sous 9,2cm et écrit 94mm sous 6,32mm. Un ê explique en aparté comment elle a procédé.</p> <p>M fait remarquer aux ê qu'il fallait utiliser un tableau de conversions pour « ne pas se mélanger les pinceaux ».</p> <p>M entoure les bonnes réponses : 9,2cm et 92mm et annonce qu'elle accepte également 9,4cm et 94mm.</p> <p>32'32'' M demande les résultats pour la fig. B : 8,1cm – 8,2cm – 8cm et demande les correspondances en mm. M note 8,1cm et 81mm et annonce qu'il s'agit des bonnes réponses. Les ê demandent si M accepte d'autres réponses. M valide 82mm et 83mm.</p> <p>33'40'' Idem fig. C = 8cm – 7,9cm – 7,8cm (80mm – 79mm – 78mm)</p> <p>34'49'' Idem fig. D : Beaucoup n'ont pas eu le temps de mesurer cette figure : 8,4cm – 8cm – 8,3cm (+ en mm).</p> <p>36'16'' M leur demande « comment ils ont fait pour trouver le périmètre de la fig. D (un carré)? » « L'opération utilisée ? » Un ê répond une multiplication pour les côtés qui ont la même longueur. Un autre ê explique : 21mm x 4.</p> <p>M répète la procédure/formule.</p> <p>37'57'' Idem fig. E : 9,6cm</p> <p>M demande aux ê comment ils ont procédé en leur posant plusieurs questions : « Combien de côtés ? », « Ce sont tous les mêmes ? », « Y'a des côtés qui se ressemblent dans cette figure ? »</p>	13min 52s

			Les ê répondent, pour autant, avoir réalisé une addition. M note les mesures trouvées : 9,6cm – 100cm donc 1m – 7,8cm – 9,8cm – 6,6cm – 9,7cm (+ en mm).	
8-1	Exercice Exécution 41'56'' – 42'01''	Coll / Oral	M annonce qu'elle leur laisse 3 minutes pour mesurer à nouveau la figure E.	5s
8-2	Exercice Pause méthodo 42'01'' – 42'15''	Coll / Oral	M demande comment on mesure un périmètre. Les ê répondent qu'il faut mesurer le tour.	14s
8-3	Exercice Exécution 42'-15'' – 46'27''	Ind / Ecrit	M s'arrête auprès d'un ê et l'aide à transformer en mm. M passe dans les rangs et demande des mm. M aide un ê qui a oublié 2 côtés. 45'58'' M demande aux ê si ils ont fini.	4min 12s
9	Exercice Correction 46'27'' – 54'31''	Coll / Oral	M efface les résultats notés au tableau et demande cette fois la mesure de tous les côtés. M demande à un ê de noter au tableau ses mesures. L'ê écrit 3 x 8. M lui fait remarquer qu'elle n'a pas fait comme cela. L'ê écrit donc, en cm, en colonne : $0,3+0,3+1+0,3+0,3+2,2+0,3+0,3+1+0,3+0,3+2,2 = 8,8\text{cm}$ M demande à un autre ê d'écrire « tout ça » en mm : $3+3=6+10\dots\dots=88\text{mm}$ M demande aux ê si ils ont trouvé ce résultat. Certains NON, M leur répond qu'ils retravailleront sur cet exercice lors de la prochaine séance.	8min 04s
10	Institutionnalisation 54'31'' – 54'55''	Coll / Oral	M : « On avait vu que pour mesurer le périmètre, qu'est-ce qu'il fallait faire ? » Un ê : « On mesure les côtés. » Un ê : « On additionne. » M valide.	24s
11	Institutionnalisation Organisation péda 54'55'' – 55'08''	Coll / Oral	M annonce qu'elle va distribuer un texte à trous et leur demande de prendre leur cahier du jour pour coller le polycopié.	13s
Transition : M distribue le polycopié. Les ê le collent. 55'08'' – 56'32''				1min 24s
12	Institutionnalisation Consigne 56'32'' – 57'01''	Coll / Oral	M leur demande de compléter le texte donné et demande à un ê de lire la consigne : <i>Complète le texte avec les mots suivants.</i> M : « Alors qu'est-ce qu'il faut faire là ? Vous complétez le texte avec les mots qui sont dessous. »	29s
13	Institutionnalisation Exécution 57'01'' – 1H03'48''	Ind / Ecrit	Les ê complètent le texte. M passe dans les rangs et vérifie le travail d'un ê. 59'54'' Un ê lui fait remarquer qu'il y a un mot en trop. M rebondit tout de suite	6min 47s

			et demande aux ê de supprimer <i>calculer</i> . M passe dans les rangs et aide les ê en difficulté.	
14	Institutionnalisation Correction 1H03'48'' – 1H05'15''	Coll / Oral	M annonce la correction, réclame l'attention des ê et demande à 5 ê de lire une phrase chacun. (LA CLOCHE SONNE avant la lecture des phrases). M valide et répète chacune des phrases.	1min 27s

TEMPS DE TRAVAIL (séance observée)	
Durée totale de la séance observée	1H 00min 20s
Durée réservée à l'enseignement / apprentissage : SITUATION - PB	35min 49s
Temps de travail sur la séance	58min 09s

DURÉES INTERMÉDIAIRES					
	Nom de l'étape : découverte collective, travaux en sous- groupes, mise en commun...	Modalités péda : coll/ind/ s- gr ; écrit/oral	Rôle de l'enseignant / des élèves	Durée	
1	Rappel (fractions) 0'' – 1'	Coll / Oral	M annonce un travail sur les fractions. « Quelles fractions connaissez-vous ? » Les élèves énoncent des fractions (notées au tableau par M).	1min	
2-1	Institutionnalisation (fractions décimales) 1' – 2' 09''	Coll / Oral	M encadre les fractions décimales (/10) et demande ce qui est commun aux fractions encadrées. Les ê identifient le même dénominateur (10). M annonce que ce sont des fractions décimales.	1min 09s	7min 36s
2-2	Institutionnalisation (fractions décimales) 2'09'' – 2' 46''	Coll / Oral	Une élève ne comprend pas pourquoi on ne dit pas des fractions <i>décimales</i> . M lui explique pourquoi <i>décimales</i> .	37s	
2-3	Institutionnalisation (fractions décimales) 2'46'' – 6'53''	Coll / Oral	M ajoute des exemples : /100 /1000 et précise que ce sont également des fractions décimales car le dénominateur doit être 10, 100 ou 1000. M demande aux élèves d'autres fractions décimales. Un ê : « 100, 1000. » M demande si ce sont des fractions décimales. L'ê se corrige. M demande d'autres fractions. Un ê : « 1000/1000 » et ajoute que c'est une fraction décimale car il y a des zéros. M répète que c'est une fraction décimale car il y a 1000 au dénominateur. M demande une définition des fractions décimales. Un ê : une fraction décimale est une fraction où il y a 10, 100 ou 1000 au dénominateur.	4min 07s	
2-4	Institutionnalisation (fractions décimales) 6'53'' – 8'36''	Coll / Oral	M annonce aux ê qu'ils vont travailler par 2. M répond à la question d'un élève : Est-ce que 7/70 et 8/7 sont des fractions décimales ? Selon lui, elles sont de la même « famille » : 7 suivi de 0. M répond que ce doit être un 1 suivi de 0.	1min 43s	
3	Exercice	Coll / Oral	M annonce qu'elle va distribuer un seul	16s	

	Organisation péda 8'36'' – 8'52''		polycopié par binôme et rappelle ce que veut dire travailler à 2.	
Transition : Distribution d'un photocopié par M. M leur demande de sortir leurs crayons couleurs. 8'52'' – 10'40''				1min 48s
4	Exercice Lecture consigne 10'40'' – 11'01''	Coll / Oral	M réclame un volontaire pour lire la consigne. Un ê lit la consigne à voix haute : <i>Colorie 1/100 du carré en bleu, 1/10 du carré en jaune, 15/100 du carré en vert et 30/100 du carré en rouge.</i>	21s
Transition : M déplace un élève qui se dispute avec sa voisine. 11'01'' – 11'24''				23s
5	Exercice Reformulation de la consigne 11'24'' – 11'51''	Coll / Oral	M demande aux élèves ce qu'il faut faire. Un ê reformule puis M reformule.	27s
6	Exercice Exécution 11'51'' - 27'50''	Binômes / Ecrit	M répond à la question d'un ê. <u>Binôme 1</u> : M s'assure que les ê ont bien compris la consigne. <u>Binôme 2</u> : 12'57'' M rappelle qu'il faut travailler à 2 et leur demande ce qu'il faut faire dans un premier temps. ê : il faut colorier 1 carreau pour 1/100. M : est-ce que tu as compté le nombre de carreaux d'abord ? Les ê pensent qu'il y a 100 carreaux mais ne savent pas argumenter. <u>Binôme 3</u> : 14'26'' M : Pourquoi vous avez colorié un seul carreau en bleu ? Les ê ne savent pas justifier le nombre total de carreaux. <u>Binôme 4</u> : 16'32'' M vérifie les coloriages puis demande combien de carreaux ? ê : j'ai compté 1 à 1 les carreaux coloriés. Là aussi, les ê ne savent pas justifier le nombre total de carreaux. <u>Binôme 5</u> : 17'50'' Les ê ont compté le nombre de colonnes puis de 10 en 10. M vérifie les coloriages et leur annonce qu'elle est d'accord avec les 100ièmes mais pas avec les 10 ^{ièmes} (1/10 = 1 carreau) <u>Binôme 6</u> : 19'02'' Les ê sont capables d'expliquer le calcul total des carreaux (lignes x colonnes). Même erreur 1/10. <u>Binôme 7</u> : 19'58'' Même erreur 1/10. <u>Binôme 8</u> : 20'41'' Même erreur 1/10. <u>Binôme 1</u> : M les aide car en difficulté avec les 100ièmes. M passe dans les rangs et annonce à 2	15min 59s

			binômes que erreur avec $1/10$. <u>Binôme 9</u> : 24'57'' Les 2 ê ne sont pas d'accord. L'un d'entre eux ne comprend pas que $1/100 = 1$ carreau. M efface le tableau.	
7	Exercice Correction collective 27'50'' – 36'33''	Coll / Oral	M réclame l'attention des ê pour la correction. M place un quadrillage grand échelle (100 carreaux) au tableau. M demande à un volontaire d'expliquer au tableau à quoi correspond $1/100$ puis se ravise et lui demande d'abord d'expliquer comment elle a fait pour trouver le nombre de carreaux total mais elle en est incapable. M demande à un autre ê de venir au tableau. L'ê explique 10 x 10 carreaux. M reformule : 10 lignes x 10 colonnes M demande aux ê si ils ont utilisé une autre procédure. Un ê : 1 par 1. Un ê : 5 par 5. M reformule. Un ê : la moitié, 50 x 2. M reformule puis lui demande de venir expliquer sa procédure au tableau. L'ê n'est pas très clair. M reformule 2 procédures : 10 x 10 et 1 par 1. M relit le début de la consigne : a) <i>Colorie 1/100 en bleu</i> et demande à un volontaire de passer au tableau. L'ê colorie un carreau. M demande si tous les ê sont d'accord. Les ê valident. M : c) <i>Colorie 15/100 du carré en vert</i> . M désigne un ê qui va au tableau, lui demande combien de carreaux il va colorier. L'ê répond et colorie. M : d) <i>Colorie 30/100 du carré en rouge</i> . Un ê va au tableau et signe dans 30 carreaux (perte de temps relevé par M). 35'19'' : M : « Qui a trouvé $1/10$? » puis : « Qui a colorié pour $1/10$, un seul carreau en jaune ? » Plusieurs ê lèvent le doigt. M : « Qui veut m'expliquer pourquoi ? » Les ê hésitent. Un ê : « J'ai colorié un carreau en jaune parce qu'une colonne, c'est 10. » M : « Alors, pourquoi tu n'as pas colorié une colonne ? »	8min 43s
8	Rappel (fractions)	Oral / Coll	M demande la définition d'une fraction.	1min 22s

	36'33'' – 37'55''		<p>Un ê : « On partage. » M : « On partage quoi ? » Un autre ê : « On partage en parts. » M valide. Un autre ê : « On partage en quarts, en demi... » M : « Ce sont des parts comment ? » Un ê : « Des gâteaux... » M répète : « On partage en parts, comment ? » Un ê : « En parts égales. » M répète puis ajoute que les parts sont égales dans le carré. Combien de parts égales ? » Un ê : 100 M : « Pour trouver 1/10, il faut combien de parts égales ? » Plusieurs ê : 10.</p>		
9-1	Exercice Exécution 1/10 37'55'' – 38'13''	Coll / Oral	M : « Alors, je vous laisse 5 minutes pour refaire b). M reformule : « Dans le carré, vous avez 100 parts, vous devez chercher 10 parts égales.	18s	
9-2	Exercice Exécution 1/10 38'13'' – 41'41''	Binômes / Ecrit	Binôme : M reformule. Binôme : demande de l'aide, M répète. Un ê a compris mais est gêné par le coloriage réalisé et par le fait que dans une colonne il y ait 10 carreaux. M : « Dans cette colonne, il y a 10 carreaux, puis dans celle-là, 10 carreaux... »	3min 28s	3min 46s
10	Correction 41'41'' – 46'36''	Coll / Oral	<p>M demande l'attention des ê, puis demande à un ê de passer au tableau. L'ê explique que 1/10 correspond à une colonne dans le brouhaha. M demande à l'ê A de répéter car il n'a pas écouté (Il n'a pas compris), puis à un autre ê (lui non plus). M demande aux ê d'écouter la correction. L'ê au tableau répète. M interroge à nouveau l'ê A (qui n'a toujours pas compris). M lui demande à nouveau d'écouter. M commence à répéter la procédure, s'interrompt et réclame à nouveau le silence. M répète : Pour trouver 1/10, il faut partager le carré en 10 parts égales. M montre chaque colonne en disant qu'il y en a 10 dedans. L'ê au tableau colorie une colonne. Plusieurs ê avaient fait la même chose. Un ê dit avoir fait autrement, se déplace vers M, lui montre. M valide et explique</p>	4min 55s	

			aux ê qu'elle a colorié 10 carreaux (2 x 5).	
11	Institutionnalisation 46'36'' – 48'42''	Coll / Oral	M demande aux ê de regarder « le dessin » et leur demande si $1/100 >$ ou $<$ que $1/10$. L'ê interrogé répond : $1/100 > 1/10$. Un autre ê justifie sa réponse ($1/10 > 1/100$) à l'aide du quadrillage. Un autre ê interrogé répond $1/100 > 1/10$ car $100 > 10$. Les autres ê ne sont pas d'accord. Un ê explique à nouveau à l'aide du quadrillage.	2min 06s
12	Copie 48'42'' – 53'19''	Ind / Ecrit	M distribue un quadrillage à ceux qui n'en ont pas eu et leur demande de prendre la correction. Les autres doivent écrire la date et le titre dans leur cahier et coller leur photocopié. M passe dans les rangs.	4min 37s
13	Institutionnalisation 53'19'' – 55'37''	Coll / Oral	M écrit au tableau : $1/100 \quad 1/10$ $1/10 \quad 1/100$ M demande si $1/100 >$ ou $<$ que $1/10$. L'ê B donne la mauvaise réponse. Un autre ê va au tableau ré-expliquer à l'aide du schéma. M demande à l'ê B de passer au tableau pour répéter l'explication. M demande si $1/10 >$ ou $<$ à $1/100$.	2min 18s
14	Copie 55'37'' – 1H00'20''	Ind / Ecrit	M demande aux ê de recopier les comparaisons dans leur cahier. M explique en aparté à une ê qui n'a pas compris puis passe dans les rangs. M demande aux ê de se dépêcher et les menace d'effacer le tableau. M annonce la fin de la séance.	4min 43s

Durées pour chaque étape

Nom : ALAIN

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel	1 * 2	8min 22s
Amorce		
Institutionnalisation		
Copie		

Lecture/Explication de la consigne		
Lecture/Explication de l'énoncé	3-1 * 3-2 * 6-1 * 6-2	9min 02s
Recherche	3-3 * 4-1 * 4-2 * 4-3 * 4-4 * 4-5 * 7-1 * 7-2 * 7-3 * 7-4 * 7-5 * 7-6 * 7-7 * 7-8 * 7-9 * 7-10 * 8	27min 40s
Mise en commun		
Correction collective	5-1 * 5-2 * 5-3	10min 34s

Temps informels	2 moments	4min 25s
		1H 00min 03s

Nom : Alice

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel	1 * 2-1	4min 56s
Amorce		
Institutionnalisation		
Copie	12	6min 52s

Lecture/Explication de la consigne	2-2 * 3-1 * 3-2 * 3-3 * 5 * 7	4min 47s
Lecture/Explication de l'énoncé		
Recherche	4 * 6 * 8	22min 47s
Mise en commun	9 * 10 * 11	6min 44s
Correction collective		

Temps informels	5 moments	14min 13s
		1H 00min 19s

Nom : Anne

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices	2-1 * 2-2 * 2-4 * 2-5 * 2-6 * 2-7 * 2-8 * 2-9 * 2-10 * 2-11	12min 29s
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel		
Amorce	1-1 * 1-2	2min 11s
Institutionnalisation	2-3 * 6 * 7	4min 30s
Copie		

Lecture/Explicitation de la consigne	3-1 * 3-2 * 3-3	3min 09s
Lecture/Explicitation de l'énoncé		
Recherche	4-1 * 4-2	10min 08s
Mise en commun		
Correction collective	5-1 * 5-2 * 5-3	12min 37s

Temps informels	5 moments	7min 10s
		52 min 14s

Nom : **BABETH**

Etapes de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel	1-2 * 1-3	8min 06s
Amorce	2.1 * 2-2	2min 06s
Institutionnalisation	2-6 * 5	10min 35s
Copie		

Lecture/Explicitation de la consigne	2-3 * 3-1 * 4-1 *	5min 47s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	1-1 *	39s
Recherche	2-4 * 3-2 * 4-2 * 4-3 * 4-4	28min 24s
Mise en commun	2-5 * 3-3	26min 50s
Correction collective		

Temps informels	6 moments	6min 50s
		1H 29min 17s

Nom : **Betty**

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices	Coll : 1 Ind : 2-1 * 2-3 * 3 * 5-1	15min 56s 16min 05s
Mise en commun ou correction collective des exercices	2-2 * 2-4 * 5-2	6min 11s

Rappel	6	30s
Amorce		
Institutionnalisation	4	7min 34s
Copie		

Lecture/Explication de la consigne		
Lecture/Explication de l'énoncé	7	40s
Recherche	8	9min 53s
Mise en commun		
Correction collective		

Temps informels	6 moments	7min 45s
		1H 04 min 34s

Nom : **Boris**

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices	3 * 4 * 6-1 * 6-2 * 6-3 * 7 * 8	10min 12s
Mise en commun ou correction collective des exercices	5 * 10	27min 16s

Rappel	1 * 2	2min 37s
Amorce		
Institutionnalisation	9 * 11 * 12	17min
Copie		

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé		
Recherche		
Mise en commun		
Correction collective		

Temps informels	6 moments	17min 31s
		1H 14min 36s

Nom : **CAROLE**

Etapes de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel		
Amorce	1-1 *	34s
Institutionnalisation		
Copie		

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé	1-2 * 1-3 * 1-4 * 1-5 * 1-6 * 1-7 * 2-5 * 2-8 * 2-11	11min 52s
Recherche	2-1 * 2-2 * 2-3 * 2-4 * 2-6 * 2-9 * 2-10 * 2-12 * 2-13 * 2-14 * 2-15	30min 14s
Mise en commun	2-7 * 3-1 * 3-2 * 3-3 * 3-4 * 3-5 * 3-6 * 3-7	21min 59s
Correction collective		

Temps informels	3 moments	3min 22s
		1H 08min 01s

Nom : **Chloé**

Etapes de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel	1 * 2	1min 33s
Amorce		
Institutionnalisation	5	38s
Copie	3-4 * 4-4 * 8-8 * 9-3 * 9-5	9min 50s

Lecture/Explicitation de la consigne	3-1 * 4-1	1min 03s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	3-2 * 4-2 * 6-1 * 6-2 * 8-1 * 9-1	3min 55s
Recherche	Coll : 3-3 * 4-3 Ind : 7-1 * 7-2 * 7-3 * 8-2 * 8-3 * 8-4 * 8-5 * 8-6	4min 01s 14min 54s
Mise en commun		
Correction collective	7-4 * 8-7 * 8-9 * 9-2 * 9-4	37min 16s

Temps informels	2 moments	4min 57s
		1H 18min 07s

Nom : Claire

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel		
Amorce	1	10s
Institutionnalisation		
Copie	8	3min 02s

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé	2 * 3 * 4	10min 16s
Recherche	5 * 6-1 * 6-2 * 6-3 * 6-4 * 6-5 * 6-6 * 6-7 * 6-8 * 6-9 * 6-10 * 6- 11 * 6-12 * 6-13 * 6-14 * 6-15 *6-16 * 6-17 * 6-18 * 6-19	29min 32s
Mise en commun		
Correction collective	7-1 * 7-2	27min 50s

Temps informels	2 moments	1min 40s
		1H 12min 30s

Nom : **DAISY**

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices	4-1 * 4-2 * 4-4 * 5 * 6 * 7 * 8-1 * 8-2 * 8-3 * 9-3 * 10-1 * 10-2 * 10-3	40min 55s
Mise en commun ou correction collective des exercices	9-1 *	15min 41s

Rappel	4-3 * 9-2	6min 25s
Amorce		
Institutionnalisation		
Copie		

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé	1-1 * 1-2 * 1-5	4min 48s
Recherche	1-3 * 2	2min 48s
Mise en commun		
Correction collective	1-4 * 3	8min 40s

Temps informels		0s
		1H 19min 17s

Nom : **Didier**

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices	18 * 19	6min 54s
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel		
Amorce	1 * 10-1 *	1min 42s
Institutionnalisation	15 * 17	2min 57s
Copie	9	4min 20s

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé	2 * 10-2 * 11 * 12	10min 17s
Recherche	3-1 * 3-2 * 4 * 6 * 13	14min 19s
Mise en commun	5 * 7 * 8	19min 09s
Correction collective	14 * 16	5min 54s

Temps informels	1 moment	1min 01s
		1H 06min 33s

Nom : Doris

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices	2-1 * 2-2 * 2-3 *	1min 50s
Mise en commun ou correction collective des exercices	2-4 *	1min 25s

Rappel	1	54s
Amorce	4-1 *	4min 38s
Institutionnalisation		
Copie	2-5 *	1min 21s

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé	3-1 * 3-2 * 4-2 * 4-5 * 4-8	8min 12s
Recherche	Coll : 3-3 * Ind : 4-3 * 4-6 * 4-9 * 4-10 * 4-11 * 5	5min 39s 9min 17s
Mise en commun		
Correction collective	4-4 * 4-7	16min 38s

Temps informels		0s
		49min 54s

Nom : **EDDY**

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel	1-1 * 1-2	1min 12s
Amorce	2-1 *	20s
Institutionnalisation		
Copie	10	2min 05s

Lecture/Explicitation de la consigne	3-1 * 6-1 * 8-1 * 8-3	2min 10s
Lecture/Explicitation de l'énoncé	2-2 * 2-3	6min 07s
Recherche	3-2 * 4-1 * 4-2 * 4-3 * 6-2 * 6-3 * 6-4 * 8-2 * 8-4	31min 49s
Mise en commun	5 * 7 * 9	16min 22s
Correction collective		

Temps informels	1 moment	27s
		1H 00min 32s

Nom : Elsa

Groupe B

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel	1-1 * 1-2	9min 31s
Amorce		
Institutionnalisation	4	6min 19s
Copie		

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé		
Recherche	PB 5 : 2-1 * 2-2 * 3-1 PB6 : 3-4 * 3-5 * 3-6 * 3-7	16min 01s 28min 46s
Mise en commun		
Correction collective	PB 5 : 3-2 * 3-3	20min 43s

Temps informels	4 moments sans la récréation	7min 29s
		1H 28min 49s

Nom : Eva

Etapes de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel		
Amorce	1 * 2	1min 35s
Institutionnalisation	14	57s
Copie	11	2min 34s

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé	3 * 4 * 8	3min 06s
Recherche	5 * 6 * 9 * 12 * 13	22min 47s
Mise en commun		
Correction collective	7 * 10	13min 41s

Temps informels	1 moment	4min 50s
		49min 30s

Nom : **FANNY**

Etapes de la séance observée		
Exécution des exercices		
Mise en commun ou correction collective des exercices		

Rappel	1 * 2 * 3-3	6min 23s
Amorce		
Institutionnalisation	5-4 *	2min 10s
Copie	6	9min 37s

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé	3-1 * 3-2 * 3-4	5min 04s
Recherche	3-5 * 4-1 * 4-2 * 5-1	34min 10s
Mise en commun		
Correction collective	5-2 * 5-3	13min 31s

Temps informels	2 moments	9min 48s
		1H 20min 43s

Nom : **Flavie**

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices	2 * 3 * 4 * 5-1 * 5-2 * 5-3 * 6 * 8-1 * 8-2 * 8-3	29min 13s
Mise en commun ou correction collective des exercices	7-1 * 7-2 * 9	22min 01s

Rappel	1 *	38s
Amorce		
Institutionnalisation	10 * 11 * 12 * 13 * 14	9min 20s
Copie		

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé		
Recherche		
Mise en commun		
Correction collective		

Temps informels	5 moments	4min 03s
		1H 05min 15s

Nom : **Flora**

Etapas de la séance observée		
Exécution des exercices	3 * 4 * 5 * 6 * 9-1 * 9-2	20min 49s
Mise en commun ou correction collective des exercices	7 * 10	13min 38s

Rappel	1 * 8	2min 22s
Amorce		
Institutionnalisation	2-1 * 2-2 * 2-3 * 2-4 * 11 * 13	12min
Copie	12 * 14	9min 20s

Lecture/Explicitation de la consigne		
Lecture/Explicitation de l'énoncé		
Recherche		
Mise en commun		
Correction collective		

Temps informels	2 moments	2min 11s
		1H 00min 20s

La grille d'observation portant sur les interactions maître-élève(s) : TUTEURS (deux grilles pour toutes les interactions).

