



HAL
open science

Conception et usage par les enseignants des supports de classe, entre contraintes et ressources. Les pratiques des maitres de cours moyen en histoire et étude de la langue : quels potentiels effets inégalitaires ?

Celine Camusson

► To cite this version:

Celine Camusson. Conception et usage par les enseignants des supports de classe, entre contraintes et ressources. Les pratiques des maitres de cours moyen en histoire et étude de la langue : quels potentiels effets inégalitaires ?. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, 2023. Français. NNT : . tel-04716331

HAL Id: tel-04716331

<https://theses.hal.science/tel-04716331v1>

Submitted on 1 Oct 2024

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

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

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
Ecole doctorale « Pratiques et théories du sens » (ED31)
Laboratoire CIRCEFT (EA 4384)

THÈSE

pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 8
en Sciences de l'éducation
Présentée et soutenue publiquement le 04/12/2023
par Céline Camusson

Conception et usage par les enseignants des supports de classe, entre contraintes et ressources

Les pratiques des maîtres de cours moyen en histoire et étude de la langue :
quels potentiels effets inégalitaires ?

sous la direction de Stéphane Bonnery et Maíra Mamede

Tome 1

Composition du jury :

- Stéphane Bonnery - Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université Paris 8 (Directeur de thèse)
- Éric Bruillard - Professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université Paris Cité (Examinateur)
- Didier Cariou - Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation, Inspe de Bretagne site de Brest / Université de Bretagne Occidentale (Examinateur)
- Marie-Laure Elalouf - Professeure des Universités émérite en sciences de l'éducation, CY Cergy Paris Université (Rapporteure)
- Maíra Mamede - Maîtresse de conférences en sociologie, Université Paris Est Créteil / Université Paris 8 (Directrice de thèse)
- Stéphanie Tralongo - Maîtresse de conférences HDR en sociologie, Université Lyon 2 (Rapporteure)

Résumé

En France, l'enseignant est libre de choisir et de concevoir ses supports d'enseignement. Il sélectionne une ou plusieurs ressources qu'il décide parfois de modifier. Ensuite, en classe, le support peut être utilisé par le professeur de nombreuses manières. Par conséquent, les supports et leur appropriation (l'instrumentalisation enseignante) sont multiples. Cette thèse entend permettre une meilleure compréhension de l'activité instrumentale des professeurs tout en s'intéressant à ce qui pourrait lors de cette activité conduire à alimenter ou réduire des inégalités scolaires. L'analyse des réponses à un questionnaire auquel ont participé 511 maîtres de cours moyen ainsi que l'étude de leurs supports de cours (en histoire et en orthographe) montrent que deux-tiers d'entre eux transforment les ressources en agissant davantage sur la forme que sur le fond. Cette appropriation a alors des répercussions sur les caractéristiques internes des supports, elles diminuent la complexité sémiotique et langagière (ce qui facilite le traitement du contenu par tous les élèves) tout en, par la même occasion, diminuant l'exigence. L'enquête de terrain (16 séances observées et 14 entretiens d'enseignants) précise les logiques et surtout les contraintes sous-jacentes à la genèse des supports et étudie la mise en œuvre de ces outils en classe. Nous identifions qu'un type de support, plus que les autres, encourage le maître à l'utiliser de manière à ce que tous les élèves de la classe soient actifs et mobilisés sur des activités exigeantes pour apprendre. Cependant celui-ci est rare car très peu élaboré par les concepteurs de ressources. Enfin, notre méthodologie à la fois quantitative et qualitative révèle que l'instrumentalisation enseignante varie principalement selon la discipline, le contexte social et matériel de l'école, les formations, le sexe du professeur et selon la pression que le temps exerce sur le travail.

Abstract

In France, teachers are free to choose and design their own teaching materials. He or she selects one or more resources, sometimes modifying them. Then, in the classroom, the material can be used by the teacher in many different ways. Consequently, materials and their appropriation (teacher instrumentalization) are multiple. The aim of this thesis is to provide a better understanding of teachers' instrumental activity, while at the same time looking at what this activity might do to fuel or reduce educational inequalities. Analysis of the responses to a questionnaire completed by 511 middle-school teachers, and a study of their teaching materials (in history and spelling) show that two-thirds of them transform resources, acting more on form than on content. This appropriation then has repercussions on the internal characteristics of the materials, reducing semiotic and linguistic complexity (which makes it easier for all students to process the content) while, at the same time, lowering the requirements. The field survey (16 sessions observed and 14 teacher interviews) clarifies the logic and, above all, the constraints underlying the genesis of the supports, and studies the implementation of these tools in the classroom. We find that one type of support, more than the others, encourages the teacher to use it in such a way as to ensure that all the pupils in the class are active and mobilized for demanding learning activities. However, this type of support is rare, as it is rarely developed by resource designers. Finally, our quantitative and qualitative methodology reveals that teacher instrumentalization varies mainly according to discipline, the social and material context of the school, training, the gender of the teacher and the pressure of time on work.

Remerciements

Parmi mes nombreuses passions sportives, le cyclotourisme (voyager à vélo) est celle qui m'habite le plus. Cette activité mélange tant le dépassement de soi que la découverte, comme le fait le travail d'une thèse.

Ainsi, j'utiliserai cette métaphore afin de témoigner ma reconnaissance à de nombreuses personnes. Il y a des expéditions individuelles qui ne peuvent se faire sans l'autre, sans l'affiliation à un groupe, sans l'appartenance à un collectif. De ces aventures extrêmes naissent des rencontres humaines et professionnelles qui déterminent la réussite de l'exploration.

A la genèse du projet, « Les Éditeurs d'Éducation » ont été les mécènes de la découverte de terres inconnues. Me laissant l'opportunité de choisir mon chemin, participant grandement aux moyens de mise en œuvre, « Les Éditeurs d'Éducation », et plus particulièrement Jessica Petrou-Freling et Valérie Barthez, m'ont permis d'ouvrir cette grande voie en toute liberté, de m'investir pleinement avec la sincérité qui me caractérise.

Ensuite, bien évidemment, il s'agit de remercier Stéphane Bonnéry et Maíra Mamede, les directeurs de cette épreuve. Grâce à leur expérience, à leurs connaissances et à leur esprit éclairé, il m'a été plus facile d'avancer et, parfois, sur des pistes inconnues. Merci pour leur confiance et leur accompagnement bienveillant ! C'est une chance d'avoir deux directeurs avec une telle complémentarité. Le balisage du terrain effectué par Stéphane (plus précisément sur les supports de classe), ainsi que les échanges avec Maíra sur l'aventure mais également sur ce qui gravite autour de cette expérience, sur la nécessaire distance à prendre par rapport à celle-ci, ont guidé et stimulé mes coups de pédales.

Que de kilomètres parcourus depuis 5 ans ! Même si j'ai découvert des paysages magnifiques et inexplorés, les routes furent parfois sinueuses ou encore les cotes rudes. Les doutes sur les directions à prendre furent nombreux. Cependant, il est souvent bon de se perdre, d'étudier les champs des possibles afin de trouver le bon chemin.

J'ai pu compter sur des partenaires d'épopée :

En premier lieu, à la collaboration capitale, il y a mon capitaine de route, métaphore n'ayant aucun lien avec une fonction de hiérarchie. Thomas Tully a su proposer les outils adéquats et m'expliquer, avec patience, leurs fonctions essentielles pour avancer dans les affres du monde des statistiques.

Puis, à la coopération dans l'effort, je suis redevable à mes équipiers d'étape. Je voudrais exprimer toute ma gratitude aux membres de l'équipe du Circeft-Escol. Les jeunes

recrues, Claire Benveniste, Marie-Noëlle Dabestani, Franck Bettendorff, Erwan Lehoux et bien d'autres doctorants, ont partagé avec moi leurs expériences et réflexions. Les discussions avec les plus expérimentés (entre autres les enseignants-chercheurs Thierry Pagnier, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, Caroline Viriot Goeldel, Jacques Crinon, Georges Ferone et Christophe Joigneaux) ont été également précieuses et salutaires.

Des athlètes d'autres équipes tels que Roland Goigoux, Luc Trouche, Éric Bruillard ou encore Sylvain Doussot ont été disponibles afin d'échanger sur des points précis de l'aventure. Bien que nous réalisions des recherches individuelles distinctes, nos échanges ont encouragé la réflexion et dynamisé la perspective d'un travail de recherche de qualité.

On y trouve aussi tous ceux qui ont rendu ce voyage possible : les inspecteurs (plus particulièrement ceux de Pontault-Combault, de Fontenay-sous-Bois et de Meaux Villenoy) et les directeurs d'école qui m'ont ouvert des voies praticables ainsi que les professeurs qui ont répondu à mes questions et qui m'ont accueillie chaleureusement afin de partager leur quotidien professionnel.

Il y a des rencontres humaines et professionnelles dont on ressort grandi et différent.

Je suis honorée et redevable aux membres du jury, Marie-Laure Elalouf, Didier Cariou, Stéphanie Tralongo et Éric Bruillard, qui ont inspiré cette aventure et qui, à son aboutissement, acceptent d'investir de leur temps, d'échanger et discuter.

Pour terminer, je remercie plus personnellement / intimement, les organisateurs, les porteurs d'eau, les ravitailleurs, ceux qui effectuent les tâches ingrates. Ils ont été indispensables pour mener à bien cette aventure. Tout d'abord, ma maman qui m'a appris à faire du vélo, qui m'a donné les bases et les codes pendant de nombreuses années sans relâche. De mes premiers coups de pédales jusqu'à ce jour, son aide a été précieuse. Je ne compte plus les heures de relectures. Merci à Isabelle Bohn-Le Ny également pour sa contribution, sa disponibilité et son altruisme. Et enfin, je suis particulièrement redevable à Marie et Reinette pour toute leur aide logistique.

Au soutien indéfectible, les inconditionnels du quotidien, il y a mes supporters. Toujours présents et disponibles, même face aux intempéries, le long de la route, mes enfants et mon mari ont su me faire relativiser dans mon engagement prégnant. Leurs encouragements et leurs mots m'auront permis de me distraire et me rappeler l'essentiel.

Et puis, au hasard, ma chance qui m'accompagne. La vie m'a permis de vivre cette aventure, d'avoir les astres alignés et visibles pour me donner un cap. Etoile étincelante, mon papa a fait partie de l'énergie positive ancrée au plus profond de moi.