Dans la première colonne, apparaissent les codes des étapes (ces codes sont ceux utilisés dans toutes les grilles : trame, durées des séances). Nous avons utilisé un tableur Excel, ce qui explique le codage (1), nécessaire pour réaliser le total.

Exemple de grille remplie : ALAIN

Étape	Maître parle			Types d'interactions							Consignes		
	Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encourage E Critique C Félicite F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B
1 seul è		1 groupe d'è	Tous les è	N°									
1	I			1	1								
	D			1	1			E					
	I	1			1								
	I	1			1								
	I			1	1								
	I			1	1								
	I	1			1								
	D	1			1								
	I	1			1								
	D	1			1								
	I			1	1								
	I	1			1								
	I	1			1								
	D			1		1							
	I	1			1								
TOT	4D-12I	10		6	15	1		1E					
2	D			1			1						
	C			1						M		S	
TOT	1D-1C			2						1M		1S	

INTERACTIONS À L'INITIATIVE DES ÉLÈVES											REPONSES DONNÉES PAR LE MAÎTRE										
Étape	Parle spontanément		Répond au M	Plusieurs ê	Ne répond pas	Créole C Inter-langue I	Types d'interactions					Ignore la réponse	Confirme	Infirme	Développe	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
	Déclare D Interroge I						Savoir, contenu	Oraganisa tion péda	Aide	Sur Consigne	Autres										
N°	D / I					C / I														F / E / C	
1			1				1														
			1				1										1				
			1				1						1								
			1				1								1						
			1				1							1							
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
			1				1									1					
TOT	11		22		1		23								4					9	

Etape	M parle			Types d'interactions							Consignes		
	Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encourage E Critique C Félicite F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B
		1 seul é	1 groupe d'é	Tous les é									
N°	D / I / C							E / C / F		D / A / M	P / R / D	S / C / B	
3.1 et 3.2	C			1						D		S	
	I			1	1								
	I	1							1				
	I	1			1								
	I	1			1								
	D			1	1								
	I			1	1								
	I	1			1								
	I			1	1								
	I			1	1								
	D			1	1								
TOT	1C-9I-2D	4		8	10				1	1D		1S	

3.3	C			1						M		S
	C			1							P	S
	I	1			1							
	D	1					1					
	C			1						D		S
	D	1					1					
D			1			1						
TOT	3C-1I-3D	3		4	1		3			1D-1M	1P	3S

INTERACTIONS À L'INITIATIVE DES ÉLÈVES										REponses DONNÉES PAR LE MAÎTRE										
Etape	Parle spontanément			Créole C Inter-langue I	Types d'interactions					Ignore la réponse	Confirme	Infirme	Développe	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C	
	Déclare D Interroge I	Répond au M	Plusieurs é		Ne répond pas	Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne											Autres
N°	D / I				C / I														F / E / C	
3.1 et 3.2	D																			
		1				1														
				1																
		1				1											1			
		1				1						1								
		1				1						1					1			
			1			1											1			
		1				1														
		1				1														
		1				1														
		1				1														
		1				1														
		1				1														
		1				1														
	TOT	1D	16	1	1		17										6			F
3.3	I						1									1				
		1				1											1			
		1				1														
TOT	1I	3				3	1									2				

Etape	M parle			Types d'interactions						Consignes			
	Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encourage E Critique C Félicite F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B
		1 seul é	1 groupe d'é	Tous les é									
N°	D / I / C							E / C / F		D / A / M	P / R / D	S / C / B	
4	I		1			1							
	I		1		1								
	I		1		1								
	I		1				1						
	I		1		1								
	D		1			1							
	I		1		1								
	I	1					1						
	D		1		1				F				
	I		1		1								
	D			1			1						
	I		1		1								
	I		1		1								
	D		1		1								
	D		1		1								
	I		1			1							
	D		1			1							
	I		1			1							
	D		1		1				F				
	I			1						1			
I			1			1							
D			1						1				
I		1				1							
4.4	D	1				1							
	D	1			1								
	D		1				1						
4.5	D		1			1							
	I		1		1								
TOT	13D-16I	3	22	4	13	9	5	2F	2				

INTERACTIONS À L'INITIATIVE DES ÉLÈVES										REponses DONNÉES PAR LE MAÎTRE											
Etape	Parle spontanément		Répond au M	Plusieurs é	Ne répond pas	Créole C Inter-langue I	Types d'interactions					Ignore la réponse	Confirme	Infirme	Développe	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
	Déclare D Interroge I						Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne	Autres										
N°	D / I				C / I															F / E / C	
4		1				1						1					1				
		1				1						1									
		1			I	1						1									
		1				1						1									E
					1																
		1				1						1									
		1				1						1	1								
		1				1						1									
		1				1						1									
		I																			1
		D					1					1									
		1				1						1									
		1				1						1									
		1				1						1									
	1				1						1										
	1				1						1										
4.4	I					1						1	1								
	1					1														1	
4.5					1																
TOT	2I-1D	15			2	1I	15	2				14	1	2	3		1	1	1	2E-2F	

Etape	M parle			Types d'interactions						Consignes			
	Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encouragement E Critique C Félicité F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B
		1 seul é	1 groupe d'é	Tous les é									
N°	D / I / C							E / C / F		D / A / M	P / R / D	S / C / B	
5	D			1					1				
	D			1		1							
	I			1	1								
	I			1	1								
	I			1	1								
	D			1	1								
	I			1	1								
	D	1			1								
	I			1	1								
	D			1	1								
	I	1			1								
	I			1						1			
	I	1			1								
	I			1	1								
	I	1								1			
	D			1	1								
	I	1			1								
	D			1						1			
	D			1	1								
	I			1	1								
	I			1	1								
	D			1	1								
	I			1	1								
I			1	1									
D			1	1									
D			1			1							
TOT	11D-16I	5		22	21	2			4				

INTERACTIONS À L'INITIATIVE DES ÉLÈVES										REponses DONNÉES PAR LE MAÎTRE									
Etape	Parle spontanément			Créole C Inter-langue I	Types d'interactions					Ignore la réponse	Confirme	Infirme	Développe	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
	Déclare D Interroge I	Répond au M	Plusieurs é		Ne répond pas	Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne										
N°	D / I				C / I														F / E / C
5		1				1													
		1				1													
		1				1													
			1			1													
		1				1													
		1				1													
			1			1													
		1				1													
			1														1		F
	D		1			1													
		1				1										1			
		1				1													
	D		1			1													
		1				1													F
			1			1													
			1			1													
			1			1													
		1			1										1				
		1			1										1				
TOT	2D	11	10			22									3	1		3F	

Etape	M parle			Types d'interactions						Consignes			
	Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encourage E Critique C Félicite F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B
		1 seul è	1 groupe d'è	Tous les è									
N°	D / I / C							E / C / F		D / A / M	P / R / D	S / C / B	
6	C			1						D		C	
	I			1	1								
	I			1	1								
	I			1	1								
	I			1	1								
	I	1			1								
	I			1	1								
	I	1			1								
	C			1						D		C	
TOT	2C- 7I	2		7	7					2D		2C	

INTERACTIONS À L'INITIATIVE DES ÉLÈVES										REponses DONNÉES PAR LE MAÎTRE												
Etape	Parle spontanément		Répond au M	Plusieurs é	Ne répond pas	Créole C Inter-langue I	Types d'interactions					Ignore la réponse	Confirme	Infirme	Développe	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C	
	D / I						Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne	Autres											F / E / C
N°	D / I					C / I															F / E / C	
TR2	I						1							1								
TOT	1I						1							1								
6	I						1							1							C	
	I						1							1								
		1					1										1					
		1					1										1					
		1					1															
	I						1															
		1					1											1				
		1					1															
				1			1															
		1					1															
	TOT	5I		6	2			12		1					7				6	2		4

Etape	M parle			Types d'interactions						Consignes			
	Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encourage E Critique C Félicite F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B
		1 seul è	1 groupe d'è	Tous les è									
N°	D / I / C							E / C / F		D / A / M	P / R / D	S / C / B	
7.1 à 7.3	I		1		1								
	I	1				1							
	I	1			1								
	D	1				1							
	I	1				1							
	D	1				1							
	I	1				1							
	I	1				1							
	D			1			1						
	I	1					1						
	D		1				1						
	D		1				1						
	D	1			1				F				
	C			1							D		C
	D		1				1		E				
	I	1			1								
	D	1			1				E				
	I	1			1								
	D	1						1					
	I	1			1								
D	1						1						
I		1		1									
7.4	D		1						1				
	I		1		1								
	D		1		1			F					
	D		1		1			F					
	I		1			1							
	I		1		1								

	I		1		1				F				
7.5 à 8	D	1			1								
	I		1		1								
	I	1			1								
	C			1						M			C
	D	1			1				F				
	I	1			1								
	D	1				1							
	I			1		1							
	D	1			1								
	D	1				1			E				
	D	1			1				E				
	D			1						1			
	I		1		1								
	D			1			1						
	I	1			1								
TOT	2C-21D-21I	24	14	6	22	10	6	2	4E-5F	2	1D-1M		2C

INTERACTIONS À L'INITIATIVE DES ÉLÈVES											REPONSES DONNÉES PAR LE MAÎTRE											
Etape	Parle spontanément	Répond au M	Plusieurs é	Ne répond pas	Créole C Inter-langue I	Types d'interactions					Ignore la réponse	Confirme	Infirme	Développe	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C		
	Déclare D Interroge I					Savoir, contenu	Organisatio n péda	Aide	Sur Consigne	Autres											F / E / C	
N°	D / I				C / I															F / E / C		
7	I						1															
		1				1															E	
		1				1						1						1				
		1				1												1				
		1				1						1									E	
		1				1						1										
		1				1						1	1									
		1				1						1	1									
		1				1						1							1			
		I						1				1										
					1								1									
					1								1									
		1					1						1									
		1					1						1									
		1					1						1									
		I						1				1										
		I						1				1										
		1					1					1										
		I						1				1										
					1									1								
	1					1					1										F	
	1					1						1										
TOT	51	20		4		19	6				19	4	6	3		2	3				2E-4F	

La grille d'observation portant sur les interactions : STAGIAIRES

Une seule grille pour toutes les interactions (la suite du tableau est sur la page suivante).

Exemple de grille remplie : Alice

Etape	Echanges	M parle			Types d'interactions							Consignes			E parle spontanément	1 é répond (I) ou interroge (après D)	Des é répondent	Personne ne répond	Créole C Interlangue I	Types d'interactions																					
		Déclare D Interroge I Consigne C	Un seul é	1 groupe d'é	Tous les é	Savoir, contenu	Aide, conseille	Organisation péda	Discipline	Encourage E Critique C Félicite F	Autres	Dévoiliée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B						Déclare D Interroge I	Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne	Autres																
N°		D/I/C								E/C/F		D/A/M	P/R/D	S/C/B																											
1	1				1	1																																			
					1	1																																			
					1	1																																			
			1				1																																		
						1	1																																		
						1	1																																		
	1					1	1																																		
						1	1																																		
			1				1																																		
						1	1																																		
			1					1																																	
	2.1	1				1	1																																		
TOT	3	12I	3		9	12																																			

Ignore réponse ou question	Confirme	Infirme	Développe ou reformule	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
									F / E / C
							1		
	1								F
	1								F
	1								F
	1								F
	1								
	1								
							1		
							1		
	1								F
	1						1		
							1		
	1								F
	1								
	1								
	12						5		5F

Etape	Echanges	M parle			Types d'interactions						Consignes			E parle spontané-ment	1 é répond (I) ou interroge (après D)	Des é répondent	Personne ne répond	Créole C Interlangue I	Types d'interactions				
		Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire		Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encouragement E Critique C Félicite F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B						Déclare D Interroge I	Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne
			Un seul é	1 groupe d'é										Tous les é									
N°		D / I / C																					
2.2	1	D			1			1															
		D			1			1															
		D		1					1														
		D		1					1														
		D		1					1														
TOT	1	5D		3	2			5															

3.1	1	I			1	1										1			1				
3.2	1	I			1			1								1			1				
3.3	1	D			1			1											1				
		C			1					M													
		C			1						D												
		D			1				1														
TOT	3	2I-2C-2D		6	1		3			1M-1D			2B		1I - 1D	2			2	2			

4	1	I	1					1								1				1			
TOT	1	1I	1					1															

Ignore réponse ou question	Confirme	Infirme	Développe ou reformule	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encouragement E Critique / dés-approuve C
									F / E / C

1									
			1						
								1	
									F
1			1					1	1F

	1								
	1								

Etape	Echanges	M parle			Types d'interactions							Consignes			E parle spontanément		Types d'interactions							
		Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encouragement E Critique C Félicité F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B	Déclare D Interroge I	1 é répond (I) ou interroge (après D)	Des é répondent	Personne ne répond	Créole C Interlangue I	Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne	Autres
			Un seul é	1 groupe d'é	Tous les é																			
N°		D / I / C							E / C / F		D / A / M	P / R / D	S / C / B											
5	1	D			1				1															
		C			1						M			B										
		C			1								R		B									
		D			1				1															
		I	1						1								1						1	
		I	1						1								1							1
		D			1				1															
		C			1								R		C								1	
TOT	1	3D-2I-3C	2		6				5		1M	2R	2B-1C	1I		2						1	2	

Ignore réponse ou question	Confirme	Infirme	Développe ou reformule	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
									F / E / C
						1			
						1			

Etape	Echanges	M parle			Types d'interactions							Consignes			E parle spontanément		Des é répondeur	Personne ne répondeur	Créole C Interlangue I	Types d'interactions				
		Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encouragement E Critique C Félicité F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat* R Demande reformulat* D	Silence S Confusion C Bruit B	Déclare D Interroge I	1 é répondeur (I) ou interroge (après D)				Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne	Autres
			Un seul é	1 groupe d'é	Tous les é																			
N°		D / I / C								E / C / F		D / A / M	P / R / D	S / C / B										
6	G1	D		1			1																	
		I		1			1									1				1				
	G2	D		1			1																	
																I					1			
																	1				1			
																	1				1			
																	1				1			
																	1				1			
																	1				1			
																	1				1			
																	1				1			
																	1				1			
	G3	D		1			1																	
																I					1			
	G4	I		1			1																	
																	1				1			
																	1				1			
																	1				1			
																	1				1			
	G5														D						1			

6		I		1		1										1				1																			
																1				1																			
																	1				1																		
																	1				1																		
			I		1		1														1																		
			I		1		1																																
			I		1		1																																
			D		1				1																														
		1	D			1			1																														
			I		1				1																														
			I		1		1																																
		1	D			1			1																														
	1																																						
		D		1				1																															
TOT	10	7D-8I		12	3	6	2	7								1D-8I	35	1				33	12																

Ignore réponse ou question	Confirme	Infirme	Développe ou reformule	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
									F / E / C
	1					1			
	1								E
			1			1			
						1			
						1			
		1	1						
				1			1		
								1	
				1			1		
	1			1					
	1								E
		1	1						
			1						
	1								
							1		
				1			1		
	1						1		
			1	1			1		
				1					E
	1								
	1						1		F

						1			
		1	1						
	1			1		1			
	1			1		1			
	1		1			1			
	1		1	1					
		1	1						
	1							F	
			1						
		1	1						
			1						
			1						
			1			1			
						1			
				1		1			
	1			1		1			
	1							E	
	1								
	1					1			
				1		1			
						1			
	1		1					F	
			1	1		1			
	18	5	16	13		6	18	1	4E-3F

Etape	Echanges	M parle			Types d'interactions						Consignes			E parle spontané-ment		Des ê réponde	Personne ne répond	Créole C Interlangue I	Types d'interactions				
		Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire		Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encouragement E Critique C Félicité F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B						Déclare D Interroge I	1 ê réponde (I) ou interroge (après D)			
			Un seul ê	1 groupe d'ê										Tous les ê	N°	D / I / C	E / C / F	D / A / M					
7	1	C		1						D			C										
TOT	1	1C		1						1D			1C										

8	1												I										1									
	1	D		1	1																											
	1	C		1						D			C																			
	1													D																		
															1																	
															1																	
		D		1		1																										
	1													D																		
														D																		
		D	1							1																						
	1	I		1																												
															I																	
																1																
																1																
																1																
	1	I		1		1																										
																1																

																1					1				
	1															D					1				
	1															1					1				
	1															1					1				
	1			1		1										1					1				
	1			1		1										1					1				
TOT	10	4D-4I-1C	1	6	2	5	1		2				1D		1C	4D-2I	20				25	1			

Ignore réponse ou question	Confirme	Infirme	Développe ou reformule	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
									F / E / C

	1								
	1					1			F
	1						1		
	1								
	1			1					
	1								
	1								
	1			1					
	1		1						
						1			
							1		
								1	
	1								
	1								
	1								
	1		1						

							1		
							1		
							1		
	1		1						
							1		
	1			1					
	1								
	19		5	3		2	12		1F

Etape	Echanges	M parle			Types d'interactions						Consignes			E parle spontanément		Types d'interactions									
		Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encouragement E Critique C Félicité F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B	Déclare D Interroge I	1 à répond (I) ou interroge (après D)	Des ê répondeur	Personne ne répond	Créole C Interlangue I	Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne	Autres	
			Un seul è	1 groupe d'è	Tous les è																				
N°		D / I / C																							
9	1	I			1	1																			
		I		1		1																			
		D		1		1																			
	1	I			1	1																			
	1	I			1	1																			
		D			1	1																			
		I	1			1																			
		I	1			1																			
		I	1			1																			
	1	D			1	1																			
TOT	5	7I-3D	3	2	5	10																			

Ignore réponse ou question	Confirme	Infirme	Développe ou reformule	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
									F / E / C
			1						
	1						1		
	1								
	1								
	1								
			1					1	
	1								
			1			1			
	1								F
			1				1		
	1		1						
	1		1						
	8		6			1	3	1	1F

Etape	Echanges	M parle			Types d'interactions						Consignes			E parle spontané-ment		Types d'interactions								
		Déclare D Interroge I Consigne C	Destinataire			Savoir, contenu	Aide, conseil	Organisation péda	Discipline	Encourage E Critique C Félicite F	Autres	Dépouillée D Compl. aff A Compl. Mét M	Précisions P Reformulat° R Demande reformulat° D	Silence S Confusion C Bruit B	Déclare D Interroge I	1 è ré pond (I) ou interroge (après D)	Des è ré pondent	Personne ne ré pond	Créole C Interlangue I	Savoir, contenu	Organisation péda	Aide	Sur Consigne	Autres
			Un seul è	1 groupe d'è	Tous les è																			
N°		D / I / C																						
10	1	C		1						M		S												
TOT	1	1C-1D		2	1					1M		1S												

11	1	D		1			1																
		C		1						D		S											
TOT	1	1D-1C		2			1			1D		1S											

12	1	D	1				1																
	1	I	1				1							1							1		
	1	D	1				1							I							1		
	1													I							1		
	1													I							1		
	1	D	1				1																
	1	C		1							D		S										
	1	D		1				1															
TOT	8	4D-1C-1I	4	2			5			1D		1S	3I	1						4			

Ignore réponse ou question	Confirme	Infirme	Développe ou reformule	Aide	Corrige	Pose 1 question	Demande précisions	Réduit, déforme	Félicite F / Encourage E Critique /dés- approuve C
									F / E / C

	1								
	1								
			1						
	1								
	3		1						

TABLEAUX RÉCAPITULATIFS DES INTERVENTIONS VENANT DU MAÎTRE

ALAIN			Rappel 1	Rappel 2	TOTAL Rappel	Enoncé 3.1 et 3.2	Enoncé 6	TOTAL Enoncé	Recherche 3.3	Recherche 4	Recherche 7 et 8	TOTAL Recherche	Correction 5	TOTAL	
		Etapes et transitions	Nbre	Nbre		Nbre	Nbre		Nbre	Nbre	Nbre		Nbre	Nbre	
		TOTAL	16	2	18	12	9	21	7	29	44	80	27	119	
		SOUS-TOTAL	16	1	17	11	7	18	4	29	42	75	27	110	
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu	3		3	2		2		5	8	13	7	18	
		régulations : aide, guidance, conseils	1		1					5	4	9	2	10	
		organisation pédagogique		1	1					3	2	5	10		11
		registre pragmatique : discipline										2	2		2
		autre									1	2	3	2	3
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu	12		12	8	7	15	1	8	14	23	14		50
		régulations : aide, guidance, conseils									4	6	10		10
		organisation pédagogique / méthodologie									3	1	4		4
		registre pragmatique : discipline													0
		autre				1		1			1		1	2	2
	registre relationnel	encouragement	1		1						4	4		5	
		critique										0		0	
		félicite									2	5	7		7
Sous total (consignes)			1	1	1	2	3	3	0	2	5	0		9	
Le maître	donne une consigne	dépouillée				1	2	3	1		1	2		5	
		avec complément affectif										0		0	
		avec complément méthodologique		1	1					1		1	2		3
		donne des précisions (consigne)								1			1		1
		reformule la consigne											0		0
		demande aux élèves une reformulation											0		0
		donnée dans le silence		1	1	1		1	3				3		5
		donnée dans la confusion						2	2			2	2		4
donnée dans le bruit											0		0		
Destinataire	1 seul ê		10		10	4	2	6	3	3	24	30	5	46	
	1 groupe d'ê									22	14	36		36	
	tous les ê		6	2	8	8	7	15	4	4	6	14	22	37	

Alice	Etapas et transitions		Rappel 1 à 2.1	Consigne 2.2 à 3.3	Consigne 5	Consigne 7	Consigne 10 et 11	TOTAL Consigne	Recherche 4	Recherche 6	Recherche 8	TOTAL Recherche	Mise en commun 9	Copie 12	TOTAL	
			Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL			12	11	8	1	4	24	1	15	9	25	10	6	77	
Sous-total			12	9	5	0	2	16	1	15	8	24	10	5	67	
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu					1	1			2	2	3		6	
		régulations : aide, guidance, conseils								2		2			2	
		organisation pédagogique		7				1	8	1	5		6		4	18
		registre pragmatique : discipline				3			3			2	2			5
		autre											0			0
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu		12	1				1		6	3	9	7		29
		régulations : aide, guidance, conseils										1	1			1
		organisation pédagogique			1				1		2		2		1	4
		registre pragmatique : discipline					2		2				0			2
		autre											0			0
		registre relationnel													0	
															0	
															0	
		Sous-total (consignes)	0	2	3	1	2	8	0	0	1	1	0	1	10	
Le maître	donne une consigne	dépouillée		1		1	1	3			1	1		1	5	
		avec complément affectif													0	
		avec complément méthodologique		1	1			1	3						3	
		donne des précisions (consigne)													0	
		reformule la consigne				2			2						2	
		demande aux élèves une reformulation													0	
		donnée dans le silence						2	2						1	3
		donnée dans la confusion				1	1		2			1	1			3
donnée dans le bruit			2	2			4							4		
Destinataire	1 seul è		3		2			2	1		1	2	3	4	14	
	1 groupe d'è			3				3		12	6	18	2		23	
	tous les è		9	8	6	1	4	19		3	2	5	5	2	40	

Anne	Etapas et transitions		Mise en situation 1.1 et 1.2	Exercice 2.1 et 2.2	Exercice 2.4 à 2.11	TOTAL Exercice	Institutionnalisation 2.3	Institutionnalisation 6 et 7	TOTAL Institutionnalisation	Consigne PB 3.1 à 3.3	Recherche 4.1 et 4.2	Mise en commun 5.1 à 5.3	TOTAL	
			Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
	TOTAL		6	5	23	28	4	7	11	11	4	23	83	
	Sous-total		6	3	16	19	4	6	10	7	4	23	69	
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu	1		1	1		3	3	1		3	9	
		régulations : aide, guidance, conseils			3	3			0		1			4
		organisation pédagogique	2		1	1			0	3		3		9
		registre pragmatique : discipline		2		2		1	1		3	1		7
		autre			1	1			0					1
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu	3	1	7	8	3	2	5	3			14	33
		régulations : aide, guidance, conseils				0			0					0
		organisation pédagogique / méthodologie			2	2			0			2		4
		registre pragmatique : discipline				0			0					0
		autre			1	1	1		1					2
		registre relationnel	encouragement					1		1				1
			critique							0				0
	félicite								0				0	
	Sous total (consignes)		0	2	7	9	0	1	1	4	0	0	14	
Le maître	donne une consigne	dépouillée		1	4	5		1	1	2			8	
		avec complément affectif				0			0					0
		avec complément méthodologique			1	1			0	1				2
		donne des précisions (consigne)				0			0					0
		reformule la consigne		1	2	3			0	1				4
		demande aux élèves une reformulation				0			0					0
		donnée dans le silence				0			0	3				3
		donnée dans la confusion		2	7	9		1	1	1				11
		donnée dans le bruit				0			0					0
Destinataire	1 seul ê		2		9	9	1	3	4	1	1	8	25	
	1 groupe d'ê				3	3			0		1	3	7	
	tous les ê		4	5	11	16	3	4	7	10	2	12	51	

BABETH	Etapas et transitions		Enoncé	Rappel	Amorce	Consigne PB	Consigne PB	Consigne PB	TOTAL	Recherche	Recherche	Recherche	TOTAL	
			1.1	1.2 et 1.3	2.1 et 2.2	2.3	3.1	4.1	Consigne PB	2.4	3.2	4.2 à 4.4	Recherche	
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	
TOTAL		1	21	2	1	7	11	19	12	3	57	72		
		0	21	2	0	5	6	11	12	0	57	69		
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu		4			4	1	5			2	2	
		régulations : aide, guidance, conseils							0	1		6	7	
		organisation pédagogique			1				1	1	3		5	8
		registre pragmatique : discipline		1					1	1		10	10	
		autre								0	1	1	2	
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu		16	1			2	2	3		21	24	
		régulations : aide, guidance, conseils						1	1	2		6	8	
		organisation pédagogique / méthodologie							0	2		5	7	
		registre pragmatique : discipline							0				0	
		autre					1		1			1	1	
		registre relationnel	encouragement										0	
			critique								2	2		
			félicite											
Sous total (consignes)		1	0	0	1	2	5	8	0	3	0	3		
Le maître	donne une consigne	dépouillée	1			1			1		1		1	
		avec complément affectif							0				0	
		avec complément méthodologique					2	1	3		1		1	
		donne des précisions (consigne)						1	1		1		1	
		reformule la consigne						1	1					
		demande aux élèves une reformulation						2	2					
		donnée dans le silence	1			1	1	3	5					
		donnée dans la confusion					1	2	3		3		3	
donnée dans le bruit														
Destinataire	1 seul ê			5				4	4	8	1	9	18	
	1 groupe d'ê								0	1		42	43	
	tous les ê		1	16	2	1	7	7	15	3	2	6	11	

Mise en commun 2.5	Mise en commun 3.3	TOTAL Mise en commun	Institutionnalisation 2.6	Institutionnalisation 5	Institutionnalisation	TOTAL
Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
35	31	66	20	21	41	222
35	29	64	20	21	41	208
7	5	12	8	2	10	33
		0			0	7
1		1			0	11
5	3	8	5	6	11	31
		0		2	2	4
22	21	43	6	11	17	103
			1		1	10
						7
						0
						2
						0
						2
1		1				1
0	2	2	0	0	0	14
	2	2				5
						0
						4
						2
						1
						2
	1	1				7
	1	1				7
						0

12	14	26	5	6	11	64
		0			0	43
23	17	40	15	15	30	115

Betty	Etapes et transitions		Exercice 1	Exercice 2.1	Exercice 2.3	Exercice 3	Exercice 5.1	TOTAL Exercice	Correction 2.2	Correction 2.4	Correction 5.2	TOTAL Correction	Institutionnalisation 4	Rappel 6	Enoncé 7	Recherche collective 8	TOTAL	
			Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL			33	5	7	23	10	78	7	5	8	20	27	4	1	29	159	
Sous-total			30	5	6	19	9	69	7	4	6	17	26	4	1	27	144	
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu	9			3	2	14					5	2		7	28	
		régulations : aide, guidance, conseils	1		3	2	1	7									2	9
		organisation pédagogique	2	4	2	3		11			1	1	2				1	15
		registre pragmatique : discipline	4			2	2	8	2	2	1	5	8	1			1	23
		autre	3	1		1		5	1			1	2					8
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu	11		1	6	1	19	4	2	3	9	8	1	1	1	15	53
		régulations : aide, guidance, conseils				1	1	2				0						2
		organisation pédagogique / méthodologie				1	2	3			1	1						4
		registre pragmatique : discipline						0					1				1	2
		autre						0										0
		registre relationnel	encouragement	1	2		1	4					2					6
	critique						0										0	
	félicite		2				2										2	
Sous total (consignes)			3	0	1	4	1	9	0	1	2	3	1	0	0	2	15	
Le maître	donne une consigne	dépouillée	1		1	4	1	7		1	2	3	1			2	13	
		avec complément affectif						0										0
		avec complément méthodologique	1					1										1
		donne des précisions (consigne)						0										0
		reformule la consigne	1					1										1
		demande aux élèves une reformulation						0										0
		donnée dans le silence	2					2										2
		donnée dans la confusion	1		1	2	1	5		1	2	3	1				2	11
donnée dans le bruit				2		2										2		
Destinataire	1 seul ê		7		4	16	5	32	4	3	2	9	8		1	6	56	
	1 groupe d'ê		1				1	2			1	1					3	
	tous les ê		25	5	3	7	4	44	3	2	5	10	19	4		23	100	

CAROLE		Amorce 1-1	Enoncé 1-2 à 1-7	Enoncé 2-5	Enoncé 2-8	Enoncé 2-11	TOTAL Enoncé	Recherche 2	Correction 2-7	Correction 3-1 à 3-7	TOTAL Correction	TOTAL
Etapas et transitions		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL		2	27	1	3	8	39	47	7	55	62	150
Sous-total		2	23	1	3	8	35	38	6	49	55	130
déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu				3	1	4	2		3	3	9
	régulations : aide, guidance, conseils	1	2	1			3	5	2	8	10	19
	organisation pédagogique	1	3				3	12		8	8	24
	registre pragmatique : discipline		3			2	5	7		5	5	17
	autre		1			1	2	5				7
interroge	registre épistémique : savoir, contenu		5			4	9	4	1	21	22	35
	régulations : aide, guidance, conseils		2				2	1	3	2	5	8
	organisation pédagogique		7				7	2		2	2	11
	registre pragmatique : discipline											
	autre											
registre relationnel	encouragement	2	1			1	2	7		3	3	14
	critique		1				1	2				3
	félicite	1						2				3
Sous total (consignes)		0	4	0		0	4	9	1	6	7	20
donne une consigne	dépouillée		4				4	7	1	4	5	16
	avec complément affectif											
	avec complément méthodologique							2		2	2	4
	donne des précisions (consigne)											
	reformule la consigne											
	demande aux élèves une reformulation											
	donnée dans le silence		3				3			5	5	8
	donnée dans la confusion		1				1	9	1	1	2	12
donnée dans le bruit												
Destinataire	1 seul è		10			2	12	29		32	32	73
	1 groupe d'è							3		1	1	4
	tous les è	2	17	1	3	6	27	15	7	22	29	73

Chloé	Etapas et transitions		Rappel	Consigne PB	Consigne PB	TOTAL	Enoncé	Enoncé	Enoncé	Enoncé	TOTAL	Recherche	Recherche	Recherche	Recherche	TOTAL	
			1 et 2	3.1	4.1	Consigne	3.2	4.2	6.1 et 6.2	8.1	9.1	Enoncé	collective 3.3	collective 4.3	7.1 à 7.3	8.2 à 8.6	Recherche
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	
TOTAL		3	3	1	4	1	1	4	3	1	10	5	1	21	13	40	
Sous-total		3	3	1	4	1	1	4	3	1	10	5	1	18	13	37	
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu	1	2	1	3	1	1	1	2	1	6	1	2	3	6	
		régulations : aide, guidance, conseils													1	1	
		organisation pédagogique												6		6	
		registre pragmatique : discipline												2	1	3	
		autre														0	
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu	2	1		1			2	1		3	4	1	5	6	16
		régulations : aide, guidance, conseils													2	2	
		organisation pédagogique / méthodologie							1			1			3	3	
		registre pragmatique : discipline															
		autre															
	registre relationnel																
	encouragement																
	critique																
	félicite																
Sous total (consignes)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	
Le maître	donne une consigne	dépouillée												3		3	
		avec complément affectif															
		avec complément méthodologique															
		donne des précisions (consigne)															
		reformule la consigne															
		demande aux élèves une reformulation															
		donnée dans le silence													1	1	
		donnée dans la confusion													2	2	
donnée dans le bruit																	
Destinataire	1 seul è									1	1			8	10	18	
	1 groupe d'è															0	
	tous les è	3	3	1	4	1	1	4	3		9	5	1	13	3	22	

Correction 7.4	Correction 8.7	Correction 8.9	Correction 9.2	Correction 9.4	TOTAL Correction	Copie 3.4	Copie 4.4	Copie 8.8	Copie 9.3	Copie 9.5	TOTAL Copie	Synthèse 5	TOTAL
Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
9	24	7	4	8	52	1	2	4	1	4	12	1	122
8	24	7	4	8	51	1	2	4	1	4	12	1	118
3	11	2	1	4	21	1	1	2		1	5		42
					0						0		1
1					1						0		7
	2	1			3						0		6
	2				2					1	1		3
4	9	4	2	2	21		1		1	1	3	1	47
					0						0		2
			1	1	2			2			2		8
				1	1						0		1
					0					1	1		1
													0
													0
													0
1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
1					1								4
													0
													0
													0
													0
													0
													1
1					1								3
													0
2	2	2	1	2	9			2		2	4		32
					0						0		0
7	22	5	3	6	43	1	2	2	1	2	8	1	90

Claire	Etapas et transitions		Amorce	Enoncé	Enoncé	TOTAL	Recherche	Recherche	TOTAL	Correction	Copie	TOTAL	
			1	2 et 3	4	Enoncé	5	6	Recherche	7	8		
			Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	
	TOTAL		1	9	9	18	4	23	27	57	2	105	
			1	9	7	16	4	23	27	57	2	103	
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu		3	2	5		5	5	7		17	
		régulations : aide, guidance, conseils				0		1	1	1		2	
		organisation pédagogique	1		2	2	3	5	8	3	2	16	
		registre pragmatique : discipline				0		1	1	1		2	
		autre				0			0			0	
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu		6	3	9		10	10	43		62	
		régulations : aide, guidance, conseils							0			0	
		organisation pédagogique					1	1	2	2		4	
		registre pragmatique : discipline										0	
		autre										0	
		registre relationnel	encouragement										0
			critique										0
			félicite										0
	Sous total (consignes)		0	0	2	2	0	0	0	0	0	2	
Le maître	donne une consigne	dépouillée			1	1						1	
		avec complément affectif				0						0	
		avec complément méthodologique				0						0	
		donne des précisions (consigne)				0						0	
		reformule la consigne			1	1						1	
		demande aux élèves une reformulation				0						0	
		donnée dans le silence				0						0	
		donnée dans la confusion			2	2						2	
		donnée dans le bruit										0	
Destinataire	1 seul ê				1	1		10	10	21		32	
	1 groupe d'ê					0			0			0	
	tous les ê		1	9	8	17	4	13	17	36	2	73	

DAISY	Etapas et transitions		Enoncé	Enoncé	TOTAL Enoncé	Recherche PB	Correction PB	Correction PB	TOTAL	Exo	Exo	Exo	Exo	Exo	TOTAL
			1.1 et 1.2	1.5		1.3	1.4	3	CorrectionPB	4.1 et 4.2	4.4	6	8	9.3 à 10	Exo
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL		16	3	19	1	5	22	27	10	1	28	14	37	90	
		12	3	15	1	5	22	27	3	1	24	14	36	78	
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu		1	1	1	1	5	6		6	5	3	14	
		régulations : aide, guidance, conseils	1		1				0		10	5	13	28	
		organisation pédagogique	3	1	4		1	1	2	1	1	4		2	8
		registre pragmatique : discipline	1		1				0			1	2	3	6
		autre			0		1		1					2	2
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu	2		2		2	15	17	2		2	2	9	15
		régulations : aide, guidance, conseils			0				0					2	2
		organisation pédagogique	5	1	6				0		1			2	3
		registre pragmatique : discipline			0				0						0
		autre			0		1		1						0
		registre relationnel	encouragement	1		1		1	1			6		1	7
	critique						1	1	2			1		1	2
félicite											4	3	3	10	
Sous total (consignes)		4	0	4	0	0	0	0	7	0	4	0	1	12	
Le maître	donne une consigne	dépouillée	2		2				5		3		1	9	
		avec complément affectif			0									0	
		avec complément méthodologique	1		1					2		1		3	
		donne des précisions (consigne)	1		1									0	
		reformule la consigne			0									0	
		demande aux élèves une reformulation			0									0	
		donnée dans le silence	4		4					3		4		7	
		donnée dans la confusion								4				1	5
donnée dans le bruit													0		
Destinataire	1 seul è	4		4		2	9	11	1		22	13	27	63	
	1 groupe d'è	4		4				0	2		3		5	10	
	tous les è	8	3	11	1	3	13	16	7	1	3	1	5	17	

Correction Exo 9.1	Rappel 4.3	Rappel 9.2	TOTAL Rappel	TOTAL
Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
45	10	7	17	199
45	7	7	14	180
6	3		3	31
8			0	37
5			0	19
5		2	2	14
1			0	4
15	2	5	7	56
3			0	5
1	2		2	12
			0	0
1			0	2
3				12
				4
2				12
0	3	0	3	19
				11
				0
	2		2	6
	1		1	2
			0	0
				0
	3		3	14
				5
				0
36		2	2	116
2		2	2	18
7	10	3	13	65

Didier	Etapas et transitions			Amorce	Amorce	TOTAL	Enoncé	Enoncé	TOTAL	Recherche	Recherche	Recherche	TOTAL	Mise en	Mise en	TOTAL
				1	10.1	Amorce	2	10.2 à 12	Enoncé	3.1 à 4	6	13	Recherche	5	7 et	Mise en
			Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL			4	2	6	6	22	28	8	3	5	16	31	16	47	
Sous-total			4	2	6	3	18	21	8	3	5	16	29	15	44	
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu	2		2	1	7	8	1	1	2	4	6	4	10	
		régulations : aide, guidance, conseils			0		1	1	3			3	3		3	
		organisation pédagogique	1		1	1		1			2	2			0	
		registre pragmatique : discipline			0			0			1	1	1		1	
		autre		1	1		1	1	2	1		3	1	1	2	
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu	1	1	2	1	9	10	2	1		3	18	9	27	
		régulations : aide, guidance, conseils			0			0							0	
		organisation pédagogique			0			0						1	1	
		registre pragmatique : discipline			0			0								
		autre			0			0								
	registre relationnel	encouragement		1	1								1	1		
critique																
félicite						1	1									
Sous total (consignes)			0	0	0	3	4	7	0	0	0	0	2	1	3	
Le maître	donne une consigne	dépouillée				2	3	5					1	1	2	
		avec complément affectif						0					1		1	
		avec complément méthodologique				1		1								
		donne des précisions (consigne)						0								
		reformule la consigne					1	1								
		demande aux élèves une reformulation														
		donnée dans le silence				3	2	5					2	1	3	
		donnée dans la confusion						2	2							
donnée dans le bruit																
Destinataire	1 seul è				2	4	6	5	2	3	10	10	3	13		
	1 groupe d'è						0				0			0		
	tous les è	4	2	6	4	18	22	3	1	2	6	21	13	34		

Correction 14	Correction 16	TOTAL Correction	Copie 9	Synthèse 15	Synthèse 17	TOTAL Synthèse	Exercice 18 et 19	TOTAL
Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
8	2	10	4	2	7	9	11	131
8	2	10	4	2	7	9	6	116
	1	1	1	2	2	4	1	31
		0				0	2	9
		0				0	1	5
		0				0	1	3
		0				0		7
7	1	8	1		5	5	1	57
1		1						1
								1
			2					0
								2
								0
0	0	0	0	0	0	0	5	1
							5	15
								12
								1
								1
								0
								1
								0
							1	9
							4	6
								0
6	1	7	1		3	3	3	43
		0				0		0
2	1	3	3	2	4	6	8	88

Doris		Etapas et transitions											
		Rappel 1	Exercice 2.1 à 2.3	Correction exo 2.4	Copie 2.5	Enoncé 3.1 et 3.2	Enoncé 4.2	Enoncé 4.5	Enoncé 4.8	TOTAL Enoncé	Amorce 4.1	Recherche collective 3.3	
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	
TOTAL		1	6	2	3	7	13	4	2	26	12	12	
		1	5	2	2	7	12	4	2	25	11	12	
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu		1				4	4	1	9	4	2
		régulations : aide, guidance, conseils									0		
		organisation pédagogique		1			2	2		1	5		3
		registre pragmatique : discipline									0		
		autre					1				1	1	
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu	1	3	2	2	3	5			8	6	5
		régulations : aide, guidance, conseils									0		
		organisation pédagogique					1				1		2
		registre pragmatique : discipline									0		
		autre							1		1		
	registre relationnel	encouragement											
		critique											
		félicite											
Sous total (consignes)		0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	
Le maître	donne une consigne	dépouillée				1		1			1	1	
		avec complément affectif											
		avec complément méthodologique		1									
		donne des précisions (consigne)											
		reformule la consigne											
		demande aux élèves une reformulation											
		donnée dans le silence		1									
		donnée dans la confusion					1		1			1	1
donnée dans le bruit													
Destinataire	1 seul ê		3	2	1	2	1	1		4		5	
	1 groupe d'ê							1		1			
	tous les ê	1	3		2	5	12	2	2	21	12	7	

Recherche 4.3	Recherche 4.6	Recherche 4.9 à 5	TOTAL Recherche	Correction PB 4.4	Correction PB 4.7	Correction PB	TOTAL
Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
9	11	8	28	10	32	42	132
8	10	7	25	10	32	42	125
6			6	4	5	9	31
	2	1	3		3	3	6
2		4	6		2	2	17
	1	1	2	2	3	5	7
	1		1			0	3
	6	1	7	4	16	20	54
						0	0
					2	2	5
						0	0
					1	1	2
							0
							0
	1		1				1
1	1	1	3	0	0	0	7
1	1	1	3				6
							0
							1
							0
							0
							0
							1
1	1	1	3				6
							0
5	6	2	13	5	17	22	50
	4		4			0	5
4	1	6	11	5	15	20	77

EDDY	Etapes et transitions		Rappel	Amorce	Enoncé	Consigne PB	Consigne PB	Consigne PB	Consigne PB	TOTAL	Recherche	Recherche	Recherche	TOTAL
			1	2.1	2.2 et 2.3	3.1	6.1	8.1	8.3	Consigne	3.2 à 4.3	à 6.4	8.2 et 8.4	Recherche
			Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL			3	1	19	4	2	2	1	9	13	20	17	50
			3	1	19	2	1	0	0	3	9	18	16	43
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu			1						2	2	5	9
		régulations : aide, guidance, conseils			3						1	4	2	7
		organisation pédagogique	1	1							2		1	3
		registre pragmatique : discipline												0
		autre										2		2
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu			7						2	7	5	14
		régulations : aide, guidance, conseils			6	1				1	1		1	2
		organisation pédagogique	2			1	1			2	1	1	1	3
		registre pragmatique : discipline			1								1	1
		autre			1							2		2
	registre relationnel	encouragement			1						1	3		4
		critique										1		1
		félicite									1	1	1	3
Sous total (consignes)			0	0	0	2	1	2	1	6	4	2	1	7
Le maître	donne une consigne	dépouillée							1	1	3	1	1	5
		avec complément affectif								0				0
		avec complément méthodologique				1	1	1		3				0
		donne des précisions (consigne)								0		1		1
		reformule la consigne				1		1		2	1			1
		demande aux élèves une reformulation								0				0
		donnée dans le silence				2	1	2		5	4	2	1	7
		donnée dans la confusion							1	1				
donnée dans le bruit								0						
Destinataire	1 seul ê										11	18	17	46
	1 groupe d'ê													0
	tous les ê		3	1	19	4	2	2	1	9	2	2		4

Mise en commun 5	Mise en commun 7	Mise en commun 9	TOTAL Mise en commun	Copie 10	TOTAL
Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
18	12	18	48	5	135
18	12	15	45	3	117
1	1	1	3		13
			0		10
1		1	2	1	8
			0	1	1
1	2	1	4	1	7
15	8	12	35		56
			0		9
			0		7
	1		1		3
			0		3
2			2		7
		1	1	1	3
			0		3
0	0	3	3	2	18
		2	2	1	9
			0		0
			0	1	4
		1	1		2
			0		3
			0		0
		2	2	1	15
		1	1	1	3
			0		0
7	5	5	17	3	66
			0		0
11	7	13	31	2	69

Elsa	Etapas et transitions		Rappel 1.1 et 1.2	Recherche 2.1	Recherche 2.2	Recherche 3.1	Recherche 3.4	TOTAL Recherche	Correction 3.2	Correction 3.3	TOTAL Correction	Synthèse 4	TOTAL
			Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL			14	2	7	1	1	11	32	5	37	18	80
Sous-total			14	2	5	1	1	9	32	5	37	18	78
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu	6	2	1			3	6	1	7	4	20
		régulations : aide, guidance, conseils						0	2		2		2
		organisation pédagogique			2	1	1	4	7		7	1	12
		registre pragmatique : discipline			1			1			0	1	2
		autre						0			0	1	1
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu	8					0	16	4	20	11	39
		régulations : aide, guidance, conseils						0			0		0
		organisation pédagogique			1			1	1		1		2
		registre pragmatique : discipline						0					0
		autre											0
	registre relationnel	encouragement											
		critique											
		félicite											
Sous total (consignes)			0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	2
Le maître	donne une consigne	dépouillée			1			1					1
		avec complément affectif						0					0
		avec complément méthodologique			1			1					1
		donne des précisions (consigne)						0					0
		reformule la consigne											0
		demande aux élèves une reformulation											0
		donnée dans le silence			2			2					2
		donnée dans la confusion											0
donnée dans le bruit													
Destinataire	1 seul è		2		1			1	20	2	22	1	26
	1 groupe d'è							0	2		2		2
	tous les è		12	2	6	1	1	10	10	3	13	17	52

Éva	Etapas et transitions		1 et 2	Enoncé 3 et 4	Enoncé 8	TOTAL Enoncé	Recherche 5 et 6	Recherche 9	Recherche 12 et 13	TOTAL Recherche	Correction 7	Correction 10	TOTAL Correction	Institutionnalisation 14	Copie 11	TOTAL
			Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
	TOTAL		9	9	4	13	14	8	8	30	21	23	44	3	4	103
			5	8	4	12	13	8	6	27	19	23	42	3	2	91
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu		4	2	6	2	1	1	4	4	2	6			16
		régulations : aide, guidance, conseils				0	3	3	1	7		1	1			8
		organisation pédagogique	3			0	3	3	3	9	1	2	3	2		17
		registre pragmatique : discipline	1			0	1			1	1	2	3		1	6
		autre				0				0			0			0
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu		4	1	5		1	1	2	12	14	26	1		34
		régulations : aide, guidance, conseils				0	1			1	1	1	2			3
		organisation pédagogique	1		1	1	3			3		1	1		1	7
		registre pragmatique : discipline														0
		autre														0
		registre relationnel	encouragement													
critique																
félicite																
	Sous total (consignes)		4	1	0	1	1	0	2	3	2	0	2	0	2	12
Le maître	donne une consigne	dépouillée	3	1		1			2	2	2		2		2	10
		avec complément affectif								0						0
		avec complément méthodologique					1			1						1
		donne des précisions (consigne)	1													1
		reformule la consigne														0
		demande aux élèves une reformulation														0
		donnée dans le silence	2	1		1	1			1						4
		donnée dans la confusion	2						2	2	2		2		2	8
donnée dans le bruit														0		
Destinataire	1 seul è	3	3		3	12	7	2	21	10	16	26		2	55	
	1 groupe d'è				0				0	2		2		1	3	
	tous les è	6	6	4	10	2	1	6	9	9	7	16	3	1	45	

FANNY	Etapas et transitions		Rappel	Rappel	TOTAL Rappel	Enoncé	Recherche	Correction	Institutionnalis	Copie	TOTAL
			1 et 2	3,3		3.1, 3.2 et 3.4	3.5 à 5.1	5.2 et 5.3	ation 5.4	6	
			Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL			19	4	23	17	57	21	4	12	134
			19	3	22	14	57	21	4	9	127
Le maître	déclare (annonce, dit...)	registre épistémique : savoir, contenu	1	1	2	3	2	6	1	3	17
		régulations : aide, guidance, conseils			0	1	12				13
		organisation pédagogique	6		6		2	1			9
		registre pragmatique : discipline			0		3	2		4	9
		autre			0		5	1		1	7
	interroge	registre épistémique : savoir, contenu	12	2	14	8	15	10	3	1	51
		régulations : aide, guidance, conseils					13				13
		organisation pédagogique				2	2				4
		registre pragmatique : discipline									0
		autre					3	1			4
	registre relationnel	encouragement				1	1				2
		critique									0
		félicite									
Sous total (consignes)			0	1	1	3	0	0	0	3	7
Le maître	donne une consigne	dépouillée				2				2	4
		avec complément affectif									0
		avec complément méthodologique		1	1	1					2
		donne des précisions (consigne)									0
		reformule la consigne								1	1
		demande aux élèves une reformulation									0
		donnée dans le silence		1	1	3				2	6
		donnée dans la confusion								1	1
	donnée dans le bruit										
Destinataire	1 seul ê		4	2	6	6	8	4		4	28
	1 groupe d'ê				0		43				43
	tous les ê		15	2	17	11	6	17	4	8	63

**TABLEAUX RÉCAPITULATIFS DES INTERVENTIONS VENANT DES ÉLÈVES ET RÉPONSES DONNÉES PAR LE MAÎTRE
ALAIN**

		Rappel 1	Enoncé 3.1 et 3.2	Enoncé 6	TOTAL Enoncé	Recherche 3.3	Recherche 4	Recherche 7	TOTAL Recherche	Correction 5	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		23	18	13	31	4	18	25	47	23	124
L'ê parle spontanément	déclare		1		1		1		1	2	4
	interroge	1		5	5	1	2	5	8	11	25
L'élève répond		22	16	6	22	3	15	20	38	10	92
Plusieurs ê répondent en même temps			1	2	3				0		3
L'élève ne répond pas			1		1		2	4	6		7
											124
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	23	17	12	29	3	15	19	37	22	111
	organisation péda			1	1	1	2	6	9		10
	aide				0				0		0
	sur consigne				0				0		0
	autre		1		1		1		1	1	3
											170
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse										0
	confirme	15	13	7	20	3	14	19	36	18	89
	infirme		2		2		1	4	5		7
	développe	6	3	6	9		2	6	8		23
	aide	3	3	2	5		3	3	6		14
	corrige				0				0		0
	pose une question	4			0		1	2	3	3	10
	demande une précision	9	6	4	10	2	1	3	6	1	26
réduit, déforme						1		1		1	
											15
Registre relationnel M	félicite		1		1		2	4	6	3	10
	encourage						2	2	4		4
	critique			1	1						1