C'est avec une grande émotion que je rédige ces remerciements, cette thèse n'aurait en aucun cas pu être réalisée sans votre recours. Alors un grand MERCI !

Sommaire

Les numéros de pages dans le sommaire renvoient vers les pages correspondantes. Les annexes sont visibles dans le tome 2, uniquement, en pdf (version numérique). Y figurent notamment les supports de classe qui ont été agrandis. Pour faciliter la lecture de la thèse, un glossaire fait office de marque-page.

Résumé	1
Remerciements	3
Sommaire	6
Introduction	9
LE SUPPORT SOUS TOUS LES ANGLES	11
• Dimension matérielle	11
• Dimension didactique	12
L'APPROPRIATION DE RESSOURCES ET DE SUPPORTS AU CŒUR DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE	15
UNE ACTIVITE DE « CHOIX » DE SUPPORTS INFLUENCEE ?	17
• Le contexte	18
• Les caractéristiques enseignantes	20
LES ENJEUX DES CHOIX DE SUPPORTS POUR LES SCIENCES DE L'EDUCATION	21
• Des supports induisant des différenciations passives	22
• Des supports conduisant à une production active d'inégalités	24
LE « CADRAGE », UN CONCEPT CLE	25
L'ORIGINALITE DE LA RECHERCHE	27
• Un objet étudié différent	27
• Les disciplines contributives et les enjeux de la recherche	30
• La méthodologie de recherche	31
PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET PRECISIONS	32
• Questionnement	32
• Hypothèses	33
• Précision de l'objet de recherche	37
ANNONCE DE PLAN	41
PARTIE I. LA GENESE DU SUPPORT HORS CLASSE	44
CHAPITRE 1. LE QUESTIONNAIRE : DE SA CONSTRUCTION A SON EXPLOITATION	45
1.1. Contenu du questionnaire	45
1.2. Questions fermées, biaisées et conditionnelles	51
1.3. Test d'un pré-panel	52
1.4. Diffusion et biais de sélection	53
1.5. Tri, nettoyage et recodage des données	55
1.6. Choix de méthodes statistiques : analyse factorielle et GLM	58
Conclusion du chapitre 1	61
CHAPITRE 2. LA DESCRIPTION DE NOTRE POPULATION	63
2.1. Un échantillon représentatif	63
2.2. Des catégories sur-représentées	66
2.3. Structuration de notre échantillon (AFM)	69
Conclusion du chapitre 2	73
CHAPITRE 3. CHOIX DE RESSOURCES, DE MANIERES DE FAIRE AVEC LES RESSOURCES ET DE FORMES DU SUPPORT : DES CHOIX « RISQUES »	74
3.1. Des enseignants agissant sur les ressources	74

3.2.	<i>Des ressources qui inspirent aux ressources qui questionnent</i>	77
3.3.	<i>Les formes de supports</i>	85
	<i>Conclusion du chapitre 3</i>	94
CHAPITRE 4.	CE QUI INFLUENCE LES CHOIX DES ENSEIGNANTS : LE POIDS DU CONTEXTE	96
4.1.	<i>L'institution sans poids</i>	96
4.2.	<i>Les critères déclarés de choix de supports : des choix surtout contraints</i>	101
4.3.	<i>Les ressources et les formes de supports différenciés selon le contexte social de l'école</i>	109
4.4.	<i>Ce qui fait varier les manières de faire avec les ressources</i>	120
	<i>Conclusion du chapitre 4</i>	136
PARTIE 2. LE CONTENU DES SUPPORTS		139
CHAPITRE 5.	ELABORATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES SUPPORTS	140
5.1.	<i>La conception du support</i>	141
5.2.	<i>Les caractéristiques de complexités et de cadrage des supports</i>	143
	<i>Conclusion du chapitre 5</i>	166
CHAPITRE 6.	OPERATIONNALISATION DE LA GRILLE	168
6.1.	<i>Sélectionner les supports analysables</i>	168
6.2.	<i>Transformer des caractéristiques de supports en « objets codables »</i>	169
6.3.	<i>Passer des codages aux « variables scores »</i>	170
6.4.	<i>Choisir les analyses statistiques</i>	174
	<i>Conclusion du chapitre 6</i>	177
CHAPITRE 7.	OBJECTIVATION DES SUPPORTS DE CLASSE : RESULTATS DES TRIS A PLAT	178
7.1.	<i>A l'origine des supports : des éditeurs et des enseignants</i>	178
7.2.	<i>Des modifications de ressources basées sur la forme plus que sur le fond</i>	180
7.3.	<i>Des complexités différentes selon les disciplines</i>	182
7.4.	<i>Un cadrage faible et peu exigeant</i>	199
7.5.	<i>Un cadrage éloigné d'une démarche heuristique</i>	202
	<i>Conclusion du chapitre 7</i>	214
CHAPITRE 8.	DEGRE DE COMPLEXITE ET DE CADRAGE DES SUPPORTS : DESCRIPTION, VARIATIONS ET CORRELATIONS DES SCORES	216
8.1.	<i>Des scores moyens confirmant des résultats précédents</i>	216
8.2.	<i>Des variations de scores à étudier</i>	217
8.3.	<i>Des relations étroites entre les scores à interroger</i>	219
	<i>Conclusion du chapitre 8</i>	227
CHAPITRE 9.	LES CARACTERISTIQUES INTERNES DES SUPPORTS (Co / Ca) INFLUENCEES PAR LA GENESE DU SUPPORT	228
9.1.	<i>Ce qui est associé à la complexité du support</i>	228
9.2.	<i>Ce qui est associé au cadrage du support</i>	238
	<i>Conclusion du chapitre 9</i>	248
CHAPITRE 10.	L'ANALYSE DES CARACTERISTIQUES INTERNES DES SUPPORTS OUVRANT LA REFLEXION SUR LES POTENTIELS	
APPRENTISSAGES DES ELEVES		250
10.1.	<i>L'absence d'une différenciation active des supports au niveau de la complexité et du cadrage</i>	250
10.2.	<i>Une complexité à penser pour lutter contre la fabrication passive d'inégalités</i>	252
10.3.	<i>S'interroger sur le cadrage moins exigeant des supports élaborés par les maîtres</i>	254
	<i>Conclusion du chapitre 10</i>	256
TROISIEME PARTIE : SUPPORT ET ENSEIGNANT A L'ŒUVRE SUR LE TERRAIN		258
CHAPITRE 11.	DISPOSITIF METHODOLOGIQUE	260
11.1.	<i>Sélection d'enseignants</i>	260
11.2.	<i>Recueil de données</i>	266
11.3.	<i>Méthodes d'analyses</i>	274
	<i>Conclusion du chapitre 11</i>	280
CHAPITRE 12.	LOGIQUES DE CHOIX DE RESSOURCES, DE SUPPORTS ET DE FORMES DE SUPPORTS	282
12.1.	<i>Le choix des ressources : des logiques de choix complexes</i>	282

12.2. Les formes prises par les supports en classe : des logiques pratiques, temporelles et motivationnelles	294
Conclusion de chapitre 12.....	298
CHAPITRE 13. LOGIQUES DES MODIFICATIONS DE RESSOURCES ET SUPPORTS	301
13.1. En amont de la classe, des modifications de supports répondant à des logiques de planification et des logiques pédagogiques et matérielles.....	302
13.2. Dans l'usage du support en classe : des logiques de flexibilité, des logiques d'ajustements au temps d'enseignement et aux élèves.....	311
Conclusion de chapitre 13.....	320
CHAPITRE 14. TYPOLOGIE DE DYADES SUPPORT-ENSEIGNANT ET POTENTIELS EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES DES ELEVES EN COURS D'HISTOIRE 323	
14.1. Une dyade support-enseignant en adéquation : simple et non exigeante.....	325
14.2. Un discours enseignant en contradiction avec un support ambitieux	336
14.3. Une dyade support-enseignant exigeante et adaptée à tous les élèves	348
14.4. Un discours enseignant détournant négativement l'exigence du support.....	363
Conclusion du chapitre 14.....	376
CHAPITRE 15. ET LES DYADES SUPPORT-ENSEIGNANT EN ORTHOGRAPHE ?	381
15.1. Une complexité plus facilement prise en charge	383
15.2. Un cadrage (encore) peu exigeant (Ca-).....	385
15.3. La continuité des manières de faire enseignantes : l'exemple de Marie.....	394
15.4. Quand le discours détourne positivement le cadrage du support : l'exemple d'Emmanuelle	400
Conclusion du chapitre 15.....	409
CONCLUSION GENERALE	412
REPONDRE A LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	413
• Etude des supports et de ce qui les fait varier	413
• Supports et inégalités scolaires.....	422
PISTES DE REFLEXION.....	434
• La confrontation des conceptions pédagogiques et des finalités d'enseignement disciplinaires	434
• Des formations enseignantes pour tendre vers un enseignement exigeant et égalitaire	436
LIMITES DE LA RECHERCHE.....	440
• Temporalité et stabilité des pratiques	440
• Présupposés théoriques et méthodologie.....	442
OUVERTURE VERS DES PERSPECTIVES DE RECHERCHES.....	443
• Analyser davantage les trajectoires sociales et professionnelles des enseignants	443
• Creuser la fabrication active des inégalités scolaires	445
• Travailler sur l'instrumentation	445
• Faire de la recherche coopérative.....	446
LA LIBERTE PEDAGOGIQUE ENSEIGNANTE	447
• Une liberté ?.....	447
• Un acquis pédagogique et social !	448
BIBLIOGRAPHIE.....	450
ANNEXES visibles dans le tome 2 uniquement en pdf	466
Marque-page / Glossaire.....	467

Introduction

Dès septembre 2021, le ministère de l'éducation nationale (MEN) a expérimenté dans plus de 370 classes de CP une méthode de lecture qu'il a éditée, la méthode Lego (entrée par la lettre et non par le son)¹. Cette méthode s'accompagnait d'outils et plus précisément d'un livre destiné à l'élève, au maître et à la famille, un "syllabogramme" (un tableau à double entrée, les consonnes en ordonnée et les voyelles en abscisse), un cahier d'écriture cursive pour l'élève, un livret pour le professeur². L'ex-ministre de l'éducation nationale, Blanquer souhaitait à travers cette expérimentation une extension de la méthode et son manuel à la rentrée 2022. Mais finalement, cela n'a pas abouti et les maîtres de CP choisissent aujourd'hui encore leurs instruments d'enseignement et d'apprentissage en lecture. Cette démarche ministérielle pousse alors à se demander si une méthode officielle unique ne serait pas un danger pour la liberté de choix de supports des enseignants, liberté qui est historiquement ancrée dans l'école républicaine française (Choppin, 2005).