Alice

		Rappel 1 à 2.1	Consigne 2.2 à 3.3	Consigne 5	TOTAL Consigne	Recherche 4	Recherche 6	Recherche 8	TOTAL Recherche	Mise en commun 9	Copie 12	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		15	4	3	7	1	45	26	72	15	4	113
L'è parle spontanément	déclare		1		1		1	4	5	3		9
	interroge		1	1	2		8	2	10		3	15
L'élève répond		15				1	35	20	56	11	1	83
Plusieurs è répondent en même temps			2	2	4		1		1	1		6
L'élève ne répond pas												0
												113
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	15	2		2		33	25	58	15		90
	organisation péda		2		2	1	12	1	14		4	20
	aide											0
	sur consigne			1	1							1
	autre			2	2							2
												163
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse		1		1							1
	confirme	12				1	18	19	38	8	3	61
	infirme						5		5			5
	développe		1		1		16	5	21	6	1	29
	aide						13	3	16			16
	corrige											0
	pose une question			1	1		6	2	8	1		10
	demande une précision	5					18	12	30	3		38
réduit, déforme		1		1		1		1	1		3	
												15
Registre relationnel M	félicite	5	1		1		3	1	4	1		11
	encourage						4		4			4
	critique											0

Code : Anne

		Mise en situation 1.1 et 1.2	Exo de découverte 2.1 et 2.2	Exo de découverte 2.4 à 2.11	TOTAL Exo de découverte	Institutionnalisation 2.3	Institutionnalisation 6 et 7	TOTAL Institutionnalisation	Consigne PB 3.1 à 3.3	Recherche 4.1 et 4.2	Mise en commun 5.1 à 5.3	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		10	2	30	32	3	10	13	3	17	39	114
L'élève parle spontanément	déclare	3	1	3	4			0		1	7	15
	interroge			6	6			0		11	1	18
L'élève répond		6		18	18	2	8	10	2	5	24	65
Plusieurs élèves répondent en même temps		1	1	3	4	1	2	3	1		7	16
L'élève ne répond pas										1	4	5
												114
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	10	1	24	25	1	10	11	3	16	36	101
	organisation péda		1	6	7	1		1		1	3	12
	aide				0			0				0
	sur consigne				0			0				0
	autre				0	1		1				1
												116
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse	1									1	2
	confirme	5	2	9	11		2	2		5	3	26
	infirme				0		3	3		1		4
	développe			5	5			0			12	17
	aide			3	3		1	1		7	2	13
	corrige				0		1	1				1
	pose une question	3		8	8		1	1			18	30
	demande une précision	1		3	3		2	2		6	2	14
réduit, déforme			3	3					5	1	9	
												4
Registre relationnel M	félicite	1										1
	encourage			1						3		3
	critique											

CODE : BABETH		Rappel 1.2 et 1.3	Amorce 2.1 et 2.2	Consigne PB 3.1	Consigne PB 4.1	TOTAL Consigne PB	Recherche 2.4	Recherche 3.2	Recherche 4.2	TOTAL Recherche	Mise en commun 2.5	Mise en commun 3.3	TOTAL Mise en commun	Institutionnalisation 2.6	Institutionnalisation 5	TOTAL Institutionnalisation	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		33	3	1	5	6	18	1	42	61	35	27	62	10	13	23	188
L'élève parle spontanément	déclare	1	1				5			5	2	1	3				10
	interroge						1	1		2			0				2
L'élève répond		28	2		5	5	12		41	53	31	22	53	9	9	18	159
Plusieurs élèves répondent en même temps		4		1		1			1	1	2	4	6	1	4	5	17
L'élève ne répond pas		6			1	1	3		4	7	2	4	6		1	1	21
188																	
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	33	3				13		32	45	35	27	62	10	13	23	166
	organisation péda						1		9	10							10
	aide									0							0
	sur consigne				5	5		1		1							6
	autre			1		1	4		1	5							6
259																	
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse										2		2				2
	confirme	24	3		5	5	6		20	26	20	15	35	5	10	15	108
	infirme	3				0	1		2	3	2	2	4	4		4	14
	développe	5				0	2		4	6	6	3	9	1	3	4	24
	aide	2			1	1	2	1	3	6	2	5	7			0	16
	corrige					0				0			0			0	0
	pose une question	11				0	6		16	22	13	8	21	3	3	6	60
	demande une précision	6			1	1	4		4	8	3	8	11	1	2	3	29
réduit, déforme						1		1	2	2	2	4				6	
16																	
Registre relationnel M	félicite	1	2				1		1	2	2	1	3		2	2	10
	encourage	1					4			4							5
	critique								1	1							1

CODE : Betty		Exercice 1	Exercice 2.1	Exercice 2.3	Exercice 3	Exercice 5.1	TOTAL Exercice	Correction 2.2	Correction 2.4	Correction 5.2	TOTAL Correction	Institutionnalisation 4	Rappel 6	Enoncé 7	Recherche collective 8	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		33	3	5	19	11	71	8	4	4	16	15	4	1	32	139
L'ê parle spontanément	déclare	6	1	2	1		10		1		1	2	1		5	19
	interroge		1	1	3		5				0	1			2	8
L'élève répond		19	1	2	14	10	46	8	3	4	15	3	3	1	17	85
Plusieurs ê répondent en même temps		8			1	1	10					9			8	27
L'élève ne répond pas		2			1		3					1				
																139
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	33		2	15	9	59	8	4	4	16	13	4	1	29	122
	organisation péda		2	2	3	2	9					1			2	12
	aide						0									0
	sur consigne						0									0
	autre		1	1	1		3					1			1	5
																178
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse	3			1		4	1			1	2			4	11
	confirme	11		2	9	5	27	3	2	4	9	7	1		20	64
	infirme		1			3	4				0	3	3		1	11
	développe	6	1	1	2	1	11			1	1	6			6	24
	aide	2			8	4	14				0					14
	corrige						0				0					0
	pose une question	12			1	4	17	2	1		3	2			12	34
	demande une précision	3			1	1	5	4			1	5	1		1	12
	réduit, déforme	1	1		3		5							2	1	8
																25
Registre relationnel M	félicite	8			2		10	3	3	2	8		1		4	23
	encourage				1		1									1
	critique														1	1

CODE : CAROLE

		Enoncé 1-2 à 1-7	Enoncé 2-8	Enoncé 2-11	TOTAL Enoncé	Recherche 2	Correction 2-7	Correction 3-1 à 3-7	TOTAL Correction	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		31	3	5	39	75	7	52	59	173
L'ê parle spontanément	déclare		1		1	15		5	5	21
	interroge	4	2	3	9	37		14	14	60
L'élève répond		21			21	18	3	22	25	64
Plusieurs ê répondent en même temps		6		2	8	5	4	11	15	28
L'élève ne répond pas				1	1	6		1	1	8
										173
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	24	3	5	32	49	7	43	50	131
	organisation péda	4			4	5		5	5	14
	aide					2		4	4	6
	sur consigne	3			3					3
	autre					19				19
										234
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse	4	1	1	6	20		6	6	32
	confirme	10	2	3	15	27	5	28	33	75
	infirme	1		1	2	8		5	5	15
	développe	4			4	9		5	5	18
	aide	3			3	17	1	9	10	30
	corrige							3	3	3
	pose une question	12		1	13	10	5	6	11	34
	demande une précision	1			1	8		11	11	20
	réduit, déforme			1	1	1		5	5	7
										18
Registre relationnel M	félicite							4	4	4
	encourage					4		2	2	8
	critique	1			1	6		1	1	6

Chloé		Rappel 1 et 2	Consigne PB 3.1	Enoncé 6.1 et 6.2	Enoncé 8.1	TOTAL Enoncé	Recherche collective 3.3	Recherche collective 4.3	Recherche 7.1 à 7.3	Recherche 8.2 à 8.6	TOTAL Recherche	Correction 7.4	Correction 8.7	Correction 8.9	Correction 9.2	Correction 9.4	TOTAL Correction
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		5	2	9	2	11	9	5	30	20	64	15	47	10	8	4	84
L'ê parle spontanément	déclare						1		1	1	3	4	9		1	1	15
	interroge			3		3		1	11	2	14	4	2	1		1	8
L'élève répond		5	2	5		5	8	4	11	16	39	4	16	8	6	1	35
Plusieurs ê répondent en même temps				1	2	3			7	1	8	3	20	1	1	1	26
L'élève ne répond pas									1		1		1				1

Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	5	2	6	1	7	9	4	17	19	49	9	43	10	7		69
	organisation péda				1	1		1	12		13	4	3		1	3	11
	aide					0					0						0
	sur consigne					0			1		1	1					1
	autre			3		3				1	1	1	1			1	3

Réponse donnée par le maître	ignore la réponse		1	1	2	3	1		2	1	4	1	5	2	1	2	11
	confirme	5		3		3	7	3	15	11	36	6	18	2	4	3	33
	infirme					0	1	1	2		4	1	3			2	6
	développe					0	3	1	5	3	12	5	3	2		1	11
	aide					0				3	3				1	3	4
	corrige					0					0						0
	pose une question	3		1		1		1	6	8	15		15	1	1	3	20
	demande une précision		1	2		2	4	2	1	4	11	1	7	1	2		11
	réduit, déforme						1				1	1	2			1	4

Registre relationnel M	félicite																
	encourage																
	critique			2		2											

Copie 3.4	Copie 4.4	Copie 8.8	Copie 9.3	Copie 9.5	TOTAL Copie	Synthèse 5	TOTAL
Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
4	2	7	1	4	18	1	185
			1	1	2		20
3	1	4		1	9		34
1	1	2		1	5	1	92
		1		1	2		39
							2
							185
3	1	3	1		8	1	141
1	1	4		3	9		34
					0		0
					0		2
				1	1		8
							226
					0		19
2	1	1		3	7	1	85
1		1			2		12
1		2		1	4	1	28
		1			1		8
					0		0
					0		39
		1			1		26
2	1		1		4		9
							2
							0
							0
							2

CODE : Claire

		Amorce 1	Enoncé 2 et 3	Enoncé 4	TOTAL Enoncé	Recherche 5	Recherche 6	TOTAL Recherche	Correction 7	Copie 8	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		1	17	24	41	2	59	61	75	6	184
L'ê parle spontanément	déclare		4	2	6		3	3	7	1	17
	interroge	1	1	1	2	1	16	17	1	3	24
L'élève répond			10	18	28		36	36	45	2	111
Plusieurs ê répondent en même temps			2	3	5	1	4	5	22		32
L'élève ne répond pas			1		1		5	5	3		9
											184
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu		17	22	39		51	51	72	2	164
	organisation péda	1			0	2	6	8	2	4	15
	aide				0			0			0
	sur consigne			2	2			0			2
	autre				0		2	2	1		3
											241
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse								4		4
	confirme	1	8	16	24	1	31	32	33	4	94
	infirme		4	2	6	1	6	7	3	1	17
	développe		5	3	8	1	12	13	4	3	28
	aide				0		17	17	2		19
	corrige				0		1	1	1		2
	pose une question		5	8	13		9	9	12		34
	demande une précision		1	7	8		20	20	13	1	42
réduit, déforme								1		1	
											6
Registre relationnel M	félicite								1		1
	encourage						3	3	2		5
	critique										0

CODE : Didier

		Amorce 1	Amorce 10.1	TOTAL Amorce	Enoncé 2	Enoncé 10.2 à 12	TOTAL Enoncé	Recherche 3.1 à 4	Recherche 6	Recherche 13	TOTAL Recherche	Mise en commun 5	Mise en commun 7 et 8	TOTAL Mise en commun
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		1	4	5	5	14	19	13	7	5	25	30	18	48
L'ê parle spontanément	déclare				1		1		2	1	3	1	1	2
	interroge				1	1	2	6	3	3	12	1	1	2
L'élève répond			4	4	3	11	14	6	2	1	9	22	14	36
Plusieurs ê répondent en même temps		1		1		2	2	1			1	6	2	8
L'élève ne répond pas						2	2	3			3	1		1

Type d'interactions		1	4	5	4	14	18	10	7	5	22	28	17	45
	registre épistémique : savoir, contenu	1	4	5	4	14	18	10	7	5	22	28	17	45
	organisation péda				1		1	1			1	1		1
	aide										0			0
	sur consigne										0			0
	autre							2			2	1	1	2

Réponse donnée par le maître														
	ignore la réponse											1	1	2
	confirme		2	2	2	8	10	3	4	2	9	17	11	28
	infirme			0		2	2	1			1			0
	développe	1		1	2	2	4	2	4	1	7	7	5	12
	aide			0			0	7		2	9	1	1	2
	corrige			0			0				0			0
	pose une question		3	3		1	1	2			2	4	5	9
	demande une précision					2	2	5		1	6	7		7
	réduit, déforme							1			1	3		3

Registre relationnel M														
	félicite					1	1					3	3	6
	encourage					1	1							
	critique													

Correction 14	Correction 16	TOTAL Correction	Copie 9	Synthèse 15	Synthèse 17	TOTAL Synthèse	Exercice 18 et 19	TOTAL
Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
12	4	16	10	1	8	9	14	146
			2	1		1	1	10
	1	1	5			0	10	32
11	2	13	1		8	8	2	87
1	1	2	2				1	17
								6
								146
12	4	16	4	1	8	9	13	132
			2				1	6
								0
								0
			4					8
								177
1		1	1				1	5
7	3	10	5	1	6	7	3	74
		0	1		1	1		5
		0	2		1	1	3	30
2		2	1			0	6	20
		0				0		0
3	2	5			2	2		22
1		1					1	17
		0						4
								15
5	1	6		1		1		14
								1
								0

CODE : Doris		Rappel 1	Exercice 2.1 à 2.3	Correction exo 2.4	Copie 2.5	Enoncé 3.1 et 3.2	Enoncé 4.2	Enoncé 4.5	TOTAL Enoncé	Amorce 4.1	Recherche collective 3.3	Recherche 4.3	Recherche 4.6	Recherche 4.9 à 5	TOTAL Recherche
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		5	4	3	1	7	11	1	19	12	10	5	7	6	18
L'è parle spontanément	déclare					1	3		4	4	1				
	interroge		2		1			1	1		1	4	1	1	6
L'élève répond		5	1	2		5	4		9	3	7	1	6	5	12
Plusieurs è répondent en même temps			1	1		1	4		5	5	1				0
L'élève ne répond pas			1								1		1		1

Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	5	2	3		7	11	1	19	12	10	4	7		11	
	organisation péda		2		1								1		6	7
	aide															
	sur consigne															
	autre															

Réponse donnée par le maître	ignore la réponse				1										
	confirme	5	2	1	2	1	4	1	6	6	4	2	3	6	11
	infirme		1						0				1		1
	développe		1	1	1	2	3		5		2	2	1		3
	aide								0		2		2		2
	corrige								0				1		1
	pose une question			1		2	2		4		3	1	1		2
	demande une précision					2	1		3	1					
	réduit, déforme		1			1	2		3						

Registre relationnel M	félicite	1													
	encourage														
	critique														

Correction PB 4.4	Correction PB 4.7	TOTAL Correction PB	TOTAL
Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
4	22	26	98
1		1	10
		0	11
3	19	22	61
	3	3	16
4		4	7
			98

4	20	24	86
	1	1	11
		0	0
		0	0
	1	1	1
			103

			1
3	11	14	51
		0	2
	3	3	16
	1	1	5
		0	1
2	2	4	14
	3	3	7
	2	2	6

			1
			1

EDDY

		Rappel 1.1	Enoncé 2.2 et 2.3	Consigne PB 3.1	Recherche 4.1 à 4.3	Recherche 6.2 à 6.4	Recherche 8.2 et 8.4	TOTAL Recherche	Mise en commun 5	Mise en commun 7	Mise en commun 9	TOTAL Mise en commun	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		5	17	3	21	12	29	62	20	13	11	44	131
L'ê parle spontanément	déclare				1		2	3			1	1	4
	interroge			1	8	1	21	30		1	1	2	33
L'élève répond		5	17	2	12	11	6	29	20	11	5	36	89
Plusieurs ê répondent en même temps								0		1	4	5	5
L'élève ne répond pas			3		3	1	2	6	2	1	2	5	14
													131
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu		17		15	8	27	50	20	13	10	43	110
	organisation péda	5		1	1	2	2	5			1	1	12
	aide							0					0
	sur consigne			2	3			3					5
	autre				2	2		4					4
													187
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse												
	confirme	3	16	1	8	7	22	37	18	9	4	31	88
	infirme		1	2	3	2	4	9	1	2	1	4	16
	développe	1	4	2		2	2	4	2	3		5	16
	aide				6	2	2	10		1		1	11
	corrige				3		2	5	1			1	6
	pose une question	2	2		4	4	7	15	7	3	3	13	32
	demande une précision		4		6	2	4	12	1			1	17
réduit, déforme										1	1	1	
													31
Registre relationnel M	félicite	1	5		6	1	2	9	4	3		7	22
	encourage		1		1	4	1	6	1			1	8
	critique										1	1	1

Elsa		Rappel 1.1 et 1.2	Recherche 2.2	Correction 3.2	Correction 3.3	TOTAL Correction	Synthèse 4	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		18	2	27	5	32	22	74
L'è parle spontanément	déclare	1		1		1		2
	interroge		1			0		1
L'élève répond		12	1	24	5	29	20	62
Plusieurs è répondent en même temps		5		2		2	2	9
L'élève ne répond pas		1		4		4	2	7
								74
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	18		25	5	30	22	70
	organisation péda		2	2		2		4
	aide							0
	sur consigne							
	autre							
								102
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse			1	1	2		2
	confirme	11	2	13	2	15	11	39
	infirme	1				0	2	3
	développe	2	1	4	2	6	8	17
	aide					0		0
	corrige					0		0
	pose une question	8		10	1	11	5	24
	demande une précision			5		5	10	15
réduit, déforme				1	1	1	2	
								1
Registre relationnel M	félicite							
	encourage	1						1
	critique							

Eva		Nbre en situation 1 et 2	Enoncé 3 et 4	Enoncé 8	TOTAL Enoncé	Recherche 5 et 6	Recherche 9	Recherche 12 et 13	TOTAL Recherche	Correction 7	Correction 10	TOTAL Correction	Institutionnalisation 14	Copie 11	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		4	7	2	9	16	4	7	27	20	25	45	2	2	89
L'élève parle spontanément	déclare	1			0	1	2	1	4	2	1	3			8
	interroge	2	2		2	10		6	16			0		1	21
L'élève répond		1	3	1	4	5	1		6	15	21	36	2	1	50
Plusieurs élèves répondent en même temps			2	1	3		1		1	3	3	6			10
L'élève ne répond pas											3	3			3
															89
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	1	7	1	8	12	2	4	18	18	24	42	2		71
	organisation péda	1		1	1	4		3	7	1	1	2		2	13
	aide								0			0			0
	sur consigne	1							0			0			1
	autre	1					2		2	1		1			4
															99
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse			1	1	1	1		2						3
	confirme	3			0	6	3	5	14	12	15	27	1		45
	infirme		1		1				0			0			1
	développe		2	1	3	5		3	8	5	3	8			19
	aide		2		2	3		1	4	1	1	2		1	9
	corrige				0				0			0			0
	pose une question		1		1				0	6	7	13	1		15
	demande une précision					1	1		2		5	5			7
	réduit, déforme														6
															6
Registre relationnel M	félicite	1								1		1	1		3
	encourage					2			2		1	1			3
	critique														0

FANNY		Rappel 1	Rappel 3.3	TOTAL Rappel	Enoncé 3..2 et 3.4	Recherche 4 à 5.1	Correction 5.2 et 5.3	Institutionnalis ation 5.4	Copie 6	TOTAL
		Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre
TOTAL (parle et répond)		15	2	17	9	59	14	3	2	104
L'è parle spontanément	déclare	6		6		7				13
	interroge			0		7	1			8
L'élève répond		9	2	11	9	44	13	3	2	82
Plusieurs è répondent en même temps						1				1
L'élève ne répond pas						6				6
										104
Type d'interactions	registre épistémique : savoir, contenu	15	2	17	7	50	13	3	2	92
	organisation péda				1		1			2
	aide					6				6
	sur consigne				1					1
	autre					3				3
										156
Réponse donnée par le maître	ignore la réponse									
	confirme	11	1	12	7	32	10	2	2	65
	infirme	3	1	4		5	3	1		13
	développe	4	2	6	1	5	4	3	2	21
	aide			0		14				14
	corrige			0			1			1
	pose une question	1		1	1	26				28
	demande une précision	3		3		7				10
réduit, déforme				1		3			4	
										12
Registre relationnel M	félicite						1			1
	encourage					10	1			11
	critique									0

Retranscription des entretiens d'explicitation par auto-confrontation

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (Rappel)	Avant	<u>Bref rappel de la situation proposée.</u>	
	Après	<p>Quelle était ton intention lors de ce rappel ? Qu'ils soient capables de positionner une fraction sur une demi droite graduée, donc qu'ils sachent placer l'unité qui est indiquée par le dénominateur et ensuite qu'ils sachent placer la fraction en utilisant le numérateur.</p> <p>Comment étaient les élèves au moment de ce rappel ? Ils étaient relativement attentifs. (hésitant)</p> <p>Oui, je trouve aussi. Il y en a toujours un ou deux qui ne regardent pas... Ils étaient actifs parce qu'ils voulaient participer, y'en a pas mal qui levaient le doigt. Donc, comme je change aussi, pour que ce soit pas toujours le même. Y'en a un qui voulait me placer la fraction mais les autres l'aident par leurs interactions, donc ils sont dans l'activité.</p>	<p>Objectif Placer une fraction sur une demi droite graduée</p> <p>Attention des élèves Les élèves sont attentifs, à l'écoute de leurs pairs et participent.</p>
2 (Passer de 8 parts à 4)	Avant	Tu te rappelles qu'il y avait 2 élèves en difficulté dont tu t'es occupé. Tu leur as expliqué comment passer de 8^{ème} en quarts. Plus tard, une autre élève t'interroge là-dessus et tu lui expliques comment faire.	
	Après	<p>Alors, a-t-on avis, cette élève, qu'est-ce qu'elle a compris et qu'est-ce qu'elle n'a pas compris ? Elle a pas compris que les parts doivent être égales. Parce que quand elle fait le schéma, tu vois qu'elle a compris qu'il fallait faire 3 grandes parties dans l'unité mais elle a pas compris que les parties doivent être égales.</p>	<p>Approche péda Placer la fraction par tâtonnement Ne lui donne pas la réponse, mais l'oriente... N'a pas conscience que cette méthode par tâtonnement ne convient pas à tous les élèves.</p>
	Avant	Ensuite il fallait passer de 8^{ème} à demi. C'était au tableau, au moment de la correction.	