Rappelons que dès les fondements de l'école française, la volonté de contrôler les manuels scolaires dans les écoles est très vite abandonnée pour de nombreuses raisons (procédures lourdes, retards de publications, gêne pour la liberté du commerce et contraire aux principes de concurrences...) (Leroy, 2012). C'est notamment grâce à (ou à cause de ³) Victor Duruy (Ministre de l'Instruction publique en 1865) et de Ferdinand Buisson (Directeur de l'Enseignement primaire en 1880) qu'en France l'enseignant est libre de choisir le manuel qu'il utilise en classe. « Le dispositif mis au point en 1880, en vigueur sous la Troisième République et dont l'esprit va inspirer les pratiques jusqu'à nos jours, est le suivant : dans les écoles primaires publiques, le choix des manuels est effectué librement par les instituteurs réunis en conférences cantonales, et soumis au contrôle de la commission départementale » (Leroy, 2012, p. 23). Cette conception très libérale des choix du support existe donc depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Aujourd'hui, en ce qui concerne l'école primaire, le département ne donne plus d'avis sur les instruments pour enseigner. Le professeur, lorsqu'il souhaite faire classe avec un

¹Ben Hamouda, L. & Jarraud, F. (2020). *Lego, une méthode de lecture made in rue de Grenelle*. Le café pédagogique. Consulté le 21 septembre 2023, à l'adresse <https://www.cafepedagogique.net/2020/12/02/lego-une-methode-de-lecture-made-in-rue-de-grenelle/>

²ToutEducat. (2021, 10 janvier). *Présentation de la méthode Lego, expérimentée dans 370 classes de CP*. OZP (Observatoire des Zones Prioritaires). Consulté le 21 septembre 2023, à l'adresse <https://www.ozp.fr/spip.php?article26285#:~:text=La%20m%C3%A9thode%20propos%C3%A9e%20une%20progr%C3%A9sion,%C3%A9l%C3%A8ve%20professeur%20famille%20>.

³ La recherche présentée propose d'avancer sur ce point.

nouveau manuel et donc acheter une série pour ses élèves, peut en parler aux conseils des maîtres ou de cycle (Leroy, 2012). Seul l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) de circonscription, lors des rendez-vous de carrière, a un regard réel sur les supports (manuel, fiche photocopieée glanée sur un blog, projection de documents...) que les enseignants donnent à leurs élèves en classe pour apprendre. Trois fois sur l'ensemble de sa carrière le professeur a la possibilité (ou non car ce n'est pas la seule chose regardée par l'IEN) de savoir si le support qu'il propose à ses élèves est « pertinent » ou non.

À cette liberté de choix pour les livres de l'enseignement s'ajoute la liberté de production et d'utilisation (Choppin, 2005). Ces libertés consenties notamment aux professeurs ne sont pas accordées par tous les pays : certains préfèrent par exemple une édition d'état ou d'autres encore une autorisation préalable à son utilisation (Leroy, 2012). Les enseignants des pays comme l'Australie, le Danemark, l'Angleterre, l'Estonie, la Finlande, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas, la Norvège et la Suède ont acquis récemment plus d'autonomie dans le choix des supports du fait de la suppression de l'approbation préalable des manuels scolaires (Bruillard, 2020). On peut donc se demander si le fait de laisser le professeur choisir les supports pour sa classe ou encore de le laisser les fabriquer est judicieux. Cette liberté pédagogique est-elle bénéfique pour les maîtres ainsi que pour les élèves ?

Cette question est d'autant plus légitime puisque le numérique étend tous les jours un peu plus la palette de choix de supports. En effet, le numérique donne accès à une multitude de ressources (blogs enseignant, site officiel Éduscol, cd-rom ou clef-USB d'éditeurs, films sur YouTube...) (Maitre, Huchette et Bruillard, 2018) et diversifie la conception des supports et leur mutualisation (Gueudet et Trouche, 2021) ainsi que la forme que le support prend en salle de classe (papier ou numérique, interactif ou non).

Nous pensons que le choix de support est une entrée heuristique car le support est au cœur de l'enseignement et des apprentissages, au cœur de l'école. En effet, le support, sa composition, son organisation ont une influence sur les manières d'enseigner mais aussi sur les apprentissages des élèves, sur les savoirs construits, les modes de construction (Ferone, Richard-Principalli et Crinon, 2016 ; Rabardel, 1999). Par conséquent, l'objet au centre de notre recherche est le support et plus particulièrement le choix de celui-ci par les professeurs et les usages qui en sont faits en classe. La thèse se compose de trois parties : les deux premières permettent de répondre aux questions : qui choisit quel support ? Qu'est-ce qui influence ces choix ? Plus précisément, la première partie vise à comprendre les manières de faire ou choisir le support, sa genèse, alors que la deuxième explore davantage le contenu de ce matériel

pédagogique. Pour finir, la troisième partie permet d'alimenter la réflexion en analysant l'utilisation des supports en classe par les maitres et les élèves.

Le support sous tous les angles

Pour comprendre ce qui se joue à travers le choix des supports par les enseignants, nous avons décomposé cet objet. Nous nous sommes posés plusieurs questions : De quoi parle-t-on ? De quel objet voulons-nous regarder les effets ? Il s'agit de nous intéresser au support et de le déconstruire pour voir ce qu'il s'y joue. Dès à présent, nous choisissons de le définir afin que le lecteur sache de quoi il est question mais, tout au long de ce travail de thèse, l'objet gagnera en précision. Pour le dire succinctement, le support est ce qui est proposé à l'élève par l'enseignant en classe pour apprendre. Il est complexe car il désigne simultanément le produit et ce qu'il induit et permet. Il a à la fois une dimension matérielle et une dimension didactique (Quirino Chaves, 2021).

- Dimension matérielle

Le support est le produit d'une ou plusieurs ressources : d'un manuel numérique ou papier, d'un fichier élève, d'un site (comme YouTube et Éduscol), d'un blog enseignant, de production d'élèves... Cela signifie qu'à l'origine du support, il peut y avoir un site, un blog, l'institution, un professeur ou un produit éditorial. Comme l'explique Bruillard « la notion de " ressource " n'est pas très simple à circonscrire » (2020, p. 4). Elle a un usage, ici, assez restrictif⁴, à la manière de Remillard (2010) ou de Maitre et al. (2018) puisqu'il ne s'agit que des ressources matérielles, parfois curriculaires, mobilisées. Elle « peut être montrée, touchée, recueillie. Elle sera reproductible et répétable » (Maitre et al., 2018, p. 136). Plus précisément, nous entendons par ressource ce qui, dans le matériel numérique ou non, a inspiré les enseignants pour trouver ou concevoir les supports. Le maitre peut choisir de prendre **une ou plusieurs ressources** et de **la ou les modifier**. Le support peut être aussi bien la ressource intégralement reprise par le professeur pour la mettre entre les mains des élèves, que les sélections / combinaisons de ressources effectuées dans la préparation du maitre. De ce fait, le même objet, pourra être qualifié de « ressource » en parlant de ce que le professeur a emprunté, et de « support » pour

⁴ La définition choisie nous éloigne de la notion de ressource entendue dans le sens large par Adler (2000) ou encore Gueudet et Trouche (2008) qui prend en compte ce qui *re-source* l'activité des enseignants et inclue ainsi ce qui est non matériel tels que les interactions dans la classe et un conseil donné par un collègue.

désigner ce à quoi l'élève se confronte : c'est par exemple une fiche prête à imprimer disponible sur internet et que l'enseignant ne modifie pas ou le manuel sur lequel il fait travailler sa classe. Du point de vue de sa matérialité, le support se présente en classe sous les yeux des élèves principalement sous formats papier ou numérique et il peut revêtir différentes **formes** comme les pages de manuels scolaires ou de fichiers d'activités, les photocopies (feuilles volantes), le tableau noir ou numérique interactif, les tablettes ou les ordinateurs, les albums, les ardoises... (Quirino Chaves, 2021).

Certains travaux, accumulés les uns aux autres, ont mis progressivement en avant que le support se distingue aussi par **des caractéristiques sémiotiques et discursives** (Bautier, 2015 ; Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Ferone et al., 2016 ; Quirino Chaves, 2021 ; Vigner, 1997). Des analyses diachroniques de manuels (Vigner, 1997 ; Bonnéry, 2012) montrent que ces caractéristiques ont évolué dans le temps et sont devenues de plus en plus complexes. Vigner décrit par exemple des « mises en forme de l'information et du savoir à destination de l'enfant/élève [en] dispositifs éclatés (encadrés multiples) se surimposant sur un texte en colonnes hétérogènes dans leur nature (images, schémas, textes, statistiques) avec des sources d'information et des modes d'énonciation très variés, autorisant de la sorte des entrées et des parcours de lecture multiples » (Vignier, 1997, p. 47). Plus précisément, des travaux qualitatifs autour du support (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2012 ; Joigneaux, 2015) montrent qu'ils sont hétérogènes du point de vue sémiotique car « on y trouve notamment, et en relation les uns avec les autres, des textes écrits, des images, des tableaux, des graphiques, des icônes, des légendes » et qu'ils sont hétérogènes du point de vue de l'énonciation car il y a « effacement des repères des situations d'énonciation, mélange des attitudes d'énonciation (récit/discours), des registres de l'écrit et de l'oral, incertitude sur le régime épistémique de ce qui est rapporté (valeurs de vérité), etc. » (Crinon & Ferone, 2020, p. 4).