3 (Passer de 8 parts à 2)	Pendant	C'est paradoxal quand même, parce que elle le comprend mais elle ne le fait pas. Le tâtonnement, elle ne le fait pas. Elle fait pas par tâtonnement pour qu'elle trouve la réponse tout de suite, elle ne le fait pas par tâtonnement mais elle capable d'expliquer que ce n'est pas bon.	Approche péda Idem
	Après	<p>Alors, avec cette méthode, on est passé de 8^{ème}, puis on est passé aux quarts, puis, ils doivent passer aux demis. Donc, ils prennent 2 graduations pour passer aux quarts. Puis tu leur demandes de passer à 3 graduations pour passer aux demis pour voir si ça marche, ça ne marche pas, on essaie avec 4 graduations. Selon toi, quels sont les avantages de cette méthode et quels sont les inconvénients ?</p> <p>L'inconvénient, c'est que c'est très long. Ils n'ont pas la notion de demi, quart... Bon après, demi, quart sert... parce que c'est des fractions, euhh... C'est pas quelque chose qu'on avait fait. Et c'était pas ma volonté de faire finalement, de leur dire que demi, c'est la moitié. Parce que quelque chose, les notions qu'ils ont déjà, demi c'est la moitié mais ils ne savent pas vraiment ce que ça veut dire. Et trouver la moitié pour eux c'est difficile sur une droite graduée.</p> <p>Et les séances d'après, enfin longtemps après, on a fait moitié, double, tiers, triple, etc. On est revenu un petit peu sur ces notions là. Et ça leur permet finalement de trouver, quelque soit le dénominateur. Là, c'est simple parce que c'étaient des demis, des fractions usuelles, mais ça pouvait être des sixièmes ou ça aurait pu être des neuvièmes ou...</p> <p>Quels sont les avantages alors de cette méthode ? Tu disais ça leur permet de trouver quelque soit le dénominateur Oui, voilà.</p> <p>Et puis tu as favorisé là le tâtonnement ? Ben elle permet à un plus grand nombre d'élèves de réussir, d'acquérir cette compétence.</p> <p>Donc au départ, ton objectif était que tous les élèves, même ceux qui étaient en</p>	<p>Approche péda Ne voulait clairement pas travailler sur les notions de demi, tiers, quarts... Il est plus focalisé sur la méthode que sur le sens à donner aux fractions.</p>

		<p>difficulté, s'appuient sur cette méthode qui leur permettent de trouver dans tous les cas. Par tâtonnement, on fait petit à petit et on va trouver.</p> <p>Et tu disais que le seul inconvénient, c'est que parfois ça peut être un peu long.</p>	
		<p>C'est long et puis finalement on se rend compte que le tâtonnement, c'est pas les plus en difficulté qui le font. Parce que c'est ce qu'on vu au début là, avec les 3 morceaux, 3 parts comme ça, elle est en difficulté, mais elle ne fait pas le tâtonnement, alors que c'est plutôt celui qui est moyen, qui a du mal à comprendre, qui va le faire...</p>	<p>Prend conscience que la méthode utilisée ne convient pas à tous les élèves.</p>
4 (Passer de 10 parts à 2)	Avant	<p>Je vais te montrer un autre passage, qui concerne le deuxième problème. On passe de 10èmes aux demis. Il s'agit là des 2 élèves en difficulté. Rappelle-toi, ils ont trouvé facilement les dixièmes, les cinquièmes, ils ont pris 2 parts. Tu vas les voir, tu les félicites et tu leur demandes de chercher ½. Et tu reviens six minutes plus tard.</p> <p>Et ils ont rien fait !</p> <p>Je te montre le passage.</p>	
	Après	<p>Alors pourquoi, ils ne sont pas allés jusqu'au bout ?</p> <p>Ben parce que... sur les cinquièmes, c'est rapide parce qu'ils trouvent tout de suite. Et après pour aller à ½, ils vont prendre 3 et ils vont pas y arriver. Ils sont face à un problème et ils vont pas plus loin parce que c'est pas vu, donc pour eux ils ont pas capté. Ils n'ont pas l'habitude on va dire, parce que c'est ça finalement, ils ont pas l'habitude. Ils s'arrêtent à partir du moment où ils n'y arrivent pas, ils vont pas essayer, ils vont pas aller plus loin.</p> <p>Donc là, ils n'ont pas trouvé tout seul, alors qu'ils avaient bien compris qu'il fallait prendre des parts, ils avaient commencé avec 3, ils n'ont pas trouvé, ils se sont donc arrêtés et donc toi tu reprends : « je vous avais bien dit qu'avec 3 ça ne marchait pas, allez on essaie avec 4, ah ça ne marche pas, on essaie avec 5 et là ça marche. »</p> <p>Ils font une erreur donc ils vont pas... pour eux, ils ont fait une erreur donc « je ne cherche pas... ». Pour eux, pour les élèves en difficulté, l'erreur, c'est un blocage plus qu'un tremplin pour essayer de réussir. Et c'est là que... pour dix, ils trouvent tout de suite. Par contre, là ils vont pas trouver parce que 3, c'est pas bon, 4 c'est pas bon.</p>	<p>Approche péda</p> <p>A du mal à comprendre que cette approche par tâtonnement peut décourager les élèves...</p>

		<p>Est-ce que tu penses que si tu avais utilisé une autre méthode : « on a 10 paquets, il faut les réduire en 2 paquets. On a 10 billes, comment faire 2 paquets de billes équivalents ? Est-ce que ces élèves là en difficulté auraient trouvé ou pas ?</p> <p>Peut-être si si, je pense qu'ils auraient trouvé parce que ils ont quand même la notion d'égalité, c'est pareil. Après en prenant l'exemple de billes, oui parce que ils auraient compté, j'en ai 5 là et 5 là. Après avec une bande, peut-être qu'ils auraient...</p>	
5 (Attitude de l'enseignant)	Avant	<p>Alors, dernier passage. J'aimerais que tu te regardes toi, ton attitude.</p>	
	Après	<p>Alors, tu te trouves comment ?</p> <p>Moui, ça va. (hésitant)</p> <p>Ben oui.</p> <p>J'insiste quand même à essayer de refaire ce qu'on a fait, mais je ne leur ferme pas la voie à éventuellement trouver une autre façon. Donc l'attitude est bonne.</p> <p>Les élèves réagissent comment ?</p> <p>Ils écoutent, comme incitation, en fin de compte, y'a ce qu'on a vu, ce qu'on vient de faire, ce qu'on vient de placer et je le redis même un peu plus bas à l'élève qui est en difficulté ?</p> <p>Quelle attitude as-tu avec cet élève ? Est-ce que tu te rappelles ce que tu as fait ?</p> <p>(Hésitations)</p> <p>Tu lui as mis une main dans le dos.</p> <p>On essaie de le mettre en confiance, être un peu plus proche. Ben, je change un petit peu de statut où je suis pas le maître qui donne un exercice à faire, etc.</p> <p>Je suis là, j'essaie de lui faire comprendre que...Je le mets en confiance.</p> <p>Comme c'est un élève en difficulté, il va pas faire de lui même cette question, il a besoin qu'on lui dise « oui, c'est ça ! »</p> <p>Donc, je le rassure.</p>	<p>Attitude de l'enseignant</p> <p>Il est important pour lui, d'établir une relation de confiance avec ses élèves.</p>

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (Consigne)	Avant	<u>Bref rappel de la situation proposée.</u>	
	Pendant		
	Après	<p>Quelle était votre intention au niveau de cette consigne ? Donc, de répartir les rôles au sein des groupes, donc euh, ben ça s'est mal passé parce que j'avais pas l'attention de tous les élèves au départ, donc il aurait peut-être fallu leur dire tout de suite avant de donner la consigne, de recentrer un petit peu, de recapter l'attention et ensuite là, au moment où j'avais l'écoute de tout le monde, de leur dire ben par groupe il y aura un rôle, donc un secrétaire, un rapporteur...</p> <p>Vous vous en êtes rendu compte, c'est l'essentiel. Vous avez ensuite attiré l'attention des élèves.</p>	<p>Attention des élèves Est consciente de son erreur, il faut attirer l'attention de tout le monde afin que la passation de la consigne soit plus efficace.</p>
2 (Constitution des groupes)	Avant	<p>On va voir maintenant la constitution des groupes. C'est moi qui les ai faits, je me rappelle.</p>	
	Pendant		
	Après	<p>Donc, pendant 4 minutes 46, les élèves vont se déplacer. Une fois que vous aurez donné tous les noms, vous allez écrire au tableau, les élèves vont continuer à s'installer.</p> <p>Vous l'avez vu, cela a pris du temps. Comment faire pour gagner du temps ? Il aurait fallu que, avant de commencer la séance, les groupes soient déjà faits dans ma tête. Au moment où on constitue les groupes, je donne le nom des groupes et ils ont 2 minutes pour se mettre en place.</p> <p>Quelle était votre difficulté ? Ben, essayer de faire des groupes hétérogènes, justement pour que les élèves en difficulté bénéficient de l'aide des plus avancés. Il aurait fallu anticiper.</p>	<p>Gestion du temps / Gestion des groupes Est consciente qu'il aurait fallu anticiper la constitution des groupes afin de gagner du temps</p>

		<p>C'est pas grave. Là, on voit, j'en étais au deuxième stage... y'a quand même du changement par rapport à ce stage, là sur le dernier stage, ça va beaucoup mieux.</p> <p>Quand il y a des temps perdus comme cela, comment sont les élèves ? Ben l'attention elle retombe, ils ne sont plus du tout concentrés sur ce que je leur demande de faire, du coup faut rappeler, il faut constamment faire reformuler, rappeler la consigne, donc oui, ben c'est une perte de temps. C'est pas étape par étape, donc euh...</p>	
3 (Rappel)	Avant	Là, c'est le début de la séance, c'est un passage de votre rappel sur les triangles.	
	Pendant		
	Après	<p>Alors comment s'est passé ce rappel ? J'avais pas l'attention comme les autres fois, enfin, je ne me suis pas posée pour capter l'attention de tout le monde, première chose, j'étais dos au tableau, j'écrivais et en même temps, je leur demandais ce qu'on avait vu la semaine dernière. Ensuite je pense qu'au niveau du contenu, ça va, ça a l'air d'aller.</p> <p>Alors justement, parlons de ce qu'il y a eu de positif, qu'est-ce que s'est bien passé au niveau de ce rappel ? Ils avaient quand même des acquis puisqu'ils savaient la particularité d'un triangle isocèle, équilatéral, d'un angle droit. Ça, c'était positif, puisque ça me permet moi-même de voir ce qu'ils avaient acquis lors de la séance précédente. Ensuite, ils ne reformulent pas, quand ils donnent une bonne réponse, euh, les autres n'ont peut-être pas entendu. Donc il faudrait peut-être que ça devienne systématique que je répète à certains les réponses qu'on m'a données.</p> <p>On reste sur les choses positives. Ils discutent pas entre eux.</p>	<p>Climat de classe / Attitude de l'enseignante Met d'abord en avant les points négatifs. Pense que le rappel a bien marché mais ne sait pas vraiment pourquoi elle avait l'attention de tous les élèves.</p> <p>Elle pense que cela vient de la tâche et non de son attitude.</p>

	<p>Selon vous, le fait qu'ils soient là avec vous, attentifs, à quoi c'est dû ? Je pose des questions qui sont assez claires, assez faciles. Je pense que je ne dis pas des mots trop compliqués pour eux donc c'est facile pour eux de me donner la réponse. Enfin, c'est clair, je demande des choses précises donc ils me répondent précisément</p>	
	<p>Et au niveau de votre attitude, vous êtes comment ? Je suis face à eux. Quand ils donnent une bonne réponse, je les félicite, lorsqu'ils me donnent une mauvaise réponse, je demande aux autres si ils sont d'accord.</p> <p>Comment vous avez choisi les élèves que vous avez interrogés ? Ils ont levé la main.</p> <p>Mais ils étaient plusieurs, ils étaient à chaque fois 15, 20 à lever le doigt. Alors comment vous avez fait votre choix ? C'était les élèves que je savais qui travaillaient bien en général, après pour certains, c'est pas forcément ceux qui travaillent bien, y'en avaient qui participent toujours un peu. Mais, je fais en sorte que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui répondent. Donc le fait que je donne à chacun sa chance de parler, ils ont tendance peut-être plus à lever la main et donc...</p> <p>Et au niveau de votre attitude vous êtes comment ? Ben ça va, je pense que le langage est clair, je suis pas trop timide, non ça va, j'ai pas l'air trop sévère non plus.</p>	

Extraits	Questions / Réponses	Commentaires
1 (Prise de représentations : Fractions)	Avant <u>Bref rappel de la situation proposée.</u>	
	Pendant	
	Après Quelle était votre intention ? Là on est au CM2, donc ils ont déjà vu normalement depuis le CM1, peut-être pas aussi approfondi qu'ils le font après mais c'est quelque chose de connu, donc moi j'attends de voir un peu les éléments sur lesquels ils peuvent se baser pour ensuite monter la séquence et voir ce qu'ils vont faire peut-être dans la séance même. Remobilisation un petit peu des savoirs. Quelles sont les choses qui ont été dites par les élèves et qui sont intéressantes ? Partage égal, du vocabulaire : demi, tiers, huitième ; donc partage égal, vocabulaire et euh... les nombres à virgule. Ils mettent quand même en évidence la relation entre fractions et virgule et voilà, tous ces éléments là pour l'instant. Comment sont les élèves ? Ils sont intéressés. Du coup, ils se rappellent de pas mal de choses. Et du coup, ça les incite, y'en a qui parlent pas d'habitude, qui ne répondaient pas forcément aux questions pendant la séance et là, ils sortent pas mal de demandes donc du coup, j'ai l'impression qu'ils sont en confiance. Et vous, comment vous trouvez-vous ? Moi comment je me trouve, ben du coup, je suis contente parce que ça fait un travail en moins, on part déjà sur une base, y'a déjà un support. Après au niveau de votre comportement, vous êtes comment ? Je prends les informations, c'est vrai qu'il y en a de bonnes, et que je souligne peut-être pas assez quand y a de bonnes informations qui sont données. Donc au niveau de votre attitude, vous êtes posée, sereine. De temps en temps, vous dites : « oui, c'est bien ».	Pédagogie Durant la prise de représentations, laisse les élèves s'exprimer mais de rebondit pas sur ce qui est important, sur ce sur quoi elle peut s'appuyer.

		Peut-être qu'il y avait la possibilité d'encourager encore plus et de solliciter plus les réponses.	
		<p>Vous m'avez dit que votre intention était de faire un état des lieux des connaissances des élèves sur les fractions. Comment faire pour que cet état des lieux servent à tous les élèves ? Par exemple, quand un élève dit on partage en parts égales, est-ce que vous pensez que tous les élèves avaient ça en tête ?</p> <p>Non, non. Peut-être là demander à d'autres élèves de reformuler ou de donner un exemple. C'est ce qui a été fait après, c'est venu d'elle-même finalement. Peut-être que là, j'aurais pu demander à un autre élève dans quel cas on peut voir concrètement quand est-ce qu'on partage en parts égales et du coup attendre cette réponse du gâteau ou de la pizza qu'on peut partager.</p> <p>Oui, s'assurer que c'est bien acquis pour tout le monde.</p>	Ne prend pas vraiment conscience que son rôle aurait pu être plus grand. Continue à penser que tout doit venir des élèves.
2 (Trois quarts)	Avant	<u>Bref rappel</u> : Ils devaient utiliser des bandes pour trouver $\frac{3}{4}$.	
	Pendant		
	Après	<p>Ils devaient plier en deux, puis encore en deux, prendre des repères et les marquer et compter $\frac{3}{4}$. Est-ce que tous les élèves ont compris ce qu'il fallait faire ?</p> <p>Je ne sais pas si ils tous compris ce qu'il fallait chercher. Ca partait un peu dans tous les sens, y'en a plusieurs qui sont intervenus, et du coup j'ai l'impression qu'on peut perdre un peu le fil dans tout ça.</p> <p>C'est exactement ça, c'est bien que vous mettiez le doigt dessus.</p> <p>Qu'est-ce que vous cherchiez à faire dire aux élèves ?</p> <p>Qu'ils donnent une procédure pour trouver les $\frac{3}{4}$, après peu importe laquelle.</p> <p>Bon imaginons une procédure pour les élèves en difficulté. Qu'est-ce qu'il faut qu'ils comprennent.</p> <p>Qu'ils doivent partager en 4.</p> <p>Parts égales.</p> <p>Oui</p>	Aux élèves qui réussissent, d'expliquer aux élèves en difficulté. N'intervient pas....

3 (Trois quarts suite : 2 élèves au tableau)	Avant	Y'a deux qui ont compris comment trouver $\frac{3}{4}$. Elles viennent au tableau pour expliquer leur procédure aux autres élèves.	
	Pendant	<i>1^{er} arrêt après la première élève</i> Elle dit tout de suite comment elle fait. En fait, il faudrait bien insister sur le fait que d'abord il faut qu'elle fasse, euh... combien de parties il faut qu'elle ait, pour ensuite trier.	
	Après	La deuxième élève a donné son explication. De le faire au tableau, ça aurait aider...	
4 (Un demi)	Avant	<u>Rappel de la situation</u> : elle circule de binôme en binôme et s'arrête quelques minutes avec 2 élèves.	
	Pendant		
	Après	Comment sont ces deux élèves, au niveau de leur attitude ? Elle sont impliquées. On est d'accord. Comment vous expliquez qu'elles bloquent là ? Ben du coup, c'est vrai que tout à l'heure avec les $\frac{3}{4}$, si on avez bien insisté sur le fait que on cherche $\frac{3}{4}$ d'abord, il faut chercher 4 parties égales, après on reporte 3 fois, donc on a nos $\frac{3}{4}$. Si on avait bien mis en évidence qu'on allait partager en tant de parties, là ça aurait été plus simple. Elles auraient vu qu'on a partagé en 2 parties et qu'elles ont qu'une seule partie. Donc c'est une partie sur les 2 partagées. Tout à fait. C'est vrai ! A un moment, vous leur dites ils manquent un mot. Lequel ? Le mot moitié. Elles m'ont pas dit cette réponse là, elles m'ont juste dit, je crois, c'est pareil. Même, à la limite, elles m'auraient bien dit clairement, c'est pareil j'ai une bande là, je	Est consciente que les 2 élèves en question sont perdues mais ne veut pas les mettre sur la piste. Aux autres élèves de le faire. Reste donc sur sa position initiale : ne rien dire, ne rien apporter aux élèves... Ils doivent trouver par eux-mêmes.

		<p>la remets là, c'est pareil, à la limite j'aurais pris aussi. Mais du coup, elle commence à me dire c'est plus petit, ou après elle revient...c'est 2/4</p> <p>Donc vous les laissez. Comment sont les élèves à ce moment là ? Elles sont désemparées. Parce qu'on est pas allé au bout, finalement, de leur réflexion à elles.</p>	
		<p>Comment faire pour qu'elles restent engagées dans la tâche et qu'elles continuent à chercher ? Leur demander encore de chercher seules, ou peut-être voir avec un autre groupe qui a eu les même dimensions qu'elles...</p> <p>Et vous en tant qu'enseignante, qu'est-ce que vous auriez pu faire ? Leur donner un avis.</p>	

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (Rappel : les étapes pour résoudre un problème	Avant	Bref rappel de la situation proposée (début de la séance, rappel des séances précédentes) Quelle était ton intention ? Et comment sont les élèves ?	
	Pendant		
	Après	<p>Quelle était ton intention ? « De rappeler ce qu'ils avaient déjà vu, de rappeler leurs connaissances, pour arriver à l'étape suivante sur laquelle on a travaillé ensuite. »</p> <p>Comment t'as trouvé les élèves ? « Ils participent bien. Ils lèvent la main. En général, ils ont du mal à formuler leurs réponses et le problème c'est qu'ils parlent trop doucement. Je suis obligée de redire à leur place parce que ceux du fond n'entendent pas et très souvent ils décrochent. Donc ça c'est quelque chose que je travaille en lecture pour les obliger à parler fort. »</p> <p>Tu reformules systématiquement pour que tout le monde entende donc là ça marche, les élèves sont super à l'écoute, ils sont engagés dans la tâche, ils sont concentrés sur ce que tu es entrain de faire, sur ton rappel.</p> <p>Y'a des élèves qui lèvent la main. Mais tu regardes toute la classe et tu t'intéresses à certains enfants. Pourquoi ?</p> <p>« J'interroge particulièrement ceux qui sont en difficulté pour être sûre que déjà, ces étapes précédentes sont acquises par ces élèves là. Parce que ceux qui lèvent la main, je sais quasiment qu'ils savent déjà quoi. »</p>	<p>Engagement des élèves Rappel oral et collectif Elèves impliqués. Ils participent, ils sont encouragés.</p> <p>Interactions Les élèves parlent très doucement, reformule systématiquement tout ce qu'ils disent.</p>
2 (Mise en	Avant	Bref rappel de la situation proposée (début de la mise en commun)	
	Pendant		

	<p>Après</p> <p>Tu te rappelles la situation donc. Donc quelle était ton intention ? Pourquoi ce choix d'ardoises ? Pourquoi tu as montré telle ardoise, puis telle autre, puis telle autre... Et comment sont les élèves ?</p> <p>« Alors le choix des ardoises, c'est pour faire la différenciation entre dessiner et schématiser et ensuite faire la différence entre les deux, voir les avantages du schéma et puis ensuite j'avais 2 schémas, si je me souviens bien, qui les deux deniers qui avaient schématisé et la dernière se rapprochait de ce que moi, j'allais proposer. Donc c'est pour ça que j'avais creusé pour aller jusqu'au bout. »</p> <p>Donc là le choix était vraiment pertinent.</p> <p>Comment tu as trouvé les élèves ?</p> <p>« Alors, ils sont un peu moins attentifs à partir du moment où c'est pas leur ardoise. D'habitude, ça va pour les choses qu'ils ont quasiment fait eux-mêmes, schématiser du moins, mais beaucoup, beaucoup n'écoutent pas. A partir du moment où c'est moi qui fait, voilà. Pour moi, ils sont encore dans l'activité mais on sent qu'ils commencent un peu à décrocher. »</p> <p>Alors qu'est-ce que tu fais pour les raccrocher ? Y'a des petites choses que tu as faites pour les raccrocher ? Est-ce que tu en as conscience ? Est-ce que tu les as vu</p> <p>« Ben là, quand Léa m'a montré son ardoise, je l'ai reposée. Enfin je sais plus, je l'ai interrogé vers le fond pour attirer son attention. »</p> <p>Tu regardes les enfants qui bougent dans les yeux pour attirer leur attention. A un moment, tu fais une pause pour à nouveau attirer l'attention.</p> <p>« Oui, ils entendent et ils sont là. C'est vrai que je trouve que le gros souci, en général dans cette classe et dans l'école, à partir du moment que c'est pas leur travail, on a vu après quant on a fait les exercices, quand on s'intéresse pas à eux, ils ont tendance comme ça, un peu à décrocher. »</p> <p>Mais là, dans cette partie là ?</p> <p>« Oui, là, ils sont encore dans l'activité, ils ont participé. C'est pas moi qui ai donné les</p>	<p>Engagement des élèves</p> <p>Un peu moins engagés car montre les travaux de certains élèves</p>
--	---	---

		<p>réponses. » C'est ça.</p> <p>« Donc à partir du moment que ce n'est pas moi qui donne la réponse et pas que les bons élèves et que Narman est capable de me répondre, c'est que ils sont dans l'activité oui. »</p>	
3 (Passe de groupe en groupe)	Avant	<p>Bref rappel de la situation proposée (Les élèves travaillent en binômes (étape 4), elle passe de binôme en binôme...</p>	
	Pendant	<p>Qu'est ce que tu peux me dire sur ce passage là ? « C'est très bruyant. » Oui. « C'est très bruyant et que les élèves se remettent en activité quand on passe à côté d'eux. A partir du moment où j'ai été monopolisée pendant un petit moment par les élèves en difficulté, ceux qui sont dans mon dos, ben du coup, je les oublie et eux oublient l'activité. »</p> <p>Comment tu te vois, toi, quand tu passes dans les groupes ? T'es comment avec les groupes ? « Dans le savoir toujours, et un peu remettre ben la discipline comme là quand je suis revenue dans le groupe, là, où j'ai pas vu (pas de photocopié), je relance et je repars. On risque d'apporter une solution à leur problème quand en fait, ils ont arrêté leur activité. Là, ils y sont pas arrivés. Mais là ils ont évolué mais chacun de leur côté donc effectivement, ils ont trouvé des solutions. J'essaie de voir leur démarche, je pars de leur démarche pour leur expliquer que ce que ce qu'ils ont fait, ça leur pose problème et pourquoi ça leur pose problème. » Oui tout à fait.</p> <p>On va regarder un autre petit bout. Regarde-toi par rapport à ces 2 élèves et par rapport aux autres. <i>Visionnage d'un autre passage</i></p>	<p>Engagement des élèves Les élèves l'écoutent attentivement lorsqu'elle est avec eux. Les autres sont très peu à travailler... Mauvaise gestion du groupe classe.</p>

	<p>Comment tu te trouves là ? « Je ne suis que sur ces enfants là. Ben là vraiment. »</p> <p>On dirait que tu es dans une bulle. C'est-à-dire que perds pas du tout le fil de ce que tu veux leur dire. « Voilà. »</p> <p>Tu restes bien concentrée sur ce que tu veux leur dire et étape par étape tu leur dis ce que tu as à dire. En plus, c'est très pertinent mais tu es dans une bulle. « Tout à fait parce que là quand je vois untel bouger à côté de moi, je le vois pas quoi, et c'est quand même. » Là tu es à une place où tu vois toute la classe.</p> <p>Je te montre un autre passage. <i>Visionnage d'un court passage</i></p>	
Après	<p>Donc tu vas rester un moment avec ce petit groupe. Et pareil, tu vas dérouler avec eux tout ce que tu as à leur dire, sans problème, tu es hyper concentrée. Mais du coup les autres ? « Les autres, ben déjà je pourrais les rappeler.... »</p> <p>Peut-être qu'il y a quelque chose à creuser. « Je m'étais rendue compte que c'était bruyant déjà lors de la séance, mais peut être pas autant mais parce que là, quand on voit, on entend quasiment pas ce que je dis. »</p> <p><i>Je lui donne quelques conseils : se placer de telle sorte qu'elle voit tous les élèves, entre chaque sous-groupe, veiller à ce que les élèves soient effectivement en activité, les relancer, etc.</i></p>	<p>Engagement des élèves Ne propose pas grand chose. Ne sait pas trop comment faire pour que tous soient plus ou moins engagés dans la tâche. Part du principe que lorsqu'ils sont seuls (sans elle), ils ne veulent plus travailler... (Cf. entretien post séance)</p>

Extraits	Questions / Réponses	Commentaires
1 (Le plus grand nombre)	Avant <u>Bref rappel de la situation proposée.</u>	
	Pendant	
	Après Là, vous avez travaillé sur la reconnaissance du plus grand nombre. Quelle était votre intention ? C'était que les enfants puissent reconnaître le plus grand nombre. Comment vous vous y êtes prise ? Donc, j'ai écrit 2 nombres au tableau. Ils devaient identifier le plus grand nombre et dire pourquoi ce nombre était le plus grand. Comment vous vous trouvez au niveau de votre attitude ? J'essaie d'encourager les élèves. Pour ceux qui avaient du mal au début. Par exemple, le petit en jaune avait énormément de difficultés au début. Donc là le fait de dire que ce nombre est le plus grand puisque le premier chiffre, le deuxième chiffre, etc, donc comparer les chiffres. Donc, ça c'était très bien. J'essaie d'encourager ceux qui avaient du mal au début. Et à la fin , cette petite étiquette au tableau, cela voulait dire quoi ? C'était de leur montrer qu'ils avaient tous passé une étape et qu'il avait droit à une petite étoile disant qu'ils avaient réussi cette étape et qu'ils pouvaient continuer dans l'apprentissage de la soustraction. Alors comment étaient les élèves ? Contents, très contents. Ils avaient droit à une étoile.	Implication des élèves Elle est consciente des encouragements prodigués et de l'effet positif de la récompense collective (l'étoile).
Avant	Nous allons regarder le passage pendant lequel vous expliquez aux élèves que le plus grand nombre est placé « en haut » dans une soustraction.	