- Dimension didactique

Les supports ont aussi une dimension **didactique** puisqu'ils « sont mobilisés par les enseignants pour faire travailler les élèves » (Quirino Chaves, 2021, p. 27). Comme le décrit Bonnéry, ces instruments « mettent en scène les savoirs et des formes de raisonnement pour les " apprendre ", qui s'imposent aux enseignants et aux élèves comme intermédiaires entre les programmes et les pratiques » (2015, p. 12). De ce fait, les supports composites reflètent l'évolution des savoirs visés (Bautier et al., 2012). Bautier et al. (2012) précisent que « les manuels, les fichiers ou recueils d'exercices peuvent être actuellement considérés comme des dispositifs pédagogiques visant simultanément l'apprentissage, l'évaluation, la découverte, l'écriture, la lecture... » (p.

4). Par conséquent, on ne peut pas définir les supports sans les associer **aux objectifs de savoirs et d'apprentissages** dont ils sont emblématiques.

A *contrario* de différents chercheurs, nous préférons le terme « support » à celui de « ressource » (Maitre et al.⁵, 2018) ou à celui de « document » (Gueudet, 2012 ; Gueudet et Trouche, 2008, 2010 ; Margolinas et Wozniak, 2009 ; Messaoui 2018 ; Quirino Chaves, 2021). Plusieurs raisons expliquent ce choix. Tout d'abord, dans une logique pragmatique, pour les besoins de notre recherche et de sa compréhension, ce qu'utilise le maître en amont de la classe (la ressource), ce qui est mis sous les yeux des élèves en classe pour apprendre (le support) et ce qui est susceptible d'être un élément du support (le document) doit être clairement distinct. En effet, le document (texte, film, peinture, affiche...) peut être un composant du support et ceci particulièrement pour l'enseignement de l'histoire⁶. Dans notre méthodologie de recherche les documents sur le support vont être identifiés et analysés. En faisant ce choix, nous sommes alors proches de la définition que les historiens (comme Proust, 2010) donnent au document : « il est à l'origine de l'étude, il apporte des informations sur un problème donné » (Gueudet & Trouche, 2010, p. 19).

Mais surtout, dans l'optique de notre recherche, le terme de « support » est opportun pour le mettre en lien avec l'élève. En effet, il désigne simultanément deux dimensions :

- D'abord, il désigne le support de la pensée de l'élève, de la mobilisation par ce dernier des schèmes de raisonnement que le concepteur (de la ressource ou de sa recombinaison) souhaite le conduire à activer, en étayant ou **cadrant** (aux sens de Bernstein, 2007) **son activité** au travers de la forme matérielle du support (sur papier ou à l'écran, au travers de consignes, de documents à analyser...). Le vocable évoque ainsi, au travers de son usage anglo-saxon (les « supporters » de sport), ce qu'il encourage l'élève à faire (Bonnéry, 2011). Dans ce premier sens, le support est aussi un « instrument » d'apprentissage. Nous utilisons ce terme en nous référant aux travaux en psychologie ergonomique de Rabardel (1995) sur lesquels nous allons nous appuyer.
- Le terme support évoque aussi ce que l'objet « tolère / supporte », ce qui permet également de penser que le support n'aide pas forcément les élèves, **ne cadre pas suffisamment leur activité** en laissant des réquisits dans l'implicite, voire qu'il entrave le processus de transmission-appropriation (Bonnéry, 2011). Nous nous inscrivons ici

⁵ Plus précisément Maitre et al. (2018) évoquent la « ressource raffinée » produite à partir de ressources brutes.

⁶ L'histoire et l'orthographe sont les disciplines que nous avons choisies d'étudier. Nous y reviendrons dans la suite de l'introduction.

dans la problématique des inégalités scolaires héritée de Bernstein (1975, 1975 / 2007), Bourdieu & Passeron, (1964), Lahire, (1993) et de l'équipe ESCOL⁷ (Bautier et al., 2012 ; Charlot et al., 1992) qui s'inscrivent dans la problématique des inégalités d'enseignement-apprentissage. Les supports peuvent constituer un instrument d'apprentissage pour les uns, et simultanément un « obstacle » pour d'autres élèves (Reuter, 2008 ; Bonnéry, 2015).

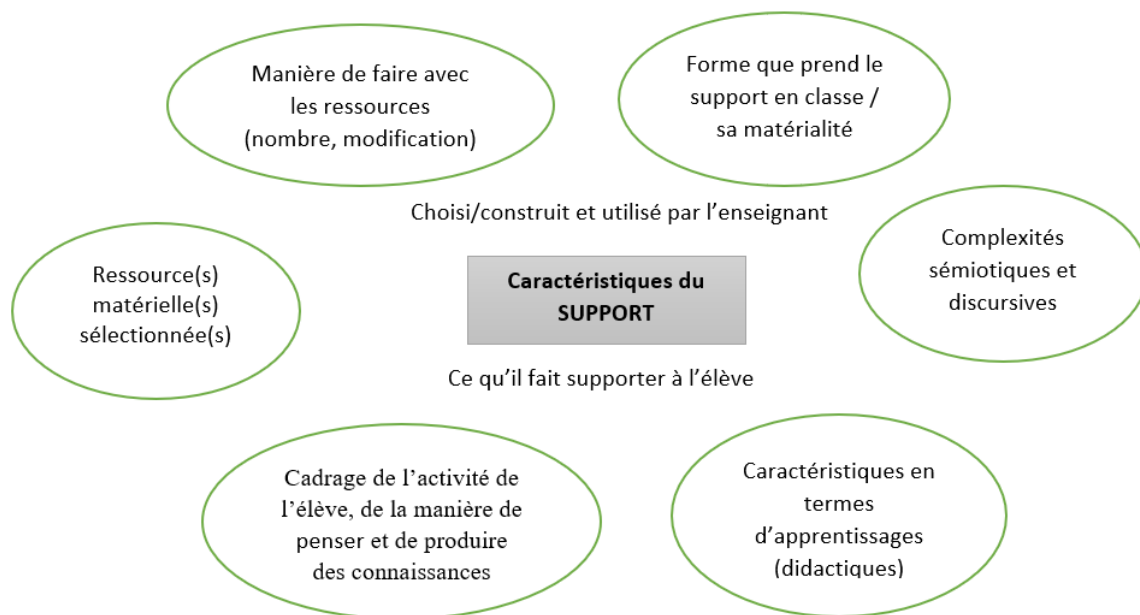
Pour résumer, le support se caractérise par :

- La ou les ressource(s) choisie(s) (manuel, fichier élève, fiche... empruntés à des éditeurs, des blogs, des sites, l'institution ou encore des enseignants),
- La manière de faire avec les ressources pour le constituer (une ou plusieurs ressources cumulées, ressources modifiées ou prises telles quelles),
- Sa forme en classe (manuel, photocopié, projection collective, tableau, tablette ou ordinateur, affichages...), sa matérialité,
- Ses complexités sémiotiques et discursives,
- Ses caractéristiques (notamment didactiques) en termes d'apprentissages, de savoirs, d'objets questionnés, de tâches données à l'élève...
- Le cadrage de l'activité de l'élève, de la manière de penser et de produire des connaissances.

La figure ci-dessous permet de modéliser les caractéristiques relatives au support :

⁷ Éducation et scolarisation.

Modélisation 1. Caractérisation du support



L'ensemble de ces caractéristiques est étudié dans la thèse. Cependant, il ne s'agit pas de considérer le matériau, le support, comme un acteur à part entière de l'apprentissage. L'activité enseignante est essentielle et est donc au cœur de notre réflexion puisque le professeur est à la fois le concepteur et l'utilisateur de l'instrument pour enseigner. Par conséquent, nous menons une analyse de l'activité instrumentée comme le propose Rabardel en s'appuyant sur les travaux notamment de Wertsch puisque :

Cette unité d'analyse permet de conserver les propriétés et les caractéristiques qui sont essentielles : celles des individus et des rapports entre eux, des outils culturels historicisés, des situations et contextes. Le choix de cette unité permet d'éviter deux formes de réductionnisme : l'oubli de la mise en forme de l'action par les outils culturels ; l'oubli de l'activité de l'individu et des collectifs au profit d'un déterminisme mécanique des comportements par les outils. (Rabardel, 2005, p. 13).

L'appropriation de ressources et de supports au cœur de l'activité enseignante

Le modèle de l'activité instrumentée rend compte du processus d'appropriation des ressources (Béguin, 2012 ; Rabardel, 2005). Dans ce processus, l'enseignant est actif car il va développer des manières d'utiliser les ressources et de les mettre en œuvre en classe. Les ressources produites par un concepteur sont remises en mouvement par un opérateur (l'enseignant) pour

que ce dernier en fasse quelque chose dans son activité (en classe) avec ses propres sphères de compétences, d'identités et de logiques (Béguin, 2012).

Rabardel, dans ses travaux en ergonomie cognitive, montre que l'appropriation d'un artefact (d'une ressource) pour en faire un instrument (un support) est le résultat d'un processus progressif de « genèse instrumentale » (1995). « L'instrument n'est donc pas un "donné", mais doit être élaboré par le sujet au cours d'un processus de genèse instrumentale qui porte à la fois sur l'artefact⁸ et sur les schèmes d'utilisation⁹ » (Rabardel, 1999, p. 8). Ce processus s'accompagne de deux mouvements : l'instrumentation et l'instrumentalisation. Ce dernier terme désigne le mouvement du sujet vers l'artefact, « celui par lequel un sujet met en forme [...] ce qui lui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument » (Rabardel, 2005, p. 257). « Il concerne l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, transformation de l'artefact (structure, fonctionnement...) qui prolongent la conception initiale des artefacts » (Rabardel, 1999, p. 9). L'instrumentation s'intéresse au mouvement inverse, comment l'artefact tire le sujet, fait émerger et évoluer des schèmes d'utilisation. Rabardel se réfère alors à un sujet capable, qui agit dans le réel et qui sait développer ses propres instruments. Par conséquent, avec un même artefact les sujets peuvent proposer une multitude d'instruments (Rabardel, 1999).

Ces travaux ont ouvert la voie à d'autres travaux s'intéressant plus particulièrement à l'activité instrumentée des enseignants (Besnier, 2019 ; Goigoux, 2007 ; Gueudet et Trouche, 2008 ; Hammoud, 2012 ; Kervyn et Goigoux, 2021 ; Messaoui, 2018 ; Quirino Chaves, 2021 ; Sabra, 2011) dont, notamment, ceux en didactique des mathématiques de Gueudet & Trouche (2008). Ces deux chercheurs ont élaboré « l'approche documentaire du didactique » (2008 ; 2020). Ils reprennent les concepts centraux de Rabardel en les croisant avec d'autres champs de recherche (le champ du développement professionnel des professeurs, le champ de la conception et de l'usage de ressources curriculaires et autres ressources et le champ de l'architecture de l'information) afin de les rendre utilisables pour étudier les interactions des professeurs avec les ressources qu'ils utilisent et conçoivent pour les besoins de l'enseignement (2020). Ils étudient le passage de la ressource au document (dans notre cas, le passage de la ressource au support) qui renvoie au processus appelé « la genèse documentaire » (Gueudet et Trouche,

⁸ L'artefact est un dispositif « matériel ou symbolique, produit par le sujet ou par d'autres » (Rabardel, 1999, p.8).

⁹ Les schèmes d'utilisation sont associés à l'artefact, « résultant d'une construction propre du sujet, autonome ou résultant d'une appropriation de schèmes sociaux d'utilisation » (Rabardel, 1999, p. 8).

2008, 2021 ; Quirino Chaves, 2021 ; Trouche et al., 2020). Au cours de cette activité d'appropriation, « le professeur développe un document, composé de ressources recombinaées, modifiées, et d'un schème d'utilisation de ces ressources. » (Trouche et al., 2020, p. 121). Dans ce cadre, spécifiant l'activité enseignante, « l'instrumentation vise à caractériser les ressources qui instrumentent l'action didactique du professeur et l'instrumentalisation, leur appropriation, leur modification par ce dernier » (Quirino Chaves, 2021, p. 98). Pour schématiser, dans le premier cas les ressources transforment l'enseignant et dans le deuxième l'enseignant les transforme. Ce deuxième mouvement est au centre de notre questionnement car il a été davantage délaissé par la recherche (et nous y reviendrons dans la suite de l'introduction). Nous cherchons alors à savoir : comment le maître construit-il son support ? Plus précisément, quelles ressources matérielles choisies utilise-t-il ? En prend-il plusieurs ou une seule ? Les modifie-t-il ? Sur quoi portent ces modifications ? Et, sachant que l'instrumentalisation se poursuit jusqu'à l'usage en classe (Rabardel et Pastré, 2005 ; Trouche et al., 2020), nous regarderons aussi l'utilisation que l'enseignant en fait avec les élèves, les ajustements du support sur le terrain.

Une activité de « choix » de supports influencée ?

L'instrumentalisation (notamment le choix des ressources, leur nombre et leur modification hors et dans l'usage en classe) qui est au cœur de l'activité instrumentée de l'enseignant s'avère être complexe. Elle pourrait dépendre de nombreux facteurs endogènes et exogènes au professeur. En effet, Rabardel disait en 2005 :

Le sujet que présuppose l'unité " activité médiatisée¹⁰ " n'est pas seulement une entité physique, cognitive ou sociale interagissant avec un dispositif technique, une instrumentation, une situation etc. C'est un sujet inscrit dans des rapports historiques, culturels et fonctionnels aux objets, ressources et conditions de son activité, aux autres sujets et à lui-même. C'est un sujet intentionnellement engagé dans des activités orientées vers la réalisation de tâches, l'accomplissement de projets : des " activités productives ", et simultanément engagé dans des activités d'élaboration de ressources internes et externes (instruments, compétences, conceptualisations, systèmes de valeurs...) : des " activités constructives ". (Rabardel, 2005 p. 253).

À travers ces dires, nous comprenons que des caractéristiques liées au contexte de l'activité et celles liées aux enseignants et aux élèves peuvent influencer l'activité instrumentée du professeur. En outre, l'objectif d'apprentissage est une préoccupation qui est capitale lors de la conception du support, le but de l'instrumentalisation étant une activité productive, celle de

¹⁰ L'activité instrumentée est un composant de l'activité médiatisée.

faire « apprendre » aux élèves. Goigoux, dans un article intitulé « un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », va dans le sens de Rabardel et montre que l'activité instrumentée enseignante dépend de trois variables : l'institution scolaire (les caractéristiques de l'école), les caractéristiques personnelles du professeur et celles des élèves (2007). Autrement dit, il s'agit pour comprendre l'activité du professeur d'examiner simultanément sa situation de travail (cadre institutionnel, organisation du travail, prescription, contexte socio-politique, outils disponibles dans l'école...), ses élèves, leurs compétences, leurs comportements individuels et collectifs et ce qui est propre aux enseignants comme, par exemple, les savoirs et savoir-faire, leurs conceptions et croyances, leurs expériences, les formations et les instrumentations vécues (Goigoux, 2007). Mobiliser Rabardel et Goigoux paraît opportun pour comprendre un peu plus l'activité des professeurs et notamment les supports qu'ils proposent à leur classe puisque ces supports choisis ou fabriqués pourraient être liés aux caractéristiques du contexte d'exercice du métier (dont celles des élèves font partie) et à celles de l'enseignant. Ces réflexions sur l'appropriation d'outils pédagogiques supposent que « penser en termes d'appropriation est fondamentalement choisir de situer sa réflexion au point de rencontre que constitue une pratique, entre l'individu et un contexte, et faire de cette rencontre la problématique principale à analyser » (Tralongo 2021, p. 187). C'est ce que la thèse propose de faire. Nous développons ci-dessous ce que pourraient recouvrir les déterminants « contexte » et « individu » lors de l'instrumentalisation enseignante.

- Le contexte

Nombre de recherches en sociologie qui veulent rendre compte des activités des professeurs et des élèves en classe montrent que les pratiques enseignantes sont corrélées au contexte social et institutionnel (Barrère, 2002 ; Bonnéry et al., 2015 ; Charlot et al. 1992 ; Isambert-Jamati 1985 ; Tralongo, 2021). Deux exemples parmi tant d'autres peuvent illustrer notre propos. Bonnéry et al. expliquent que le contexte social de l'école joue sur les choix des professeurs des écoles et donc sur les apprentissages puisque, dès le cycle 1, le répertoire de livres de jeunesse proposé aux élèves d'école de REP par les maîtres est différent et est moins exigeant en termes de littératie que ceux des enfants en école hors REP¹¹ (2015). Barrère (2002) évoque, quant à elle, comment les programmes sont pris en compte par les enseignants lors de leur préparation de cours. Pour faire face à la lourdeur des programmes, ils gèrent le contexte et l'appropriation des injonctions de manière subjective et socialement construite et ainsi font avec

¹¹ Les choix enseignants exerçant hors REP se tournent davantage vers les contes patrimoniaux.

ou parfois les contournent. Dans le même sens, certains travaux de didacticiens ou de chercheurs en sciences de l'éducation indiquent que le travail hors classe du professeur peut être fonction des programmes et de façon plus générale du contexte d'exercice du métier. Par exemple, des professeurs habitués à certaines ressources peuvent être dans l'obligation d'en sélectionner d'autres parce qu'il y a des changements de programmes (Gueudet et Trouche, 2021) ou encore parce qu'ils doivent s'adapter aux mutations de l'environnement informationnel¹² (Messaoui, 2019). Quirino Chaves, dans sa recherche sur l'élaboration et la conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles (2021), montre que les maîtres des écoles tiennent compte des contraintes institutionnelles et matérielles mais qu'ils sont, également, soucieux des obstacles que les élèves sont susceptibles de rencontrer à la lecture de tels documents. Les travaux de Khaneboubi & Roux-Goupille expliquent que les photocopies, décrites comme « patchworks » issues de multiples sources, seraient une adaptation des contenus enseignés aux capacités des apprenants (2020, p. 170). Les caractéristiques du contexte d'exercice du métier jouant sur l'instrumentalisation enseignante semblent donc être nombreuses ; les manières de faire ou choisir le support de classe peuvent dépendre du milieu social de l'école, du niveau scolaire des élèves, du programme, du matériel disponible.... S'il existe des effets du contexte sur le travail hors classe des professeurs, notre travail de thèse tentera de les préciser.

Le contexte ne pèse pas seulement dans le travail hors de la classe, il peut aussi jouer sur l'instrumentalisation qui se poursuit dans la classe, au moment de la séance avec le support qui a été donné aux élèves. Lors de la conception d'un instrument, Béguin (2012) explique qu'il y a une mise en tension entre le « souhaitable » et le « possible ». « Des réorientations et des bifurcations doivent nécessairement être opérées » (p. 189). Il y a l'intention du début et une vision initiale de l'instrument à proposer ou fabriquer puis un projet final qui existe car confronté au contexte situationnel. Comme dans une sorte de dialogue, « le contexte situationnel dans lequel il [le concepteur] agit lui " répond " et le " surprend " en présentant des résistances inattendues, source de nouveauté » (Ibidem, p. 189). Face à ses élèves, en classe, l'enseignant va devoir faire des ajustements du support. Par exemple, comme le décrivent Bucheton & Soulé (2009), il perçoit des indicateurs à un instant T en classe comme des bâillements de plus en plus fréquents, des réponses inexactes, des demandes d'aller aux toilettes, le dépassement du temps prévu, une agitation dans la classe ou au contraire un silence

¹² L'environnement informationnel : « les documents et dispositifs qui sont disponibles, au sein de l'organisation comme à l'extérieur, pour permettre aux acteurs de développer leurs activités informationnelles » (définition de Paganelli, 2016 empruntée par Messaoui, 2018, p. 110).

pesant, etc. » (p. 41). Il va alors changer son étayage afin « de s'adapter à l'avancée de la leçon, aux difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation » (Ibidem, p. 41). L'étayage du support (le cadrage au sens de Bernstein, 2007) peut être en fonction de la situation de classe. Dans le cadre de notre recherche, il est donc nécessaire de regarder l'usage du support par les enseignants en contexte pour mieux comprendre ce qui joue sur le processus d'instrumentalisation.