	Pendant		
2 (Soustraction : le nombre le plus grand en haut)	Après	<p>Alors que s'est-il passé ici ? J'ai insisté sur le nombre, il m'avait donné la bonne réponse, en regardant la vidéo, il m'avait donné la bonne réponse, sauf qu'il est resté sur le chiffre car je voulais absolument qu'il me dise, c'est impossible, le nombre le plus grand est en bas. Du coup, j'ai beaucoup insisté sur le fait qu'il me donne la réponse que j'attendais et non pas la réponse que lui il comprenait, enfin oui, ce qu'il comprenait, exactement.</p> <p>Alors du coup, comment sont les autres enfants, et comment il est lui ? Lui, il s'est refermé parce que je pense qu'il ne savait pas trop ce que j'attendais de lui. Et les autres, j'ai l'impression, enfin là en regardant la vidéo, ils voulaient qu'on avance et qu'on ne reste pas sur cette soustraction là.</p> <p>Oui, tout à fait ! C'est bien de se voir comme ça, on comprend des choses.</p>	<p>Attention des élèves Elle est consciente qu'elle s'est focalisée sur un seul élève pendant un moment collectif et se rend compte en regardant la vidéo que les autres élèves sont impatients de passer à autre chose.</p>
	Avant	<p>Nous allons visionner cette fois-ci une partie de la séance qui porte sur la soustraction avec retenue.</p>	
3 (Soustraction avec retenue)	Pendant		
	Après	<p>Euh, bon, peut-être que le fait trop répéter $1 + \dots$ Le comptage sur les doigts, j'en ai perdu quelques uns parce que certains peuvent utiliser une autre procédure et pas forcément le comptage sur les doigts.</p> <p>Durant cette explication, il y a eu des petits moments de pause. Vous n'avez pas donné l'explication d'un seul trait. Est-ce que vous les identifier ces petits moments ? Non.</p> <p>Bon, on va regarder à nouveau et je vais m'arrêter sur ces moments de pause.</p>	<p>Attention des élèves Elle a du mal à se rendre compte que l'explication donnée a été entrecoupée de « pauses ». Elle ne se rend pas tout de suite compte que son explication est du coup « diluée ».</p>

	<p>Alors 3 – 5, est-ce que avec tout le travail déjà effectué, les élèves étaient capables de savoir si c’était possible ou pas. En principe oui.</p>	
--	--	--

	<p>Donc là, regardons ce qu’il s’est passé. Je crois que j’ai entendu une réponse fausse et donc je me suis dit non, il faut que j’explique à nouveau.</p> <p>Et là, que s’est-il passé ? J’étais en train d’expliquer quelque chose et je punis cet enfant, je lui donne un carton jaune et du coup, je perds quelques élèves.</p> <p>Alors cet événement là ? Que faites-vous ? J’arrête l’explication pour expliquer la raison pour laquelle on ne casse plus la dizaine.</p> <p>Est-ce que il y a un moment plus approprié ? Je ne sais pas.</p> <p>Vous auriez pu annoncer avant votre explication, que vous alliez leur montrer une autre façon de faire par exemple. Oui.</p>	
--	---	--

Extraits	Questions / Réponses	Commentaires	
1 (Rappel de la séance précédente)	Avant	<p>Bref rappel de la situation proposée.</p> <p>Nous allons regarder un court extrait de la vidéo de votre séance. Il s'agit du rappel de la séance précédente. Je vais vous demander après le visionnage, ce qu'était votre intention.</p>	
	Pendant		
	Après	<p>Quelle était votre intention pendant ce rappel ?</p> <p>« Vérifier que les élèves avaient des connaissances au niveau des quadrilatères, enfin pas que des quadrilatères d'ailleurs, des polygones. Donc, je leur a fait remémorer un peu les différentes figures. Voilà, réactiver ça. »</p> <p>Est-ce que ça a marché ?</p> <p>« Moi, j'estime que ça a plutôt bien marché, ils ont répondu, ils étaient intéressés. Donc y a eu des erreurs mais ce qui permettait aux autres de valider et puis même à l'élève lui même de comprendre son erreur. Donc du coup, pour cette partie là, oui, ça a bien marché. »</p> <p>Comment sont les élèves ?</p> <p>« Pour la plupart attentifs. Y'a un bruit de fond, qui est certes un peu dérangeant, et qui signifie que y'a des élèves qui n'écoutent pas. Mais voilà globalement y'a de la participation. Et donc du coup, je dirais que globalement, ben voilà, ils ont compris, ils ont participé, ils ont écouté, ils sont arrivés là où je voulais les amener. »</p> <p>Donc cette première partie, elle a bien fonctionné. Vous faites un rappel sur les polygones et les quadrilatères. Et vous annoncez qu'il y aura un travail plus particulier sur les carrés, les rectangles et les losanges. Donc, c'est bien sur ces 3 figures là que vous vouliez travailler.</p> <p>« Oui. »</p>	<p>Attention des élèves</p> <p>Les élèves durant cette première phase de la séance sont à l'écoute. Ils participent.</p> <p>Ils est néanmoins conscient d'un « bruit de fond ».</p>
Avant	Nous allons regarder la partie de la mise en commun qui concerne le losange. Je		

		vais vous demander après le visionnage, votre intention.	
	Pendant		

2 (mise en commun : le losange)	Après	<p>Alors, cette fois-ci ? « Ben alors cette fois-ci, c'est moins bien. »</p> <p>Alors pourquoi ? A quel niveau ? « Alors d'une part, j'ai commencé à interroger sur les losanges et du coup, j'ai laissé en suspens sans donner de réponse. J'ai enchaîné après sur les carrés mais la définition n'est pas bonne. »</p> <p>Incomplète. « Voilà. Et du coup en même temps, en vérifiant ce que savent les enfants, on se rend compte qu'ils ont pas compris en fait, donc voilà. »</p> <p>Donc, qu'est-ce que vous auriez pu faire pour améliorer cette partie là, au niveau de la mise en commun ? <i>Il réfléchit.</i></p> <p>Quand les élèves vous répondent qu'un losange ressemble à un diamant ou un cerf volant ? « Oui, ben là tout de suite ce qui me vient à l'idée, c'est de prendre les figures, et donc en essayant de les avoir agrandies au tableau. »</p> <p>Oui, vous auriez pu vous appuyer dessus. « Donc de pouvoir afficher donc les losanges et en même temps des carrés même en configuration de losange et permettre de comparer, justement ces images là, le carré notamment de le faire tourner pour montrer que finalement c'est un losange un peu particulier mais uniquement par sa configuration. Et donc voilà d'établir les propriétés du losange et puis ensuite celles du carré.</p> <p>Oui, tout à fait !</p>	<p>Attention des élèves Il est conscient que ses supports ne sont pas adaptés. Les élèves ne sont du coup pas à l'écoute.</p>

		<p>Donc là, par contre, vous avez les clés. Vous avez été capable de me dire ce qu'il aurait fallu faire.</p> <p>On refait ? (<i>Rires</i>)</p> <p>« Non mais c'est bien comme travail.</p> <p>On a ça en face des yeux.</p>	
		<p>C'est vrai qu'on sait pas après, à quel moment ça dérape. Est-ce que voilà, c'est moi qui, à un moment donné, qui part avec plusieurs idées à la fois et j'essaie de répondre à tout ou sinon que j'ai perdu le fil. Et à ce moment là, je sais pas. Y'a un truc mais je pense que ça s'acquiert avec l'expérience...</p>	<p>Il pense avoir été un peu « brouillon ».</p> <p>Il dit avoir perdu le fil et comprend que les élèves l'ont également perdu.</p> <p>Il lui manque les mots pour dire que le travail proposé n'était pas assez structuré !</p>
3 (Synthèse : le losange)	Avant	On va regarder maintenant la synthèse, la partie qui touche au losange.	
	Pendant		
	Après	<p>Là, c'était juste la partie de la synthèse qui portait sur le losange. Qu'est ce que les élèves ont retenu ?</p> <p>Pas grand chose manifestement. Ils ont appris que le carré est un losange, ce qui est en partie vrai.</p> <p>Sur la vidéo, on voit que personne n'écoute, que moi manifestement, je suis un peu à bout. Donc voilà et ça bouge un peu dans tous les sens et au final, y'a pas d'institutionnalisation.</p>	
3 (Utilisation de l'équerre)	Avant	On va maintenant regarder une partie de la séance dédiée à l'utilisation de l'équerre.	
	Pendant		
	Après	<p>Vous m'avez dit, pendant le visionnage, qu'il y avait un problème avec la taille du polycopié.</p> <p>Oui, c'était trop petit.</p> <p>Que se passe-t-il durant ce moment ?</p> <p>Ben pas grand chose, en fait, je suis un peu seul au tableau. Personne n'écoute.</p>	<p>Attention des élèves</p> <p>Il est conscient de ce que les élèves n'écoutaient plus à cause de ses erreurs.</p>

	<p>Pourquoi personne n'écoute ? Parce qu'ils trouvent qu'il y a rien d'intéressant au tableau. Peut-être qu'ils ne voient pas parce que les élèves sont devant, les figures sont trop petites (<i>polycopié affiché au tableau</i>) et puis, il s'est installé un brouhaha. Je pense que la séance était trop longue et que, à un moment donné, ils ne sont pas en activité. Je leur demande de regarder quelque chose au tableau mais ils sont sortis, il faut arrêter.</p>	<p>Durée de la séance Il est conscient de la durée excessive de la séance qui a une incidence négative sur l'attention des élèves.</p>
--	---	---

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (Amorce)	Avant	<u>Bref rappel de la situation proposée.</u> Quelle était ton intention ?	
	Pendant		
	Après	<p>Pourquoi leur proposer ce type de problème ? Parce que je voulais voir comment en fait ils s'en sortaient vis-à-vis de ce problème différent. Après, ça fait appel à leur logique et puis en même temps, ça les oblige à argumenter. Le fait de ne pas avoir de chiffres à manipuler, tu vois, ils devaient se dire, voilà, ça permettait pour eux d'argumenter, de dire voilà, moi je pense que c'est ça parce que (...). Je voulais là qu'ils cumulent des indices et qu'ils retrouvent la résolution en fonction des indices.</p> <p>Donc, c'est une situation nouvelle pour eux ? Oui, là, c'est nouveau.</p> <p>Une vraie situation problème, dans le sens où ils n'avaient pas la réponse tout de suite ? Il fallait qu'ils réfléchissent. Mon intention était que je trouvais que c'était intéressant de savoir comment ils restituent, comment ils le changent, il y avait plein de (...), écouter les renseignements des autres, aller décortiquer le problème, dire, ben, c'est comme ça que je dois faire parce qu'il y a telle chose, il y avait une série d'argumentations.</p>	Approche pédagogique Souhaitait que les élèves confrontent leurs résultats et constatent que plusieurs méthodes étaient possibles.
2 (Aide individuelle)	Avant	<u>Rappel de la situation</u> Quelle était ton intention avec cet élève ?	
	Pendant		

	Après	Je revois là, je me rappelle. Il pressentait les réponses mais il n'arrivait pas à les expliquer. Donc, en fait ce que je voulais, c'est qu'il soit sûr de ne pas avoir d'autres choix possibles. Il fallait que ce soit lui qui me dise, ben voilà, moi je suis sûr de ça parce que j'ai vu telle phrase qui me permet de l'affirmer parce que en fait, il était, euh, voilà, c'était un petit peu peut-être par chance ou parce qu'il le pressentait, il n'arrivait	Approche pédagogique Guide l'élève. L'aide à argumenter sa réponse.
		pas à mettre des mots ou du moins pas à le justifier. Donc c'est en lui posant les questions un peu précises en disant ben oui mais tu dis ça et pourquoi tu dirais pas untel. Et c'est lui qui au fur et à mesure a réussi à mieux rentrer dans sa lecture de problème.	
3 (2 élèves au tableau)	Avant	<u>Rappel de la situation</u> Tu vas envoyer 2 élèves au tableau en même temps mais en réalité ils ne vont pas aller au tableau. A ton avis, pourquoi ne vont-ils pas au tableau ?	
	Pendant	Ben oui, il est toujours là. Clémentine aussi. Ben oui !	
	Après	Clémentine, c'est parce que elle est arrivée complètement inhibée. Elle est arrivée complètement inhibée en début d'année, renfermée comme une coquille, tu peux pas lui discuter... un mot... elle faisait ce qu'il y avait à faire mais elle était complètement déconnectée, c'est-à-dire que tu te trompes et à un moment donné Clémentine tu vois qu'elle regarde dehors, et elle participe absolument pas en cours, elle faisait rien. Donc, si tu veux, là elle arrivait quand même à rentrer dans l'activité mais tout ce qui consiste à prendre la parole, à venir devant les enfants, à s'exprimer, à... voilà... elle a mis du temps ! C'est que là, à ce trimestre là que elle s'ouvre, qu'elle sourit. Quand elle est arrivée, elle avait l'air triste. Tu la voyais toute seule en récré, tournée vers par terre, elle est dans ses idées, dans ses trucs... Donc j'ai appelé la maman en lui disant : comme ça Clémentine a pas l'air très à l'aise, elle s'est pas faite de copine, elle parle pas, tout ça. Elle m'a dit que c'était un peu difficile, son grand père était décédé, et comme son père s'en va en voyage il est marin. Elle a tendance à se renfermer sur elle-même, elle parle à personne.	Interactions maître – élèves 2 élèves ne sont pas passés au tableau car elle les croyait autonomes.

		<p>Donc, là, ce qui m'avait plus, c'est qu'elle avait réussi. Elle était plus ou moins à l'aise, elle commençait à participer et donc je lui dis ben vas-y puisque déjà elle est sûre de sa réponse, elle va pouvoir se mettre en valeur devant les enfants, elle va pouvoir voilà, montrer sa solution. Et ça elle le surpassait pas. Elle est tellement, euh voilà...</p> <p>Trop émotive. Elle rougit, elle va faire un an presque avoir les larmes aux yeux. Donc là, à mon avis elle s'est dit, j'y vais pas, j'y vais pas, j'y vais pas. Voilà !</p>	
		<p>Et le deuxième enfant ? Lui je comprends pas pourquoi il n'y est pas allé en fait parce que il est pas du tout timide ou quoi au contraire, il est dans l'excès inverse où il va peut-être vouloir faire rire au tableau. Et là, je ne sais pas.</p> <p>Il me semble qu'il n'avait pas fini. Ah oui, ça a dû le gêner. Je pense que le fait de savoir que bon... déjà.. y'a un double comment dire, tu vois, c'est nouveau pour eux, il faut qu'ils aillent au tableau, qu'ils argumentent sur ce qu'ils ont trouvé eux. Le fait qu'il n'ait pas réussi à aller jusqu'au bout, peut-être qu'il se sentait paniqué en disant « Ah quand je vais arriver à ces deux là, je ne saurai plus qui fait quoi ». Peut-être qu'il y a une espèce de fierté personnelle qui dit : « ah non devant la caméra devant les copains, moi j'ai pas envie de me déplacer ». Maîtresse a dit d'aller, ah ben c'est bon. Et puis c'est tout et voilà.</p>	
4^{ème} (2^{ème} correction)	Avant	<p>Une première correction à l'aide d'un tableau à double entrée va durer environ 13 minutes. La deuxième correction va durer 8 minutes. Pourquoi réaliser une deuxième correction ?</p>	
	Pendant		
	Après	Il me semble que c'était parce que... moi ce que je voulais c'est qu'ils voient 2 façons	Durée

	<p>d'y entrer dans le problème, même 3 éventuellement, ils auraient pu faire un dessin et voilà. Et donc je voulais que ce soit plus lisible, j'aurai dû lui donner comme consigne d'utiliser plusieurs couleurs différentes comme ça il aurait fait en une seule fois.</p> <p>Et en fait, je voulais qu'on re-décortique avec lui de manière à ce que les enfants rentrent un peu dans son cheminement à lui intellectuel, en disant ben voilà il raye là, mais après en fait il va l'enlever puisque il se rendra compte que les deux possibilités qu'il avait maintenant c'est qu'une seule possibilité. Donc c'est vrai ça a été un peu long.</p> <p>D'où la nécessité pour toi de refaire toute l'argumentation du coup ?</p> <p>Oui, je voulais qu'ils justifient en fait. Et on aurait dû voilà s'y prendre comme après à la fin, vu le contexte, on aurait dû avancer en parallèle (<i>les deux corrections</i>). Comme je l'ai pas fait, on a commencé par argumenter par le tableau (<i>1^{ère} correction</i>) et après on a perdu, on a perdu pas mal de temps.</p>	<p>2 corrections d'affilé : trop long. Travailler sur les 2 méthodes était intéressant mais lors de la deuxième correction, les élèves n'étaient plus attentifs.</p>
--	--	--

Extraits	Questions / Réponses	Commentaires
1 (Question intermédiaire)	Avant <u>Bref rappel de la situation proposée.</u>	
	Pendant Quelle était votre intention ? Là, l'intention était de savoir définir une question intermédiaire pour justement définir les différentes étapes pour pouvoir répondre à la question finale. Et du coup, c'est vrai qu'ils ont du mal, enfin ils ont du mal, c'est peut-être pas évident de trouver une question intermédiaire. L'idée, c'est de passer par des exemples pour qu'ils arrivent à comprendre la notion. Donc, j'essaie de les guider.. enfin on voit bien dans la première partie, où c'est la réponse, où c'est la question, on prend vraiment cette idée, avec des exemples concrets. Est-ce que ça marche ? Oui, ça a fonctionné. Comment sont les élèves ? Là pour l'instant, attentifs je pense ? Oui, tout à fait. Est-ce qu'ils cherchent vraiment ? Oui je pense. Oui, tout à fait ! Un élève a demandé au début de la séance, qu'est-ce qu'une question intermédiaire. Vous n'avez pas voulu répondre tout de suite. Pourquoi ? Pour qu'ils aient confiance, en fait, eux, pour qu'ils trouvent par eux-mêmes la réponse, et du coup, pour qu'ils arrivent à mieux s'approprier, l'autre démarche aurait été de leur dire. L'idée, c'était de montrer que cette question intermédiaire là correspond à une étape. Donc à partir du moment qu'ils arrivent à déterminer la question intermédiaire, ça	Approche pédagogique L'idée était de lui montrer qu'elle avait aiguillé les élèves au bon moment. Elle en était consciente.

		détermine les différentes étapes et ils arrivent à calculer, enfin cette étape va correspondre à un calcul. Voilà. Le deuxième extrait, vous essayez de synthétiser, d'apporter une réponse.	
	Après	<p>Que s'est-il passé durant ce deuxième extrait ? Du coup, là, l'idée, c'était d'écrire au tableau pour qu'ils aient une trace de ce qu'ils avaient trouvé et voilà, peut-être que la trace est mal faite. (rires)</p> <p>Qu'est ce qui passe au niveau de la trace ? Comment s'est disposé ? Donc y'a la question finale qui se trouve au dessus de la question intermédiaire.</p> <p>Oui, c'est vrai. Au niveau de l'institutionnalisation, vous avez repris « je cherche le prix des pneus », c'était important pour vous qu'ils comprennent ce qu'ils cherchaient. Mais au niveau de la question finale, il y a eu un petit flottement. Vous l'avez perçu ? Oui, oui, oui. Du coup, c'est vrai que c'était pas.. c'est un défaut que j'ai, enfin que j'avais, que je contrôle. (rires)</p> <p>Vous en êtes consciente ? Oui, j'en suis consciente, c'est peut être le défaut beaucoup d'enseignants aux adultes, d'être plus à l'oral qu'à l'écrit et du coup, là, faire vraiment attention, même au niveau de l'organisation, quand on fait une mise en commun, de déjà préparer le tableau pour bien préparer, c'est vrai que je le fais aussi ailleurs dans les séances de français où j'écrivais automatiquement ce qu'ils disaient, de façon spontanée, sans bien l'organiser.</p> <p>C'est rien, c'est pas grave ! C'est un petit moment de flottement mais ils ont finalement compris.</p>	Approche pédagogique Elle est consciente que l'explication donnée n'était pas assez claire pour les élèves.
2 (Je cherche	Avant	<u>Rappel de la situation</u> Quelle était votre intention ? Est-ce que les élèves sont tous à l'écoute ?	

	Pendant	<p>Au tableau donc dos aux élèves.</p> <p>Comment sont les élèves ? Du coup, là ben, c'est la fin je crois. Non c'est le tout début, vous en êtes à la première question intermédiaire. (Rappel de la situation)</p>	<p>Approche pédagogique Clarifie son objectif mais individuellement.</p>
		<p>Les élèves vous donnent le calcul. Vous leur expliquez que ce n'est pas la réponse que vous attendez, ce que vous souhaitez c'est savoir ce qu'ils cherchent. Vous leur dites clairement. Pour autant qu'est-ce qui fait que les élèves là ils sont... Ils n'écoutent pas. Peut-être que j'aurais dû...écrire au tableau...</p> <p>On va regarder la suite pour savoir ce qu'ils font.</p>	
	Après	<p>Vous êtes au tableau avec un élève qui a écrit la réponse au tableau. La grande majorité des élèves continuent à chercher la solution au problème. Là, j'aurai dû peut-être, du coup, faire une pause, leur dire de poser leur stylo pour avoir l'attention de tout le monde peut-être. Et oui, ils continuent parce que en fait ils ont trouvé la réponse et ils enchaînent sur la question suivante.</p> <p>C'est ça. Or pour vous l'opération était secondaire, ce qui vous intéressait, c'était de travailler sur la méthode.</p>	<p>Approche pédagogique Est consciente qu'elle n'a pas rendu explicite son objectif.</p>
3 (Je cherche toujours.)	Avant	On va voir un dernier extrait. C'est la fin de la séance.	
	Pendant		
	Après	<p>A votre avis ? Je sais pas.</p> <p>E...., c'est plutôt un bon élève ? Oui.</p>	<p>Approche pédagogique Idem et est capable de dire ce qu'elle aurait dû faire.</p>

	<p>Pourquoi il n'a pas compris ? Parce qu'il était sur le calcul et lui ce qui l'intéressait c'était la solution et pas la méthode.</p> <p>Et donc, vous lui redîtes à la fin de la séance, ce qui m'importe ce n'est pas le calcul mais ce que tu cherches.</p> <p>Qu'est-ce qui fait que certains élèves n'ont toujours pas compris à la fin de la séance ?</p>	
	<p>Je trouve que je n'ai pas été claire dès le départ non plus, je n'ai pas défini les objectifs enfin clairement en fait. Peut-être l'idée était de dire au départ, bon ben on va voir quelles sont les différentes étapes qu'on a dans un problème pour avoir la solution finale. Ça se passera toujours comme ça dans tous les problèmes qu'on aura, que vous avez rencontrés et c'est vrai que je n'ai pas... pour eux, c'était une résolution de problème, le calcul, je cherche le bon résultat et puis voilà.</p>	

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (Moins et fois plus)	Avant	<u>Bref rappel de la situation proposée.</u>	
	Pendant		
	Après	<p>Quelle était ton intention ? Comment sont les élèves ? Quels sont les moyens que tu as utilisés pour attirer l'attention des élèves ? Mon intention là, c'était donc la lecture de problèmes. Qu'ils comprennent bien les mots et notamment les mots pièges qu'il y avait dans le problème et puis qu'ils adoptent une attitude, c'est-à-dire que devant un problème, c'est pas juste je lis, j'additionne tout, je fais ma salade de fruits et puis c'est terminé. Qu'ils prennent le temps de réfléchir. Donc, on fait des groupes, on compare bien les nombres, on analyse bien les mots, ben ça c'était mon intention. Bien sûr, après... A la limite, là, la solution, elle est presque accessoire. C'est ce que j'appelle moi le français mathématiques. Comment sont les élèves ? Bon au début, un petit peu endormis. Après ils se réveillent, ils s'intéressent, et puis ils posent des questions, et puis ils interagissent. Qu'est-ce que j'ai mis en œuvre ? Ben, je les appelle par leur prénom et puis je les interroge, je circule pas mal, je les aide, parfois, je guide vraiment jusqu'au bout pour qu'ils disent le dernier mot, là vraiment, je les guide beaucoup.</p> <p>Est-ce que ça marche ? Oui, ça marche. Et pas mal d'humour, ça aussi j'aime bien sauf quand je considère que c'est vraiment trop, sinon moi je joue beaucoup sur l'humour.</p> <p>Tu es beaucoup sur la gestuelle. Beaucoup d'élèves lèvent la main. Tu interrogés ceux qui sont un peu hésitants ou qui ne lèvent pas la main. Parce que sinon, ils s'installent dans des habitudes, des attitudes, où ben voilà, je suis toujours comme ça, je bouge pas, la maîtresse ne me voit pas. Et en fin de compte « non pas toi, pas toi, pas toi, toi, toi, toi » et là du coup, tu les réveilles un peu et ils se sentent</p>	<p>Attention des élèves Est conscience de ce qu'elle met en œuvre pour les intéresser à l'activité proposée.</p> <p>Mais se rend compte en se regardant sur la vidéos, qu'elle fait énormément de gestes.</p>

		obligés, mais vraiment c'est ça, obligés, certains c'est vraiment à reculons, de participer et de réfléchir.	
		Tu es dynamique, tu utilises beaucoup de gestes. T'es consciente de ça ? Non, mais là du coup, je me dis que souvent quand je suis fatiguée moi-même le matin, je dois être assise à mon bureau, ils ne bougent pas. Et c'est, dès que je me lève, hop, et c'est là je comprends mieux, ils sont tous avec moi, ils me regardent, ils me suivent.	
2 (Unité de milliards)	Avant	Dans ce passage, tu leur expliques la consigne. Quelle était ton intention ? Quelle est ton attitude ? Comment réagissent les élèves ?	
	Pendant		
	Après	Alors, quelle était ton intention ? Là, mon intention c'était de les laisser en autonomie sur cet exercice, bien sûr en expliquant, en donnant quand même quelques indices sur la consigne. Donc mon intention, c'est de leur donner d'abord un exemple avec 0,47. Donc, on est dans la lecture de grands nombres et cette manière là de découvrir les grands nombres dans un tableau avec des unités en haut, c'est parce que c'est propre au tableau. Donc je travaille, et la numération, et la lecture de tableau et je voudrais qu'ils en ressortent des connaissances de ces nombres pour traduire ce nombre à virgule avec ces unités perdus quelque part, en grands nombres. Et à un moment tu leur dis : « 0,47, moi, c'est pas clair, ça veut pas dire grand chose ! » Là, je me mets à leur place. Effectivement, là 0,47 milliard, ça n'a aucun sens. Et j'essaie de leur faire comprendre que même quand ils ne comprennent pas, avec des petits outils très simples, on s'en sort, il faut pas paniquer et puis bon voilà... Tu as utilisé un mot important, c'était le mot sens . Est-ce que pour toi, l'idée, c'était de donner un peu de sens à cette activité ?	Approche pédagogique Pré mêche sciemment afin que les élèves soient autonomes. Travaille sur le sens aussi. Attitude de l'enseignant Se rend compte encore une fois qu'elle fait énormément de gestes. Et comprend qu'elle motive les élèves de part son attitude dynamique.