- Les caractéristiques enseignantes

Enfin, il nous paraît important de regarder les paramètres influençant les genèses du support qui sont liées à des caractéristiques sociales et professionnelles du professeur. En effet, un apport de la sociologie à notre cadre théorique, la théorie de l'action investie par Bourdieu, explique que c'est bien le contexte de l'action associé aux habitus de l'acteur qui fait de l'action ce qu'elle est dans la pratique¹³ (Bourdieu, 1994). Par conséquent, la théorie de l'action et plus particulièrement « la tradition dispositionnaliste qui essaie de prendre en compte, dans l'analyse des pratiques ou comportements sociaux, le passé incorporé des acteurs individuels » (Lahire, 2002, p. 10) permettra de saisir l'utilisation des supports par les professeurs au regard des contextes qui les ont marqués au cours de leurs trajectoires. Certaines manières de faire des enseignants plutôt que d'autres sont à mettre en lien avec « tout un ensemble d'institutions (la famille, l'école, les institutions de formation et de socialisation professionnelle, les pairs, ...) » qui « a déjà produit certaines dispositions (constituées de goûts, cultures, pratiques, savoirs, rapport au pouvoir, au langage, au travail, etc.). » (Tralongo, 2017, p. 171). Isambert-Jamati compte parmi les précurseurs qui cherchent à expliquer ce que font les enseignants en s'intéressant à ce qu'ils sont (1985). Elle regarde dans son ouvrage « Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire » (1985) les variations de contenus d'enseignement en fonction d'un certain nombre de déterminants qui caractérisent l'enseignant tels que le sexe, l'âge, la formation professionnelle reçue, l'appartenance éventuelle à un mouvement pédagogique ou encore son origine sociale. En transposant cette démarche à notre recherche, on en vient alors à se demander : quelles appartenances sociales des maîtres (possibles indicateurs d'habitus) peuvent influencer la pratique ? En quoi l'historicité du professeur fait varier l'instrumentalisation ? Quelles sont les caractéristiques des instituteurs qui expliquent

¹³ Comme le décrit Lahire (2002) : contexte + habitus = pratique.

leurs « choix »¹⁴, potentiellement différents, de supports ? Est-ce l'ancienneté dans le métier, le diplôme universitaire (sa discipline), la formation professionnelle, le sexe de l'enseignant... qui jouent sur les variations de ces choix ? Lors de cette recherche, nous nous intéressons aux logiques de choix de supports déclarés par les instituteurs sans pourtant nous inscrire dans la théorie explicative de Boudon (Draelants et Cattonar, 2022). Il s'agit de comprendre l'action et les choix enseignants en analysant à la fois ce qu'ils disent mais surtout en étudiant ce qui, dans leurs habitus, peut les influencer. C'est à la fois, la part consciente et la part inconsciente de ces choix qui nous intéressent. Notre approche peut être qualifiée d'individualiste mais elle est avant tout dispositionnaliste puisque, comme le décrivent Draelants et Cattonar ces deux approches ne sont pas forcément à opposer mais peuvent être mobilisées afin de proposer un modèle plus complexe (2022).

Ainsi, face à la complexité des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, nous voyons comment les travaux d'ergonomie, de sciences de l'éducation, de didactique ou encore de sociologie peuvent se répondre, voire se compléter. L'enjeu de ce dialogue est d'étudier ce qui est choisi ou construit par les enseignants pour mettre sous les yeux des élèves en classe et d'explorer ce qui pourrait influencer ces choix. Réfléchir à ce qui peut participer aux décisions des maîtres permet de désresponsabiliser le professeur sur les choix qu'il fait et les conséquences que cela peut avoir. C'est important car nous savons :

qu'à partir des mêmes artefacts de multiples instruments peuvent être constitués à la fois par les apprenants et par les enseignants ; instruments dont les effets sur les processus d'apprentissage peuvent être profondément différenciés, pour le meilleur... ou pour le pire. (Rabardel, 1999, p. 10).

Les enjeux des choix de supports pour les sciences de l'éducation

Les choix des supports de classe peuvent être source d'inégalités d'apprentissage. Plus précisément, le laboratoire de sciences de l'éducation CIRCEFT¹⁵-ESCOL s'est, entre autres,

¹⁴ Nous ne mettrons pas toujours les guillemets à chaque fois que nous utilisons le mot « choix » par souci de ne pas surcharger l'écrit mais notre problématisation de ces « décisions » comme étant socialement déterminées conduit à ne pas les voir comme des décisions rationnelles hors contexte.

¹⁵ Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail.

saisi des supports et il a montré que ceux-ci pouvaient participer à la fabrication « passive » et « active » d'inégalités d'apprentissages (termes repris de Rochex, 2011a).

- Des supports induisant des différenciations passives

Les supports ont évolué et sont, pour nombre d'entre eux, devenus plus complexes et cette complexité peut accroître des inégalités (Bautier et al. 2012, ; Bonnéry, 2015 ; Ferone et al., 2016 ; Tralongo, 2015 ; Vigner, 1997). Bonnéry montre à travers une étude diachronique des manuels qu'aujourd'hui le savoir (dont il est porteur) est problématisé donc plus conceptuel, que le texte de savoir est à construire par l'élève et ainsi difficilement identifiable, que les illustrations et les textes donnent des réalités différentes à comprendre et que les sens de lecture sont multiples (2012). Le numérique n'a fait qu'ajouter du composite au composite déjà là (Ferone et al. 2016).

Plus précisément, les supports d'aujourd'hui sont :

- non continus : juxtaposition de modules d'information de taille variable, sans organisation rhétorique évidente, sans liens logiques explicités et sans discours d'ensemble unificateur ;
- hétérogènes du point de vue sémiotique : on y trouve notamment, et en relation les uns avec les autres, des textes écrits, des images, des tableaux, des graphiques, des icônes, des légendes ;
- hétérogènes du point de vue de l'énonciation : effacement des repères des situations d'énonciation, mélange des attitudes d'énonciation (récit/discours), des registres de l'écrit et de l'oral, incertitude sur le régime épistémique de ce qui est rapporté (valeurs de vérité), etc. ;
- équivoques dans les intentions et les enjeux de communication. (Crinon & Ferone, 2020, p. 4).

De ce fait, pour apprendre avec ces instruments composites l'enfant devra mettre en œuvre des activités de hauts niveaux intellectuels (Bautier 2015 ; Bautier et al. 2012 ; Bonnéry 2012, 2015 ; Ferone et al. 2016). En effet, traiter l'hétérogénéité sémiotique demande de nombreuses aptitudes cognitives comme mettre en relation des textes et des documents hétérogènes, distinguer l'essentiel de l'accessoire, formuler des conclusions intermédiaires, construire une conclusion finale constituant un tout homogène institutionnalisé en tant que « savoir » et conscientiser cette construction, identifier l'enjeu des tâches et le savoir notionnel ou encore, identifier et mettre en relation des disciplines et sous-disciplines (Bautier, 2015 ; Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2012, 2015 ; Ferone et al., 2016). Traiter l'hétérogénéité discursive énonciative suppose, notamment, que l'élève distingue et articule les éléments impersonnels (le savoir) et les éléments personnels ou ceux du quotidien, se repère dans l'hétérogénéité du point de vue

énonciatif, différencie ce qui relève de l'écrit et de l'oral et repère le registre de la langue du savoir inscrit dans une discipline (Ibidem). À cela s'ajoutent des compétences en lecture et en production de textes (par exemple, répondre à des questions implicites, inférentielles ou encore exercer un contrôle métacognitif sur sa lecture) et des aptitudes en lien avec le numérique (maîtriser l'outil informatique et l'utilisation des liens hypertextes et leurs symboles, repérer les sources et la fiabilité...). Certains élèves, principalement ceux qui sont faiblement dotés par leurs familles en capitaux culturels légitimes et scolairement rentables, n'ont pas ces savoirs et savoir-faire pour apprendre avec ces supports complexes et l'école doit en tenir compte mais... c'est rarement le cas. Le professeur dans la pratique fait, le plus souvent, comme si l'usage de ces supports allait de soi pour tous les élèves (Crinon et Ferone, 2020), comme si ces réquisits étaient « déjà là et stables » (Bonnéry, 2015, p. 171). Ainsi, en l'état actuel, les équipes pédagogiques sont loin d'« enseigner ces habitudes et techniques à l'école pour un apprentissage méthodique » et « la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'Ecole revient primordiallement au milieu familial » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 111). La connivence avec la culture scolaire est donc de plus en plus requise pour réussir à décoder la forme de « pédagogie implicite » (Bourdieu & Passeron, 1964) / de « pédagogie invisible » (Bernstein, 1975 / 2007, 2007) que l'on trouve dans les supports et dans les manières de les faire utiliser aux élèves en classe.

Les caractéristiques des supports supposent donc de nombreuses aptitudes qui, si elles ne sont pas prises en compte dans l'enseignement, constituent un frein pour l'apprentissage des enfants issus de milieux populaires et conduisent à la **fabrication « passive » des inégalités**. Du fait d'une abstention ou omission pédagogique « le dispositif [entre autres le support et l'enseignant] ne cadre pas l'activité de l'élève sur le cheminement intellectuel attendu pour s'appropriier le savoir » (Bonnéry, 2009, p. 15). Rabardel souligne également l'importance de prendre en compte les caractéristiques des instruments d'apprentissage en fonction des élèves lorsqu'il s'intéresse au champ de la didactique des mathématiques :

L'usage didactique des artefacts ne se limite donc pas au choix d'introduction de tel ou tel d'entre eux dans le processus formatif. Il suppose également que l'enseignant anticipe et gère leurs développements instrumentaux, c'est-à-dire, définisse la zone fonctionnelle qu'il souhaite voir effectivement développée par ses élèves, compte tenu de ce dont ils sont capables, des schèmes construits ou à construire et en fonction des objectifs didactiques qu'il se donne. Cela implique aussi que l'enseignant gère les développements instrumentaux réels (Rabardel, 1999, p. 10).

Par conséquent, notre recherche vise à comprendre en quoi le support, sa complexité (sémiotique et langagière) et la manière dont le maître le fait utiliser peut exclure certains types d'enfants des apprentissages. En particulier, nous étudierons en quoi la complexité des supports et donc la création passive d'inégalités dépend de l'instrumentalisation professorale.

- Des supports conduisant à une production active d'inégalités

Les choix de supports peuvent aussi induire « **des processus de différenciation " active "** ».

Rochex les définit comme étant :

des modes de faire différenciés selon les caractéristiques (réelles ou supposées) des élèves auxquels les agents scolaires sont confrontés, qui, par des effets de cumul, conduisent à ce qu'ils fréquentent dans l'ordinaire des classes et à l'insu des protagonistes impliqués, des univers de savoirs différenciés que l'on peut dès lors caractériser comme inégalement productifs en termes d'activité intellectuelle et d'apprentissages potentiels. (Rochex, 2011a, p. 91).

En ce qui concerne notre recherche, la différenciation active consiste à l'adaptation du support et de l'étayage pour le faire utiliser selon le niveau réel ou représenté de l'élève, et, ce faisant, à force de « sur-ajustements » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 97), on simplifie la tâche au point de dispenser ce dernier à se confronter aux exigences qui relèvent du niveau de classe concerné, creusant ainsi progressivement les écarts. Cette différenciation peut prendre plusieurs formes. Tout d'abord, le support de travail peut varier en fonction de l'enfant au sein de la classe. Rochex prend l'exemple des élèves en difficulté qui, lors d'un travail de lecture-compréhension, recherchent les mots inconnus dans un dictionnaire « réduit et simplifié » (2011a). Ils ne travaillent alors pas les mêmes attitudes intellectuelles que les « bons » élèves utilisant les dictionnaires complexes aux multiples définitions. Bautier et al. (2012) expliquent qu'une maîtresse a différencié les supports pour travailler la compréhension en lecture : les élèves « en difficulté » sont face à une BD et les élèves les plus avancés face à un récit. Le support (la BD) ainsi que le cadrage (l'étayage) de l'enseignante poussent finalement les écoliers les plus faibles à déchiffrer des mots et non à construire un sens général du texte. Les bons élèves restent quant à eux sur l'objectif initial de séance, sur un travail de compréhension.

Cette différenciation active est aussi possible avec un même support pour toute la classe lorsque le cadrage exercé par l'enseignant est différent selon le type d'enfants auquel il s'adresse. Comme l'explique Bonnéry (2010), lorsque l'écolier le « moins connivent » avec le code scolaire demande de l'aide, le maître peut alors faire un recadrage très étroit de l'activité sur une tâche purement exécutive et détourne l'apprenant de l'enjeu des savoirs. Le cadrage du

dispositif (lié à l'adaptation aux difficultés de l'élève) crée alors « un espace d'apprentissage " ensemble-séparé " » (p. 8) dans lequel il y a un dénivellement des tâches par rapport à la conception sociale de l'élève (Bonnéry, 2010).

Le support et son usage peuvent aussi dépendre du contexte social de l'école (REP ou hors REP) et donc *a fortiori* de l'origine sociale de l'élève. Bonnéry et al. (2015) ont mis en évidence des choix d'albums différents dès le cycle 1 entre écoles situées en REP et dans des milieux plus favorisés. Ces curriculums différents peuvent « conduire à une appropriation inégale des compétences à maîtriser les écrits complexes » (Ibidem, p. 54). D'autres recherches ne vont pas exactement dans le même sens (Crinon et al., 2016 ; Goigoux & Cèbe, 2018). Celle de Crinon et al. (2016) montre que ce n'est pas le support qui est différent selon le contexte mais l'utilisation qui en est faite. Par exemple, « en éducation prioritaire, les élèves passent moins de temps en moyenne avec un manuel que les élèves qui ne sont pas en EP » (p. 19). De façon assez générale, les recherches en sociologie de l'éducation sont unanimes : les pratiques enseignantes dépendent du contexte social de l'école (entre autres Barrère, 2002 ; Charlot et al., 1992 ; Isambert-Jamati, 1985 ; Rochex & Crinon, 2011).

Dans notre recherche, il semble donc essentiel d'aller regarder en quoi les choix de supports et leur usage par les enseignants jouent sur les activités intellectuelles proposées aux élèves et en quoi ils sont fonction du contexte social de l'école. Il paraît également important d'étudier si, au sein de la même classe, le support et le cadrage exercé par le maître pour le faire utiliser fluctuent selon le type d'élèves auquel il s'adresse. De ce point de vue, l'enjeu de la recherche est alors de comprendre ce qui pourrait conduire de manière active aux inégalités scolaires.

Le « cadrage », un concept clé

A travers la présentation des enjeux sociologiques présentée ci-dessus nous pouvons noter l'usage récurrent du terme « cadrage ». Ce mot est emprunté à Bernstein (2007), chercheur britannique qui, du fait de la théorisation qu'il propose, décrit des processus de transmission et d'acquisition dont beaucoup de chercheurs en éducation et en sociologie se sont inspirés (entre autres les différents contributeurs à l'ouvrage de Frandji et Vitale, 2008 ou encore les travaux de Tralongo, 2021). Dans la thèse, ce concept de cadrage est intéressant pour décrire ce qui peut conduire à des inégalités d'apprentissages. En effet, il constitue une des barrières principales aux apprentissages des élèves fragiles. Selon Bernstein, le cadrage « se réfère aux relations entre transmetteurs et apprenants », plus précisément « aux contrôles de la communication dans

les relations pédagogiques locales, interactionnelles » et « il régule les relations à l'intérieur d'un contexte » (Bernstein, 2007, p. 37- 38). Le cadrage des activités va osciller entre un cadrage fort et un cadrage faible (Ibidem). Le cadrage fort est associé à des modes pédagogiques explicites dits aussi visibles. On attire l'attention de l'élève sur ce qu'il faut faire. Celui-ci doit être « consciencieux, attentif, travailleur, réceptif et soigneux » (Ibidem, p. 39). Il est guidé dans le travail à exécuter et a peu de liberté. Le cadrage faible est associé à des pratiques pédagogiques implicites, appelées aussi invisibles, poussant l'élève à être actif, réfléchi, créatif et être « décodeur » de ce qui lui est demandé (Bernstein, 2007 ; Rochex, 2011b). Par conséquent l'attitude, le comportement de l'apprenant dans les activités mais aussi les apprentissages vont varier selon la nature du cadrage.

Dans le cadre de notre recherche, nous pensons que le mot « cadrage » est opportun pour décrire plusieurs processus pouvant être sources d'inégalités scolaires. Tout d'abord il peut être le cadrage par le support écrit de l'activité intellectuelle de l'élève. Dans ce cas, « les supports sont envisagés pour les "pouvoirs cognitifs " et les "technologies intellectuelles"¹⁶ dont leur forme écrite (structuration de l'espace graphique, articulation entre texte, image et document, etc.) est porteuse » (Bonnéry, 2015, p. 17). Ils cadrent l'activité cognitive de l'enfant par exemple en « prescrivant des tâches, invitant à prélever des informations ou des indices, à faire des expériences et à se poser des questions, il propose des cas différents permettant comparaison, déduction, généralisation... » (Ibidem, p. 17). Ainsi, le support écrit cadre de façon plus ou moins étroite ou plus ou moins floue le cheminement intellectuel à suivre et donc peut conduire à faciliter ou gêner les apprentissages de tous les élèves. En effet, ce sont les enfants qui n'ont pas acquis les dispositions nécessaires pour lire et apprendre avec un support au cadrage faible qui sont éloignés des lectures les plus élaborées (Bonnéry, 2020). *A contrario*, d'autres enfants par une socialisation antérieure sont capables d'être guidés par des signes discrets et implicites et d'effectuer des lectures hétérodoxes (Bonnéry, 2020). Il est important de rappeler que cette conception qui peut être vue comme matérialiste, a ses limites : « ce cadrage [exercé par le support] s'il contraint le périmètre des usages possibles, ne constitue pas un conditionnement mécanique : le support autorise le périmètre des usages possibles, par les adultes et les enfants, aux effets différents » (Bonnéry, 2020, p. 3). De plus, en classe l'usage du support par l'élève ne se fait pas de manière isolée, il se fait par l'intermédiaire et la médiation du professeur.

¹⁶ Termes empruntés notamment à Goody (2006, 2007).

Le terme cadrage peut aussi évoquer l'étayage de l'enseignant pour faire utiliser le support en classe. Les chercheurs tels que Bautier et al. (2012), Charlot et al. (1992), Joigneaux (2015), Rochex et Crinon (2011) ou encore Vinel et Bautier (2021) montrent qu'à travers les échanges langagiers les élèves sont guidés vers des activités intellectuelles de plus ou moins haut niveau intellectuel. Pour les enfants de milieux populaires, le cadrage des professeurs peut être fort sur des objectifs locaux les menant « sur des activités vides de toutes exigences et de toute nécessité de travail cognitif » (Charlot et al. 1992, p.224). Par contre, le cadrage de ce type d'élèves peut être faible sur l'objectif global de la séance (Charlot et al., 1992). Les meilleurs élèves, quant à eux, ont tendance à être dirigés vers des activités moins morcelées, moins procédurales et plus conceptuelles (Vinel et Bautier, 2021).

Nous comptons utiliser le mot cadrage qui, selon le moment dans l'écrit, désignera le cadrage exercé par le support ou celui de l'enseignant. La recherche s'inscrit ainsi principalement dans la sociologie de l'éducation, en articulant problématique des inégalités et problématique de la transmission-appropriation puisque, le support choisi ou construit par le professeur met en œuvre des manières de raisonner, d'apprendre et d'enseigner qui peuvent induire des inégalités d'apprentissage. Si le laboratoire CIRCEFT-ESCOL auquel nous empruntons une partie des axes problématiques nous aide à construire une base solide à notre ancrage théorique nous nous distinguons de ses travaux sur de nombreux points, ce qui en fait notre originalité.

L'originalité de la recherche

Dans cette partie de l'introduction nous souhaitons montrer que notre travail de recherche est original du fait de l'objet qu'il étudie et par sa méthodologie. Tout d'abord, il s'intéresse à l'activité réelle de l'enseignant aussi bien dans la classe que hors de la classe et il regarde plus particulièrement l'instrumentalisation des professeurs dans des disciplines d'enseignement (l'histoire et l'orthographe) et pour des niveaux de classes peu étudiés (CM1-CM2). Ensuite, ce travail est novateur par les champs de recherche qui sont mobilisés et du fait de ses enjeux sociologiques. Enfin, dans ce cadre théorique, la méthodologie de recherche à la fois quantitative et qualitative semble assez inédite. Nous détaillons ces différents points ci-dessous.