		<p>Ah oui ! Complètement ! Et surtout je sais pas si je l'ai dit avant ou après mais on parle quand même de la population mondiale, je crois que je leur ai dit que ces chiffres étaient réels. Donc oui, c'est porteur de sens, oui, oui.</p> <p>Alors comment sont les élèves ? En fait, comme on est encore au début de la consigne, ils sont assez calmes, attentifs. C'était quoi la dernière question ?</p>	
		<p>En fait, comment tu étais toi ? (Rires, fais des gestes) je fais des grimaces, je fais des gestes. Après, j'aime pas forcément me voir. (rires)</p> <p>Est-ce que tu te rends compte à quel point c'est porteur ? Oui, je m'en rends compte là. C'est pour ça, certaines séances ne marchent pas lorsque je suis fatiguée, ils sont comme moi. Je bouge, ils se réveillent, je m'assoie... ils sont comme moi.</p>	
3 (Planète Terre)	Avant	<p>Tu leur demandes combien il y a d'habitants sur la planète Terre. Quelle était ton intention ?</p>	
	Pendant		
	Après	<p>Pourquoi c'était important pour toi de faire une petite parenthèse avec tous les élèves ? Pour m'assurer que les autres n'allaient pas dans sa direction à elle aussi, qu'ils avaient bien compris le sens de milliards d'habitants. Et elle, c'est une très bonne élève, vraiment elle est très très bonne. Si elle, elle n'a pas compris, y'en a peut être plusieurs qui n'ont pas compris. Donc là, je fais une pause et je reviens sur un détail, que j'avais loupé visiblement lors de la passation de la consigne.</p> <p>Ils mettent à nouveau du sens sur ce qu'ils font. De se réinvestir, de se dire ah finalement c'est réel, vraiment c'est important, ça me concerne, c'est sur la planète, voilà.</p>	<p>Approche pédagogique Travaille sur le sens.</p>

4 (Parallèles)	Avant	L'extrait concerne maintenant le groupe des 6, enfin surtout une élève de ce groupe, sur la notion de parallèles.	
	Pendant		
	Après	<p>Quelle était ton intention ? Elle a visiblement pas très bien compris la notion de parallélisme entre deux droites. Donc je lui explique à elle. Enfin déjà, je me rends compte qu'elle n'a pas compris. Je vérifie donc si tu veux, je lui montre des mots, je lui montre des signes (/). Et puis donc effectivement, c'est sûr, elle n'a pas compris. (rires) Elle essaie d'utiliser une méthode mais elle n'a pas compris.</p>	<p>Différenciation péda Elle choisit consciemment le bon moment pour venir en aide à une élève.</p>
		<p>Tu lui donnes l'exemple de la règle, avec les 2 bords. Pour autant, elle te montre un angle. Et donc après, je continue...</p> <p>Est-ce que tu entends un bruit de fond ? Non.</p> <p>En fait, tous les autres élèves sont en activité. Et toi tu trouves le temps de t'occuper d'une élève qui fait partie du groupe des 6 qui n'a pas compris la notion de parallélisme. J'étais passer voir les autres aussi avant, et ils avaient compris. Donc, j'avais le temps de m'occuper d'elle. Je lui donne un petit coup de pouce, une piste ou deux pour qu'elle puisse après continuer l'exercice sans lui donner la réponse. Parce que apporter la réponse comme ça, ça marche pas. Donc j'essaie de leur donner envie de chercher la réponse.</p>	
5 (Différenciation)	Avant	Je te montre un dernier petit passage. Tu es en train de corriger individuellement les cahiers des 6.	
	Pendant	<p>Tu envoies un élève au tableau. Qu'est-ce que tu fais pendant ce temps là ? Ben, je continue de corriger.</p>	

	Après	<p>Qu'est-ce que tu peux me dire sur ta façon de gérer la différenciation pédagogique ?</p> <p>Et bien j'utilise tous les moments que je peux trouver. Dès que j'ai l'occasion, tu vois ce matin, je l'ai fait encore. Parce qu'ils prennent du temps, ils prennent du temps donc j'en profite pour courir vers l'autre groupe et puis avancer et puis quand c'est fait, hop je retourne vers l'autre groupe qui a enfin ouvert à la bonne page et pris les outils, etc. Donc oui, je profite de chaque moment.</p> <p>J'écoute aussi ce qu'ils font les enfants. Dès qu'il y a un niveau sonore trop élevé, c'est ou ils ont fini, ou ils n'ont pas compris donc là je régule.</p>	<p>Différenciation péda</p> <p>Passé d'une groupe à un autre constamment.</p>
--	-------	--	--

Extraits	Questions / Réponses	Commentaires
1 (Amorce)	Avant <u>Bref rappel de la situation proposée.</u>	
	Pendant	
	Après Quelle était votre intention ? Là, c'était en fait, présenter les différentes phases du problème, juste de dire de quoi il s'agit, ça peut arriver a priori chez eux, pour avoir un problème concret vis-à-vis de l'école. Que pensez-vous de la présentation que vous avez faites ? Alors, je pense que c'était un peu directif quand je réalise, les élèves parlent pas du tout et ils sont passifs, quand on les voit, par contre y'a la caméra est que sur moi et y'a pas même pas sur les autres, peut-être qu'il y a un autre moyen de mettre les élèves en activité, au moment de l'accroche peut-être. Mais concernant votre façon de formuler, le langage ? Mon langage par contre est très très basique, quand je m'écoute, j'utilise des mots vraiment très simples et en même temps, je fais des phrases courtes, je m'étais pas rendu compte du tout, limite sujet-verbe-complément à chaque fois. Et après à ce niveau là, je pense que ils avaient pas compris apparemment le mot tarif quand j'ai continué à parler. On va ré-écouter juste le début. Ecoutez bien ! <i>(passage de la vidéo)</i> Est-ce que vous êtes clair ? Non, pas du tout ! Pourquoi ? Alors déjà, j'ai dit « c'est un problème que la directrice rencontre très souvent » et on sait même pas c'est un problème de quoi, de comportement ou autre, c'est tellement vaste, qu'on peut se dire que c'est tout et n'importe quoi.	Interactions avec les élèves Met en avant un lexique pauvre et des phrases courtes mais ne comprend qu'après avoir vu la vidéo une deuxième fois que ce qu'il dit est brouillon. Il prend conscience qu'il aurait dû aller tout de suite à l'essentiel.

		Donc comme accroche, il fallait être plus concis je pense. Il fallait dire que c'est un problème économique, ou dire simplement que c'est un problème de tarif photos, il fallait le dire dès la première phrase, je pense.	
2 (Gestion d'une erreur)	Avant	<u>On va voir un élève qui s'est trompé au tableau. (Rappel précis de la situation : les élèves ont trouvé le photographe le moins cher, il faut trouver le tarif total)</u>	
	Pendant		
	Après	<p>Pourquoi leur demander d'utiliser ce tableau ? Normalement, en fait quand on utilise ce tableau c'est déjà pour sur un tableau à double entrée et en même temps pour faire la situation de proportionnalité, c'est ça qui a été mis en avant. Après il fallait absolument quand ils allaient au tableau essayer de faire oraliser ce qu'ils font comme calcul. Donc quand il a changé d'avis, je lui ai demandé en fait pourquoi il a changé d'avis, il m'a dit en fait comment il a procédé par la suite. Par contre, je m'en rends compte en écoutant, il a pas repris la situation en disant 2×50, il a dit $50 + 50$.</p> <p>Donc votre intention était bien de travailler la proportionnalité avec les élèves. Le problème, c'est que justement c'est quand on additionne, on est pas dans la proportionnalité. Il aurait fallu faire constater, qu'il faut mettre un « fois 2 » pour mieux constater qu'on est dans la multiplication.</p>	<p>Approche didactique Souhaitait travailler la proportionnalité mais n'a pas aidé les élèves à utiliser le tableau comme un tableau de proportionnalité.</p>
3 (Présentation en colonnes)	Avant	<u>Rappel de la situation</u> Vous demandez aux élèves de trouver une autre façon de présenter les données pour que ça soit plus clair.	
	Pendant		
	Après	<p>Alors, d'abord qu'est-ce que vous vouliez que les élèves fassent ? Je voulais qu'ils réorganisent les données en fait qui étaient devant eux, parce que c'était sous forme de texte donc c'était pas très lisible normalement pour faire le choix des données, donc je voulais qu'ils réorganisent tout ça.</p>	<p>Interactions avec les élèves Se rend compte que le vocabulaire utilisé est inadéquat mais peut-être de façon anecdotique. Se rend pas vraiment compte qu'il n'est pas du</p>

		<p>Et dans votre façon de le demander ? Alors de dire que l'un c'est « vilain » et que l'autre c'est « joli ». Je pense que là, on est tous d'accord, vilain, joli, je pense que c'est pas du tout comme cela qu'il fallait aborder, pas du tout.</p>	<p>tout clair.</p>
3 (Traduction des données)	Avant	<p>Il s'agit des données du problème au départ, avec les trois tarifs. Vous comprenez très vite que les élèves sont un peu bloqués par la présentation de l'énoncé et donc vous voulez rendre la présentation plus claire.</p>	
	Pendant		
	Après	<p>Vous leur demandez : est-ce que ça vous aide ? Ils répondent : « Non ». (rires) Alors pourquoi à votre avis ? Alors je pense que c'est parce que j'étais au tableau tout le temps. J'ai tout écrit et en fait ils ont pas compris du tout ce que j'ai écrit finalement. J'ai écrit les chiffres pour eux, mais sans aucun sens, j'ai juste pris et posé. C'est pas du tout construit, je suis au tableau tout le temps, je suis quasiment à aucun moment à faire face à eux pour les questionner eux mêmes. C'est même pas un élève qui est venu écrire pour transcrire, je les ai totalement abandonnés. (rires) Et je suis au tableau, ils sont sympas, je dirais, parce qu'ils ont pas mis le souk, y'en quand même pas mal d'enfants qui décrochent. Mais là j'ai fait mon intervention tout seul, là je suis le capitaine du bateau et les matelots ont déserté.</p> <p>Du coup, vous allez vous y prendre d'une autre façon un peu plus tard, avec l'aide des élèves. Et là, ils vont comprendre.</p>	<p>Interactions avec les élèves Pense que le contenu n'est pas clair. N'est pas vraiment conscient que la forme n'est pas claire non plus.</p>

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (Bain ou douche)	Avant	Bref rappel de la situation proposée.	
	Pendant		
	Après	<p>Alors que pensez-vous de l'explication que vous donnez ? Je suis dans une technique, je ne suis pas dans la confection d'un sens parce que je fais ce que moi je juge utile et je fais ce qu'on fait automatiquement (???) C'est ça. C'est génial parce que vous en êtes consciente. Si Mme Daval regardait ça, elle dirait c'est désespérant ! Oh, ça ce sont des maths ? Elle nous a expliqué depuis. Là, c'est horrible ! Là durant le dernier stage, on était en PS, ils étaient vraiment petits et la MAT nous a pas lâché, elle était vachement derrière nous et tout, et du coup, on comprenait. Et, c'est vrai qu'au CM2, on était livré, seuls, bon quand même elle regardait nos fiches de prép, elle nous donnait des conseils et tout ça. Mais bon, on était quand même un peu plus seuls. Y'a peut être du recul. Là, je suis désespérée de ne pas avoir utilisé les outils indispensables. C'est affreux, je culpabilise. Y'a des choses à faire avant d'entrer dans les nombres décimaux (???) C'est affreux ! L'essentiel, c'est d'en avoir conscience.</p> <p>Et au niveau de la gestion du tableau ? Ben, elle est pas du tout pertinente. J'aurai dû changer d'espace pour que ce soit plus lisible. Je suis restée dans mon espace visuelle. Y'a des enfants, au fond, qui voyaient pas bien... En plus, avec un TNI, il faut anticiper un peu plus. Oui, j'ai eu du mal à me l'approprier.</p>	<p>Approche pédagogique Est consciente de ne pas avoir travaillé sur le sens.</p> <p>Est consciente de la mauvaise gestion du tableau.</p>
2 (L'énoncé)	Avant	Bien on va voir un deuxième passage qui porte sur l'énoncé du problème.	
	Pendant	Vous avez lu le problème pour eux. Et vous leur demandez ce qu'ils ont compris, retenu. Les élèves lèvent le doigt, participent.	

		<p>Je me demandais si je n’aurais pas dû leur donner la consigne, et qu’est-ce qui est important, et qu’est-ce qui ne l’est pas, parce que là du coup, ils vont compter le nombre de garçons, de filles. Parce que c’est difficile, ils vont partir dans tous les sens.</p> <p>Je relis l’énoncé.</p>	
	Après	<p>Y’a un élève qui a trouvé la réponse.</p> <p>Oui tout de suite et qu’est ce que vous faites ?</p> <p>On en était pas encore, j’ai balayé (sa réponse).</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>Parce que je voulais voir les autres faire. J’aurai voulu que tous aient la chance de chercher aussi quoi.</p> <p>Alors que faire dans cette situation là, maintenant, avec un peu de recul ?</p> <p>Il faut que je prévois pour les élèves comme ça, parce que il y en avait quelque uns...</p> <p>Qu’est-ce qu’il faut dire à cet élève ?</p> <p>Je leur dis que c’est bien, qu’ils ont trouvé, il faut les valoriser. Ils ont trouvé, que c’est chouette. Je leur dis que je vais leur donner un autre problème, un petit peu plus difficile et qu’on va laisser aux autres le temps de réfléchir. Et si y’a un élève qui a du mal, que je les appellerai pour...</p> <p>C’est difficile de faire de la différenciation, je donnais le même exercice pour tout le monde. Je ne me rendais pas compte, certains élèves comme Marc-Antoine avancent très vite. Voilà.</p>	<p>Différenciation pédagogique</p> <p>Elle était démunie. Se rend compte de la nécessité de différencier.</p>
3 (Verres – Oranges)	Avant	<p><u>Rappel de la situation</u></p> <p>Correction collective</p> <p>Question : combien d’oranges faut-il ?</p> <p>L’élève au tableau calcule d’abord $200 : 3$ puis $200 \text{ ml} \times 26$.</p>	
	Pendant		
	Après	<p>J’ai perdu le fil de mon... Je pense qu’en fait, c’est le truc du débutant, le débutant, il est partagé, tiraillé entre l’ambiance de sa classe, il faut qu’il arrive à leur faire comprendre ça, etc.</p>	<p>Interactions</p> <p>A aidé un élève et a perdu le fil de l’explication qu’elle était en train de</p>

		<p>Un élève vous a interrompu. Vous allez le voir. Et au lieu de revenir sur l'opération, vous partez sur autre chose. J'ai oublié mon objectif, c'est terrible, hein ? C'est terrible et en même temps, vous en êtes consciente.</p>	donner.
	Avant	<u>Rappel de la situation</u>	
	Pendant	J'ai pas bien préparé ce truc là. C'était pas clair dans ma tête.	
4 (Règle de 3)	Après	<p>Alors que s'est-il passé ? Ben, il m'a dit qu'il en avait pas besoin ! Donc pour eux, c'est pas clair. C'est une image très troublante.</p> <p>Qu'est-ce que vous auriez pu faire pour que cela soit plus clair ? Ben les données qu'on avait trouvées. Déjà le truc intermédiaire, les 3 oranges et un verre, donc ramener à la dizaine, dire 30 oranges, c'est euh.</p> <p>On est sur le tableau de proportionnalité, donc montrer que un verre égale à 3 oranges, donc 26 verres égale à 26 x 3 oranges. On multiplie par 3. Peut-être faire un entraînement.</p>	<p>Approche pédagogique A expliqué aux élèves la règle de 3 mais se rend compte qu'ils n'étaient pas prêts.</p>
5 (Un élève au tableau)	Avant	<u>Rappel de la situation</u>	
	Pendant	<p>Comment il est cet élève ? Il est plutôt volontaire. Il parle facilement, il parle volontiers, etc. Mais par contre, il a de gros soucis en lecture.</p> <p>On en était où là ? A la fin, ils ont trouvé 5 200 ml d'oranges, il fallait trouver le nombre de litres.</p>	
	Après	<p>2 600 ml, ça correspond à quoi par rapport à 5 200 ml ? C'est la moitié.</p>	<p>Interactions Comprend qu'il aurait fallu</p>

	<p>Pourquoi il a trouvé la moitié ? Vous lui avez demandé d'expliquer à quoi correspondent les 2 600 ml, mais il ne veut pas parler. Et donc, vous interrogez un autre élève.</p> <p>Comment réagir face à ce type d'enfant ? D'accord, j'avais même pas. J'avais l'impression qu'il s'est trompé de mot, qu'il a pas écouté, qu'il ne sait pas... mais j'avais pas interprété que c'était la moitié, en fait qu'il y avait une réflexion derrière. D'accord, j'avais pas... Je pense que je l'ai perçu comme un petit élève qui était un peu timide et du coup qu'il n'osait pas me dire qu'il ne se rappelait pas l'énoncé, j'avais pas perçu.</p>	<p>comprendre le raisonnement de l'élève.</p>
	<p>Là, il repart, vous allez interroger quelqu'un d'autre. Qu'est ce qu'il pense à ce moment là ? Qu'il avait trouvé, que j'étais à côté, donc ça sert à rien. Ah le pauvre ! De voir ça, ça me touche, j'avais pas compris le rapport avec les 13 filles du problème. Le pauvre !</p>	

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (Informations manquantes)	Avant	Bref rappel de la situation proposée (+ l'énoncé de problème) Quelle était ton intention ? Comment réagissent les élèves ? Qu'est-ce qui leur pose problème selon toi ?	
	Pendant		
	Après	Alors quelle était ton intention là ? En leur demandant la suite du problème, je veux qu'ils s'approprient le problème et qu'ils arrivent à voir les différentes étapes pour arriver à la solution. Qu'est-ce qui les gêne à ton avis ? D'abord est-ce qu'il y a quelque chose qui les gêne et si oui, qu'est-ce qui les gêne ? J'ai pas fait beaucoup de problèmes en mesure. Donc...et souvent quand j'ai fait la résolution de problèmes, y'avait le problème en entier. Le fait de leur faire trouver les étapes, ça a dû un peu les perturber. Voilà. C'est complètement un problème nouveau, donc ils doivent pas voir exactement où moi je veux en venir, en fait, voilà. Tu voulais aborder les choses différemment ? Ce que j'avais beaucoup travaillé, c'était trouver la question. Là je l'avais beaucoup travaillé. Après trouver les étapes du problème, j'avais dû le faire une ou deux fois avant mais pas en mesure plutôt en numération ou en géométrie, j'avais donné une figure et trouvez-moi les étapes de comment on fabrique cette figure par exemple, en trois étapes. Mais là en mesure, je l'avais jamais travaillé comme ça, en fait.	Approche pédagogique Pas de question dans l'énoncé. C'est nouveau. Il leur a fait chercher les différentes étapes mais ils n'ont pas d'abord chercher une question. Je pense que cette étape intermédiaire aurait dû être travaillée avant la recherche des données manquantes de l'énoncé. Pour Gaël, c'est la nouveauté qui les a gêné.
2 (Pas de question)	Avant	Là, tu as répondu en partie à la question que je voulais te poser concernant le prochain extrait.	
	Pendant		
	Après	Ouais voilà.	Approche pédagogique

		<p>Pourquoi certains élèves écrivent-ils des questions ? Voilà, c'est ça, ils ont eu l'habitude d'avoir le problème en entier et de chercher des questions et du coup, ils ont une habitude de travail et ils continuent comme ça.</p>	Contrat didactique
3 (Schéma)	Avant	<p>Un petit passage maintenant où tu leur demandes de faire un schéma. <u>(rappel de la situation)</u></p>	
	Pendant		
	Après	<p>Pourquoi leur demander de faire un schéma à ce moment là ? Parce que je veux, après l'appropriation du problème, je veux qu'ils mettent les données numériques, qu'ils s'approprient les données numériques. Et voilà, et donc en passant par le schéma. Au départ, y'en a qui vont faire des dessins, et puis je vais leur demander de faire des dessins si il manque pas un truc et tout. Et là, la notion de durée et de temps ça va apparaître, enfin j'espère que ça va apparaître sur les schémas.</p> <p>Donc tu penses qu'ils en ont besoin ? Ah oui. Avant j'ai bossé, la période d'avant, où mes stagiaires que j'avais en classe, ils ont bossé sur les durées, ils ont dû reprendre l'horloge avec les aiguilles. Et faire des soustractions, des transformations par exemple heures minutes, que en minutes et que des minutes, en heures et en minutes. Donc je sais qu'ils sont pas à l'aise là dessus, et donc je veux introduire les nombres quoi, la notion d'heure dans leur tête, enfin dans leur tête oui. Ils oublient vite à un moment donné si c'est un problème de maths, faire un schéma, ils partent, c'est devenu de l'art plastique. Donc voilà.</p> <p>Est-ce que c'était aussi pour les aider à visualiser les différentes étapes ? Oui totalement, tout à fait ! Ce problème là de calcul de durées, c'est un problème qui est chaque année dans les évaluations nationales et qui est souvent raté quoi, enfin par les élèves de l'école. Donc c'est aussi pour ça, pour qu'ils comprennent que voilà, on fait ça, hop, on arrive à telle heure on fait ça. Et à un moment donné, y'a ce passage à l'heure supérieure. Donc, c'est aussi pour qu'ils voient que voilà, qu'ils ne mettent pas à un résultat, j'sais pas, on a mis 2H 75 minutes.</p>	<p>Approche pédagogique Gaël pense que cette étape était nécessaire.</p>

4 (Questions)	Avant	<p>Dernier passage. A la fin de la séance, tu leur demandes cette fois de trouver des questions. <u>(je lui répète les questions avant de lui montrer le passage :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>1ère question : la réponse est dans l'énoncé d'origine</u> - <u>2ème question : question correcte</u> - <u>3ème question : impossible d'y répondre)</u> 	<p>Approche pédagogique Ne comprend pas ce qui leur pose problème. Confirme mon hypothèse !</p>
	Pendant	<p>(1^{ère} question) Que se passe-t-il avec cet élève ? Pourquoi tu décides de passer finalement sur sa question ? Je ne me rappelle plus trop. (Rappel de la situation) Je pense que je voulais entamer une discussion pour éliminer les questions et garder après celle que moi je voulais, celle du problème en fait. Mais là, je m'arrête, Jordan a une mauvaise réponse. Si il avait donné la bonne réponse (14H15), j'aurais dit mais euh c'est un vrai travail de recherche par rapport à cette question ou est-ce qu'il suffit juste de lire le problème pour trouver la réponse ? Voilà.</p> <p>(2^{ème} question) A ton avis, pourquoi ils sont si hésitants ? Pourtant c'est la bonne question. Je sais pas. Euh, ils ont pas super bien compris les étapes, je pense, ils... comment dire, ils restent à des contenus, à poser des questions, un peu comme en lecture explicite où la réponse va être écrite dans le problème et donc ben là en quelque sorte, je pense que pour eux, ils ont pas bien, à part les 4 ou 5 meilleurs de la classe comme Dylan, ils ont pas bien identifié les différentes étapes du problème.</p> <p>Là, ils sont sur des durées, et du coup qu'est-ce qui leur pose souci ? Les données numériques ? C'est à dire ? (Silence) On a par exemple 5 minutes, 10 minutes, 15 minutes et on a aussi 14H15. Ben , il faut remonter le temps.</p>	

	<p>Oui, il faut compter à rebours mais en dehors de cela, je ne sais pas, je me pose la question et je te pose la question, est-ce qu'ils ont compris ce qu'ils cherchent, ils ont les différentes durées mais maintenant il faut chercher l'heure de départ. C'est l'hypothèse que je pose. Qu'est-ce que t'en penses ?</p> <p>Si, si ouais, je pense qu'une grande partie de la classe, une bonne moitié de la classe ne pense pas qu'on cherche une heure de départ, ils ont pas compris qu'on cherche une heure de départ.</p>	
Après	<p>(Dernière question) J'ai trouvé tes élèves sur la réserve, est-ce qu'ils sont toujours comme ça ? Ouais, ils sont toujours comme ça ?</p> <p>C'était pas la situation qui leur a posé souci? Non, ils ne participent pas beaucoup. Je rame pas mal à les faire s'exprimer.</p>	<p>Interactions Des élèves hésitants, passifs, qu'il faut solliciter en permanence...</p>

Extraits	Questions / Réponses	Commentaires
1 (synthèse situation de découverte)	Avant <u>Bref rappel de la situation proposée.</u>	
	Pendant Vous écrivez ce que vous disent les élèves au tableau ? Quelle était votre intention ? 200 x 2 150 x 2 Ce que je suis en train de me dire, je sais pas si j'ai entendu le « plus ». Je suis en train de me dire. Quand je me vois là, je me dis, il a dit « plus » alors je me dis pourquoi je l'écris dessous. Pourquoi je l'écris en dessous parce que logiquement... J'avais l'air tendu. Alors peut-être, je suppose que c'est ça, je n'ai pas entendu le « plus ». Et là pourtant on l'entend bien. C'est ça qui m'énerve. C'est pas grave ! C'est très bien parce que justement, moi je ne comprends pas pourquoi vous ne l'avez pas écrit sur la même ligne. Vous me dites : ben là je l'entends donc j'aurais dû l'écrire sur la même ligne. Donc, c'est bon ! Mais là ça veut dire que je ne l'ai pas entendu. Et là quand on l'entend et on le voit, on aurait pu écrire tout de suite sur la même ligne et puis c'était fini ! Je ne sais pas pourquoi je ne l'ai pas entendu ! Y'a des raisons pour cela, à votre avis, pourquoi on n'entend pas tout ce qui se passe dans la classe ? Ben parce que j'étais prise dans la... bon parce que je pense à ce qui va se passer après. Et du coup j'étais pas suffisamment concentrée pour bien entendre quand il me dit le « plus ». J'ai perdu du temps là dessus.	Didactique Se rend compte qu'elle n'a pas noté la réponse de l'élève telle qu'il lui a donnée. Gestion du temps Se rend compte qu'elle a donc perdu du temps.
	Après Ou quand je vois ça, je me dis que, à ce moment là, je voulais passer quand même par la phase où je leur montrais peut être qu'ils avaient multiplié par 2, c'était la longueur puis la largeur. Et ensuite revenir sur le fait qu'il fallait additionner la largeur x 2 + la longueur x 2. C'est peut-être plus ça. Oui c'est peut-être ça aussi.	Idem

		J'aurais dû écrire toute la phrase au départ (« $(200 \times 2) + (150 \times 2)$ »). Et ensuite leur demander d'analyser directement, c'est quoi ça, c'est quoi fois 2 et puis on l'aurait écrit dessous.	
--	--	--	--

		<p>Selon vous, ils sont au CM2, quelle est la formule qui est le plus adaptée ici pour le rectangle ? $(L + l) \times 2$ D'accord, est-ce que ça apparaît là ? Non, on y est pas encore.</p>	Idem
2 (Formule : périmètre du rectangle)	Avant	Mais, un peu plus tard, vous donnez la formule du périmètre du rectangle et je vais vous demander juste ce que vous pensez de la formule ?	
	Pendant		
	Après	<p>Voilà la formule du rectangle que vous avez écrite au tableau (« longueur x 2 + largeur x 2 »).</p> <p>J'ai gardé ce qu'ils m'ont dit au lieu de donner la formule que je voulais leur donner. Mais pourquoi ? Parce que j'ai du mal aussi à.. Bon, elle est efficace et c'est eux qu'ils me l'ont donnée, au lieu de leur donner la formule canonique, qu'ils doivent connaître. Parce que on n'était pas arrivé pendant la première phase à faire en sorte qu'ils me donnent la bonne formule. Je suis partie de ce que eux m'ont donné. Et puis à ce moment là, c'est pas à moi encore de donner la formulation ! Mais j'aurais pu (rires). Pourquoi ? Parce que c'est celle qu'on attend à la fin du CM2. Pourquoi, selon vous, ils ne l'ont pas trouvée ? Alors ça dépend de la façon d'amener la chose. Il faut, de toutes façons, selon moi, de faire en sorte qu'ils arrivent à trouver la bonne formule.</p> <p>Est-ce que vous pensez que les élèves ont toutes les réponses ou pensez-vous que les élèves ont un certain nombre de connaissances mais que vous devez leur apporter</p>	<p>Didactique Ne voulait pas donner la formule attendue aux élèves : $(L + l) \times 2$ Souhaitait qu'ils la trouvent tout seul.</p> <p>Se rend compte que l'enseignant doit apporter des connaissances.</p>

		les connaissances manquantes ? Deuxième solution.	
--	--	---	--

3 (Mise en commun é 1 : PB 5)	Avant	Il s'agit d'une élève qui a travaillé sur le problème 5. Je vous rappelle la situation pour le groupe B, il ne devait pas uniquement travailler sur le périmètre, il devait trouver le prix de l'encadrement. Il y a donc pour ce groupe là une difficulté supplémentaire. 3 élèves passent au tableau et les 3 élèves que vous avez choisis se sont trompés. Vous demandez à la première élève ce qu'elle a fait. Quelle était votre intention à ce moment là ?	
	Pendant	Cette élève n'est pas arrivée à franchir la dernière étape. Elle a trouvé le périmètre, 200 cm, elle a converti en m : 2m. Mais, elle s'est trompée s'agissant du prix de l'encadrement. J'aurais pu lui demander combien de m il y a.	
	Après	Alors racontez-moi, que s'est-il passé ? Je ne voulais pas donner la réponse. Sûrement que c'est ça. Je n'ai pas donné la réponse. Mais du coup, ça me semble moins, mais du coup, elle est restée sur l'erreur. Tout à fait ! Mais c'est de la torture. (elle est mortifiée). C'est pas grave ! Oui, mais bon, quand même... Le plus important c'est d'en prendre conscience ! J'ai pris trop d'erreurs, je suis allée jusqu'au bout, mais j'aurais pas dû, et du coup, j'aurais pu gagner du temps, clairement. Quand cette élève repart du tableau, à votre avis comment est-elle ? Normal, elle sait que ce n'est pas bon mais elle ne sait pas pourquoi.	Didactique / Implication des élèves Se rend compte de la frustration des élèves.

	<p>Depuis on a appris beaucoup, heureusement depuis. Pas besoin de prendre tous les types d'erreurs, je me contente maintenant d'une erreur, vraiment la plus répandue. On la voit ensemble. Après, pendant la mise en commun, s'ils veulent proposer leurs erreurs à ce moment là, on voit pourquoi ça ne marche pas Et ça marche mieux comme ça.</p> <p>Très bien.</p> <p>Elle est repartie, frustrée, pas bien, c'est pas la chose à faire !</p>	
--	--	--

<p>3 (Durée de la séance)</p>	<p>Voyons justement le déroulement de votre séance (grille 2), on va essayer de voir où est-ce que vous auriez pu gagner du temps ?</p> <p>Sur la phase d'accroche, en proposant une situation plus simple. Ensuite, la phase d'institutionnalisation, 5 minutes ça me semble correcte.</p> <p>Là, pour cette phase de découverte, le temps accordé est raisonnable.</p> <p><i>Lecture de la grille 2</i></p> <p>La mise en activité :</p> <p>On n'a pas lu les problèmes ensemble ?</p> <p>Non. Vous vous rappelez à quel moment vous avez lu les énoncés ?</p> <p>Peut-être à la correction ?</p> <p>Oui, au moment de la correction.</p> <p>Ca se voit que c'était ma première séance de maths ! J'ai fait ça ! C'est vraiment difficile à comprendre, non, non, non. Maintenant, on relit ensemble les énoncés, les consignes avant de les lancer dans l'activité. Ils ont, de toute façon, besoin qu'on lise avec eux les consignes, pour voir si ils ont compris, les énoncés de problèmes, surtout les énoncés de problème. Là quand je vois que j'ai donné un problème sans lire l'énoncé avant... (rires).</p> <p>Je me suis aperçue que c'est vital, ils avancent pas sinon, ils en ont besoin, donc comme ils en ont besoin, il faut le faire.</p> <p><i>Suite de lecture de la grille 2 (2-2 à 3-5)</i></p>	<p>Gestion du temps</p> <p>Pense qu'elle aurait pu gagner du temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en « perdant » un peu de temps sur la lecture des énoncés ; - en réduisant le nombre d'erreurs à « traiter » pendant la correction (erreurs qui finalement n'ont pas été traitées).
-----------------------------------	--	---

	<p>Correction du problème 1 : 24 min 56' Aaah, juste pour corriger le problème 1 !!! C'est énorme ! <i>Suite de la lecture de la grille 2 (3-5 à 4) : au total, 1 demi-heure</i> C'était mon groupe d'élèves en difficulté, qui n'avait pas vu les périmètres, mais quand même, c'est énorme ! Avec l'autre groupe, correction du PB 5 avec le groupe B vous avez passé presque 21 minutes. A quand même ! Je pense qu'on aurait pu le faire en 5 minutes.</p> <p>Au total, votre séance a duré 1H 28 sans la récréation. Oh mon Dieu ! Oh mon Dieu ! J'aurai dû faire beaucoup plus vite avec le premier groupe, j'aurai du perdre du temps avec le premier groupe (GA) sur l'énoncé, sur les mots clés. Mais là... Durant le stage filé, j'étais sur un double niveau CP-CE1, donc là les séances devaient durer une demi-heure.</p>	
--	---	--

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (1 ^{er} PB : explicitation du lexique)	Avant	<u>Bref rappel de la situation proposée.</u>	
	Pendant		
	Après	<p>Donc là, vous rappelez la situation. Et vous expliquez aux élèves ce que sont les graduations. Quelle était votre intention ? J'ai rappelé le problème. Vous avez d'abord montré les graduations sur une demi-droite numérique et ensuite sur un verre, alors pourquoi avoir proposé les 2 ? Parce que il y a les 2, et après je voulais pas forcément leur dire que c'est que sur un verre, pour ceux qui ne savent pas le mot. Et donc au départ comment on gradue, sur le verre, c'est très bien.</p>	<p>Didactique La demi-droite numérique : pas improvisée mais anticipée</p>
2 (1 ^{er} PB : correction)	Avant	Vous demandez à deux élèves d'aller au tableau. L'un des deux a utilisé une procédure erronée.	
	Pendant		
	Après	<p>Quelle était votre intention ? Qu'elle se rende compte de son erreur toute seule. Et pour..., j'ai vu avec elle l'énoncé pour qu'elle se rende compte de son erreur.</p> <p>Au final, est-ce qu'elle s'en rend compte ? Non.</p> <p><i>Je lui montre à nouveau un court passage du film sélectionné.</i> Donc, là vous revenez sur l'énoncé pour qu'elle comprenne à quoi correspondent ces nombres. Donc là, de votre part, très bien ! Oui, mais c'est après... (<i>suite du film</i>) Là, on est du 5/10. Et ça ne correspond pas.</p>	<p>Pédagogie : gestion de l'erreur Dit de pas vouloir donner la bonne réponse aux élèves.</p>

		<p>Qu'est-ce que vous auriez pu faire ? J'aurais pu dire : « Ah bon, compte là pour voir. » Elle aurait dit 1, 2, 3 ça fait 3/10 donc c'était pas bon. En fait, j'aurais dû voir les 2 plus petites (???). Elle aurait vu que les résultats ne correspondent pas à son schéma.</p> <p>Et ensuite ? (suite du film) Qu'est-ce qu'elle pense ? Elle pense que c'est bon, elle pense que ça va. Par contre, ce n'est pas une addition de fractions.</p> <p>Oui, mais vous avez rebondi en disant « D'accord ! » donc elle se dit... Que c'est bon. (elle finit ma phrase)</p> <p>Donc, elle ne sait pas. Vous vouliez que les élèves comprennent tout seul. En fait, j'aurais peut-être voulu une réaction de la part de beaucoup. Mais là, rien, dans cette classe, dès qu'il y en a un qui fait une erreur mais c'est fini ! (rires) Alors qu'il y en a qui savent. Donc j'aurais dû moi apporter ou demander aux élèves, est-ce qu'ils sont d'accord ?, pourquoi ? et tout...</p>	<p>Prend conscience qu'elle aurait pu aider l'élève à comprendre son erreur.</p> <p>Idem</p>
3 (2^{ème} PB : Correction)	Avant	Je vous montre la correction du 2^{ème} problème (combien il faut rajouter de jus pour remplir entièrement le verre ?)	
	Pendant		
	Après	<p>Cette deuxième élève a réalisé le calcul comme la première mais elle a retenu qu'il ne fallait pas additionner les dénominateurs : 10 et 10 donc elle n'a pas écrit 20 mais 10. Donc son résultat est bon mais l'opération est mal posé (fractions posées comme une addition d'entiers). Comment est cette élève ? Elle ne sait pas, elle est hésitante.</p> <p>Elle a trouvé la solution, son schéma est bon et pourtant elle doute, elle hésite.</p>	<p>Pédagogie : gestion de l'erreur Comprend que l'élève ait un doute. Mais ne sait pas encore quand il est pertinent d'apporter des pistes, ou de dire clairement à l'élève qu'il s'est trompé... Je l'ai aidée pour qu'elle comprenne...</p>

	<p>Pourquoi ? Elle se dit qu'il y a une autre manière de faire... Elle se demande si sa manière de faire est bonne ou pas. J'attends que l'autre élève passe pour pouvoir dire.</p>	
	<p>Pourquoi plusieurs élèves ont posé les fractions comme cela ? Parce que je n'ai pas dit depuis le début que ce n'est pas comme ça.</p> <p>Il faut que je comprenne ce que je dois leur dire et eux doivent me dire pour faire avancer les choses.</p>	

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (Consigne)	Avant	<p>Bref rappel de la situation proposée.</p> <p>Quel était votre objectif pour la séance ?</p> <p>Pourquoi leur demander de construire des figures ?</p>	
	Pendant		
	Après	<p>Quel était l'objectif pour ta séance ?</p> <p>Si mes souvenirs sont encore là. On avait déjà vu la notion de périmètre, ce qu'était un périmètre. Ce que je voulais qu'ils découvrent, c'était que pour un périmètre donné, on pouvait avoir plusieurs figures. C'était ça ! Du coup, ils s'étaient retrouvés, si je me rappelle bien, ils devaient avoir 4 figures, qui devaient avoir toutes les 4 la même mesure : 2 triangles, un carré, et un rectangle et donc ils devaient retrouver la mesure de chaque côté. Et la conclusion devait être la suivante : Regardez, voilà, on peut avoir plusieurs figures qui peuvent avoir le même périmètre, mais pourtant, il n'y a pas le même nombre de côtés et y'a donc pas la même mesure pour chaque côté.</p> <p>Donc, c'était l'objectif de ta séance ?</p> <p>Oui, c'est ça.</p> <p>Comment tu voulais qu'ils procèdent ?</p> <p>Déjà, ce que je voulais, c'était qu'ils arrivent à, déjà, ce dont je n'étais pas sûre, et ça je m'en suis assez rapidement aperçue, je voulais déjà vérifier qu'ils avaient bien compris ce qu'était un périmètre. Et quand au cours de la séance, il a fallu, quand je suis venue de binôme en binôme, dans mes souvenirs, en fait je me suis aperçue très très vite qu'ils confondaient côté et périmètre. Donc ça, ça était la première chose. Et finalement, cette séance, au bout du compte, a plus été, pour moi finalement un réinvestissement sur la notion de périmètre et sur la distinction entre un côté et un périmètre qui est la somme des côtés, voilà.</p>	<p>Objectif : la mesure d'UN périmètre peut correspondre à des figures différentes</p>

		<p>Est-ce que tu voulais, pour qu'ils trouvent les solutions, qu'ils favorisent les calculs ou la construction des figures ?</p> <p>Moi personnellement, j'aurais préféré qu'ils favorisent les calculs. Je pense que la construction était quelque chose de plus facile pour tout le monde mais j'aurais préféré qu'ils favorisent les calculs parce que normalement on devait arriver là-dessus. En fin de compte, c'était très libre parce que de toutes façons, tous les chemins étaient bons mais c'était d'abord d'arriver à retrouver les calculs.</p> <p>C'était sur toutes ces procédures là que je voulais, euh. Surtout que oui, on n'avait pas revu les triangles avant. Je ne savais pas du tout que les triangles allaient poser autant de problèmes. Oui, je m'en rappelle très bien.</p>	<p>M souhaitait que les élèves trouvent les solutions en passant par des calculs.</p>
2 (Binôme)	Avant	<p>Donc, je vais justement te montrer un des binômes qui confond le périmètre et le côté.</p> <p>Il fallait tomber sur le nombre 24, oui, je les revois très bien. Mais bon, ils sont passés par la construction, de toutes façons, tous hein, forcément.</p>	<p>M reconnaît qu'ils ont préféré passer par la construction !</p>
	Pendant	<p>C'était mon intention première de vouloir favoriser les calculs mais finalement, au bout du compte, on est parti de la construction, c'est grâce à la construction qu'ils ont compris le périmètre.</p>	
	Après	<p>Donc là, ils ont commencé à construire un rectangle mais les mesures sont fausses. Tu leur apportes une information supplémentaire, alors quelle était à ce moment là ton intention ?</p> <p>C'était de trouver la mesure manquante.</p> <p>Mais là tu favorises cette recherche avec la construction.</p> <p>Oui par rapport à la construction oui, oui tout à fait ! On est d'accord.</p>	<p>La construction</p>
3 (Dî ff)	Avant	<p>Tu leur demandes à la fin de la séance : quelles ont été vos difficultés ? Ecoute bien les réponses données.</p>	

	Pendant		
	Après	De quel type de difficultés ils parlent ? Eux, ils étaient sur la construction, il étaient sur le tracé. Ils sont restés sur la construction. Ils ne sont plus du tout sur le problème de mesures qu'ils ont lu. C'est vraiment juste un souci de construction.	La construction
3 (Correction : le rectangle)	Avant	Dernier passage : correction du rectangle au tableau par un élève.	
	Pendant		
	Après	Donc là, à quoi ça correspond ? Et pourquoi ? Là juste le calcul, en fait l'élève est en train de partir par rapport à la formule du périmètre du rectangle, qu'ils connaissent tous déjà. Lui, il pense déjà tout de suite au fois 2, c'est une stratégie. Moi j'aurais pas forcément utiliser celle-là mais lui sa stratégie, c'est de se dire de toutes façons, ben voilà, il faut multiplier par 2 la largeur, multiplier par 2 la longueur, donc ensuite il va diviser par 2. Donc, il va retomber sur la mesure de la longueur grâce à ça. Moi j'aurais pas du tout pensé à ce mode de calcul là. C'est pas du tout comme ça que je l'aurais fait. T'aurais fait comment ? Moi j'aurais fait 24 divisé par 2. Ca m'aurait donné le demi périmètre. Après j'aurais enlevé le 5,5 et je serai tombée sur le (...). Donc voilà, après on procède par forcément de la même façon. Mais c'était l'intérêt d'ailleurs parce que.. d'autant plus, qu'il s'appuie réellement sur la formule du périmètre. Donc, du coup, il est tout à fait dans le vrai. Et d'ailleurs si je me souviens bien aussi ensuite pour les autres, c'est peut-être pour ça que c'était plus facile, parce qu'ils ont pensé à diviser par 3 et à diviser par 4. Oui, c'est ça. Et c'est pour ça que c'était beaucoup plus simple pour eux parce que ça leur a posé aucun problème, c'était vraiment ce rectangle qui leur a posé problème parce que les 2 mesures étaient différentes.	Correction uniquement basée sur les calculs.

		<p>Au niveau de la mise en commun, on était du coup uniquement sur les calculs et plus du tout sur les constructions?</p> <p>Puisque c'était, ce que je te disais, ce que je voulais mettre en avant. C'était les calculs ! Je voulais pas mettre en avant la construction, la construction devait juste être un moyen ! pour arriver aux calculs. Ca devait être un moyen mais c'était pas ça mon objectif principal, c'était vraiment le calcul. Voilà, c'est pour ça que justement, je me suis attachée à ça. Je voulais qu'on reste juste sur les calculs.</p>	
--	--	---	--

	Après	<p>Surtout que quand ils travaillaient en binôme, ils ont été essentiellement sur la construction. A un moment, il y avait ces problèmes de calculs qui se sont posés mais ils ont beaucoup travaillé sur la construction. Donc pour moi, par rapport à mes intentions, c'était vraiment, c'était ça.</p> <p>D'accord.</p> <p>On était sur une séance de mesure d'abord et pas sur une séance de géométrie même si les deux étaient très imbriquées et très liées.</p>	
--	-------	---	--

Extraits	Questions / Réponses	Commentaires
1 (Aide 2)	<p>Avant</p> <p><u>Bref rappel de la situation proposée.</u></p> <p>Je lui explique que j'ai relevé 3 extraits pendant lesquels elle apporte de l'aide aux élèves et lui donne le temps accordé à chaque élève (élève 1 = 5min 39 ; élève 2 = 7min 39 ; élève 3 = 5min 37). « C'est long ! Presque 15 minutes ! »</p> <p>Je lui annonce que l'extrait porte sur l'élève 2. Avant de lui montrer l'extrait, je lui demande de se rappeler son intention à ce moment là ?</p>	<p><i>Temps</i> Prend conscience du temps passé avec les élèves individuellement.</p>
	<p>Après</p> <p>Quelle était votre intention ? « Je voulais l'aider, mais c'est un peu long. » « Peut-être qu'il aurait dû faire lui-même un petit tableau de numération. » « Je n'ai pas donné le tableau de conversion parce que moi-même, le tableau de conversion me pose souci. Je n'y ai pas pensé. »</p> <p>Qu'est-ce qui vous pose souci avec ce tableau ? « Je n'arrive pas à le retenir. C'est à cause de mes difficultés que j'ai pas réussi à l'aider rapidement. »</p>	<p><i>Didactique</i> Avoue ne pas maîtriser le tableau de numération. (Blocage psycho ?)</p>
2 (Correction de la figure A)	<p>Avant</p> <p>Je lui annonce que je vais lui montrer l'extrait qui correspond à la correction collective de la figure A. Avant de lui montrer l'extrait, je lui demande : Pourquoi avez-vous réalisé une correction collective ? Quel était votre objectif ? « Que tout le monde soit au même niveau. J'ai compris durant mon stage actuel (2ème stage massé) que ce n'était pas nécessaire d'en réaliser une à chaque fois.</p> <p>Qu'est-ce qu'elle devait apporter aux élèves cette correction collective ? « Comment mesurer, parce qu'ils avaient des difficultés avec l'utilisation de la règle. Et puis surtout comment ils ont réalisé le calcul avec les cm et les mm et le tableau de</p>	<p><i>Didactique</i> A conscience que la correction collective n'a pas porté sur les procédures.</p>

		conversions. »	
	Après	<p>« Je leur ai finalement demandé que les résultats des calculs. Là, je me suis demandée mais comment je vais faire pour leur expliquer, je m'en rappelle encore. »</p> <p>Sur quoi a porté votre correction collective ? « Je ne leur ai pas demandé comment ils avaient fait pour trouver. Vers la fin voilà, je n'en pouvais plus, je ne savais pas plus comment leur expliquer. Je voulais mettre fin à la séance. »</p>	<p>Là encore, avoue ne pas maîtriser les savoirs didactiques.</p> <p>Avoue avoir été dépassée.</p>
3 (Synthèse)	Avant	Je lui annonce que je vais lui montrer le moment de la synthèse.	
	Après	<p>Comment sont les élèves ? « Ils ne m'écoutent pas. »</p> <p>Pourquoi ? « Je sais qu'il faut leur dire de ne plus rien toucher et de me regarder mais je ne l'ai pas fait. »</p> <p>Pourquoi vous ne l'avez pas fait ? « Parce que j'en pouvais plus, vivement la fin et puis voilà. »</p>	<p><i>Engagement des élèves</i> Savait comment faire mais n'avait plus assez d'énergie.</p>

Extraits		Questions / Réponses	Commentaires
1 (Consigne)	Avant	<u>Bref rappel de la situation proposée.</u> Je lui demande de me dire ce qu'elle pense de la passation de la consigne.	
	Pendant	« D'abord le matériel. » « Quelqu'un lit la consigne. » « On a lu la consigne mais en fait là je pensais à autre chose. » Qu'est-ce qui s'est passé ? « Y'a quelqu'un qui était en train de discuter alors je l'ai changé de place. Et après je demande à quelqu'un de relire la consigne. »	Interactions Se rend compte que les élèves n'étaient pas assez à l'écoute. Et qu'elle-même n'était pas très concentrée.
	Après	Alors, qu'est-ce que vous pouvez me dire sur la passation de cette consigne ? « Alors pas tout le monde était attentif. Donc du coup, j'ai imposé quelqu'un pour lire la consigne. Au final, j'ai me suis mise à discuter et pas pouvoir aller en cours pour faire autre chose. Et après j'ai demandé à quelqu'un d'autre de lire la consigne. Et au final, j'aurais dû attendre que tout le monde soit concentré, attentif et demander à quelqu'un de lire. Et ils rentrent tout de suite dans l'activité. » « J'avais pas vu ça comme ça. »	Interactions Est capable de décrire son erreur et de proposer autre chose. N'avait pas conscience que la passation de la consigne avait été aussi laborieuse.
2 (Correction : 1 seul carreau)	Avant	Je lui annonce que l'on va visionner une partie de la correction.	
	Pendant	Comment sont les élèves là ? « Ailleurs, enfin, ils écoutent pas ce que je dis, en fait. Ils sont en train de faire autre chose, je sais pas quoi. Là par exemple, il est en train de bailler on dirait, y'en a un qui lit, y'en a qui parlent. Et après on est revenu dessus justement avec toi. Et tu avais dit qu'il fallait tout poser et on regarde tout le monde au tableau. » « Peut-être qu'ils écoutaient là (à la fin) mais c'est tout ! »	Engagement des élèves Prend conscience du manque d'attention des élèves / Est capable de répéter les conseils donnés.

		<p>« Ils sont à nouveau à l'écoute. Mais j'efface le tableau et là ils perdent leur attention. En fait je me disais qu'ils étaient concentrés, que je pouvais effacer le tableau, en fait non ! »</p> <p>« Vous écoutez ! »</p>	<p>Attitude de l'ENS Est consciente que son attitude a favorisé ces comportements.</p> <p>Elle répète ce qu'elle dit sur la vidéo.</p>
	Après	« C'est incroyable quand même de voir. Enfin de voir... Je sais pas combien ont capté la correction, je pense même pas la moitié. »	Réalise que beaucoup d'élèves n'ont pas compris parce que pas à l'écoute.
3 (Aide)	Avant	Je lui annonce que l'on va visionner un extrait pendant lequel elle aide un élève.	
	Pendant	<p>Comment sont les autres élèves ? « En train de discuter, pas en train de faire l'exercice en tous cas. » « Ils profitent peut-être que je sois occupée à autre chose pour discuter. En fait, il faut avoir un œil partout à la fois, vraiment. »</p>	<p>Engagement des élèves Prend conscience qu'il faut avoir un œil sur le reste de la classe quand on s'occupe de l'un d'entre eux.</p>
	Après	<p>Qu'est-ce qui aurait pu l'aider ? « Matérialiser les parts égales. » Oui, tout à fait !</p>	<p>Didactique Comprend ce qu'il a manqué.</p>
4 > ou <	Avant	Un dernier passage, quand vous leur demandez si 1/100 est plus petit ou plus grand que 1/10.	
	Pendant	<p>Quand ils regardent les surfaces, est-ce qu'ils sont capables de répondre ? « Oui. »</p> <p>Malgré cette explication, une deuxième élève donne la mauvaise réponse. Pourquoi, à votre avis ? « Celle qui a donné l'explication, n'a pas parlé assez fort. »</p> <p>Qu'est-ce qui se passe là ? « Ils sont plus attentifs. »</p> <p>Pourquoi ? « Trop long. »</p>	<p>Didactique N'a pas proposé de comparaison avec les nombres entiers (10 et 100). Ne propose toujours rien.</p> <p>Temps Séance trop longue</p>