- Un objet étudié différent

S'intéresser au travail hors classe des professeurs est chose difficile car peu perceptible (Margolinas et Wozniak, 2009). Pourtant, depuis une dizaine d'années, les travaux qui étudient

les ressources enseignantes sont de plus en plus nombreux : des chercheurs tels que Besnier (2019), Hammoud (2012), Messaoui (2018) et Sabra (2011) s'y sont intéressés en s'inspirant en partie de l'approche documentaire en didactique de Gueudet et Trouche (Gueudet et Trouche 2008, 2010, 2021) et le projet ReVEA¹⁷ piloté par Bruillard et associant un très grand nombre de chercheurs issus de divers laboratoires de recherches a permis également d'avancer sur cet objet de recherche (Bruillard, 2020 ; Gueudet et Trouche, 2021; Maitre et al., 2018). Seulement, ces travaux s'intéressent au travail documentaire / au travail sur les ressources des enseignants du secondaire (Bruillard, 2020 ; Hammoud, 2012 ; Huchette, Zablot, et Maitre, 2017 ; Khaneboubi et Roux-Goupille, 2020 ; Messaoui, 2019 ; Quentin, 2017 ; Sabra, 2011) ou, plus rarement, à celui des professeurs de maternelle (Besnier, 2019). Finalement, l'ensemble de ces recherches analyse peu le travail des maitres de classe élémentaire et plus précisément celui de cours moyen (CM1-CM2¹⁸), choix que nous avons fait. Des chercheurs choisissent aussi de regarder l'activité enseignante hors classe en école élémentaire mais ils regardent principalement le manuel comme ressource pédagogique (Margolinas et Wozniak, 2009 ; Métoudi et Duchauffour, 2001 ; Priolet et Mounier, 2018). Notre étude se fait sur l'ensemble des ressources possibles (site ou blog, revues pédagogiques, élèves...) que peut utiliser le maitre pour faire ou choisir son support de classe.

À la différence des recherches mobilisant l'approche documentaire en didactiques, nous centrons notre attention sur le processus d'instrumentalisation (et non sur celui de l'instrumentation) et nous regardons les ressources choisies, si elles sont recombinaées avec d'autres et si elles sont modifiées à un instant T, pour la préparation d'un cours précis. Nous n'étudions pas le travail avec les ressources sur le long terme. Et *a contrario* de nombreux travaux comme ceux de Beauné et al., 2019 ; Bruillard, 2020 ; Huchette et al., 2017 ; Maitre et al., 2018 ; Quentin, 2017 (travaux associés au projet ReVEA) nous ne nous arrêtons pas au travail de préparation des professeurs puisque l'enjeu de la recherche est de comprendre en quoi cette activité hors classe peut créer des inégalités d'apprentissages. Il s'agit donc de regarder ce qui se passe avec les supports sur le terrain, dans les classes.

Ensuite, l'instrumentalisation enseignante à l'école élémentaire est analysée dans deux disciplines, l'histoire et l'orthographe¹⁹, disciplines encore peu à l'étude. En effet, les

¹⁷ « Le projet ReVEA s'intéresse aux pratiques enseignantes vis-à-vis des ressources pédagogiques dans l'enseignement secondaire (conception, recherche, sélection, modification, recomposition...). C'est un projet de recherche financé pendant 4 ans par l'ANR et par 4 laboratoires de SHS. » (Khaneboubi et Roux-Goupille, 2020, p. 185). <https://www.anr-revea.fr/>

¹⁸ Choix qui seront justifiés plus bas.

¹⁹ Choix qui seront justifiés plus bas.

chercheurs ayant travaillé sur les ressources et les manières de faire et choisir des supports²⁰ s'intéressent principalement aux sciences (par exemple Hammoud avec la physique-chimie, 2012) et aux mathématiques (Besnier, 2019 ; Coppe et al., 2018 ; Gueudet, 2012 ; Gueudet et Trouche, 2010 ; Maitre et al.²¹, 2018 ; Margolinas et Wozniak, 2009 ; Remillard, 2010 ; Sabra, 2011).

Il est important d'insister sur le fait que le travail réel de l'enseignant pour élaborer ou choisir son support est essentiel dans notre recherche. Il ne s'agit pas de regarder des dispositifs ou des ressources en élaboration qui associent des professeurs ou des professeurs et des chercheurs (Besnier, 2019 ; Gueudet et Trouche, 2008 ; Kervyn et Goigoux, 2021 ; Messaoui, 2019 ; Quirino Chaves, 2021 ; Sabra, 2011). L'approche « communauté de pratique » qui a pu intéresser entre autres Gueudet & Trouche (2008) n'est pas au centre de nos préoccupations. Il est probable qu'aujourd'hui, le plus souvent, le maître choisisse seul ses instruments de classe et c'est le cas le plus fréquent que nous voulons étudier. Certains travaux (comme ceux de Métoudi et Duchauffour, 2001) ont une certaine proximité avec notre travail puisqu'ils cherchent à comprendre comment les maîtres choisissent et utilisent les manuels et quels bilans ils en tirent. Cependant, la recherche de Métoudi et Duchauffour (2001) a équipé gratuitement les classes de l'enquête de manuels scolaires. Ce dispositif a pu influencer les résultats dans la mesure où l'aspect financier joue probablement sur le choix des enseignants. Fournir le matériel aux classes n'est pas anodin et peut s'éloigner des pratiques réelles. Pour comprendre quelles sont les logiques de choix des supports nous avons privilégié l'étude des réalités de la classe et de l'activité enseignante sans les modifier. C'est ainsi que nous chercherons par exemple à savoir si le professeur choisit ou élabore son support seul ou à plusieurs, si le manuel parmi l'ensemble des ressources dont il dispose est au centre de ses choix de support ou encore si ses décisions dépendent d'un coût financier ou d'autres logiques.

Enfin, à la différence de la plupart de ces recherches, nous mettrons en lien l'instrumentalisation et les apprentissages. Plus précisément, nous étudierons les effets de la genèse du support sur le contenu de celui-ci et donc sur les possibles appropriations des élèves.

²⁰ Dans beaucoup de ces recherches le support est appelé « document ».

²¹ Article dans lequel est précisé que le projet ReVEA s'intéresse aux disciplines des mathématiques, de la physique et chimie, des sciences et techniques industrielles et à l'anglais.

- Les disciplines contributives et les enjeux de la recherche

Ce travail de thèse en sciences de l'éducation privilégie l'approche sociologique et fait des emprunts à différentes disciplines telles que la psychologie ergonomique et la didactique et plus particulièrement la didactique de l'histoire et de l'orthographe. Il s'agit, comme l'explique Goigoux, de dépasser le morcellement scientifique conduisant à laisser « les savoirs aux didacticiens, les élèves aux psychologues, les situations de travail aux ergonomes, les contextes aux sociologues, les finalités et les valeurs aux philosophes, les pratiques et les émotions aux pédagogues des Sciences de l'éducation... » (2007, p. 49).

Si les apports de la psychologie ergonomique (avec, notamment, Rabardel) ont été explicités précédemment, l'association entre la sociologie et la didactique reste à développer. Comme l'avaient initié Joshua & Lahire (1999) cette association semble fructueuse puisqu'elle invite à saisir la part qui revient aux acteurs (élèves et professeurs) dans la construction des savoirs scolaires sans pour autant négliger la logique interne des disciplines (Losego, 2014). Dans notre cas, l'étude des effets des choix de supports des enseignants sur les apprentissages des élèves en cours d'histoire et d'orthographe ne peut se faire sans regarder les effets de ces choix sur le contenu didactique des supports et sur leurs usages en classe. Les didactiques de ces deux disciplines contribueront donc à déterminer des indicateurs pour explorer plus de 340 matériaux pédagogiques utilisés en classe et pour analyser des séances d'apprentissage (7 en étude de la langue et 9 en histoire).

L'approche sociologique de cette recherche en sciences de l'éducation vise, en partie, à mettre en lien la genèse instrumentale / la genèse du support avec les effets possibles sur les inégalités d'apprentissage ce qui est, à notre connaissance, assez inédit. En effet, la compréhension de ce qui, dans les ressources choisies, dans leur nombre et leur éventuelle modification, joue sur les inégalités d'apprentissage semble nouveau dans le paysage de la recherche. Le laboratoire CIRCEFT-ESCOL ainsi que des chercheurs comme Goigoux et Cèbe (2018) ont étudié en quoi les supports et leur usage pouvaient conduire ou non à des inégalités d'apprentissages chez les élèves mais ils se focalisent sur le travail enseignant dans la classe. Nous ouvrons l'angle d'analyse en prenant en compte l'activité du professeur avec un support dans la classe mais aussi hors de la classe et mobilisons ce que ces différents chercheurs ont montré quant aux conditions qui favorisent les inégalités sociales d'apprentissage ou au contraire leur réduction. Notre attention n'est pas centrée sur la manière dont les élèves se saisissent des différents types de supports afin que nous puissions approfondir ce qui explique que différents types d'élèves se retrouvent plus souvent avec tel type de support et tel type d'usage par l'enseignant qui a

choisi ce support. Nous nous reposons donc sur la nécessaire cumulativité des résultats de recherches en nous demandant quels supports et usages de supports remplissent les conditions qui, d'après les précédentes recherches, permettent de tendre vers les apprentissages de tous les élèves. Cela constitue une opportunité de comprendre en quoi le travail enseignant dans sa globalité peut induire des caractéristiques de supports et des manières de les faire utiliser plus ou moins inégalitaires.

Ainsi, le support est analysé d'un bout à l'autre, de son élaboration (ou sa sélection) à son usage en classe par les maîtres pour comprendre ce qui se joue en termes de fabrication d'inégalités scolaires.

- La méthodologie de recherche

Pour finir notre recherche se distingue des travaux portant sur le même objet (ou du moins sur une partie de cet objet) par sa méthodologie. Trouche dans un article abordant ce qu'il considère être les ressources manquantes de l'approche documentaire de la didactique explique qu'il reste, notamment, à développer des études mêlant le quantitatif et le qualitatif pour comprendre un peu plus les interactions entre enseignants et ressources (2019). Quant aux recherches en sociologie de l'éducation qui traitent des supports, elles sont principalement de nature qualitative (Bautier, 2015 ; Bautier et al., 2012 ; Bonnéry 2012, 2015 ; Bonnéry et al., 2015 ; Ferone et al., 2016 ; Joigneaux, 2015 ; Pagnier et Lavieu-Gwozdz, 2021 ; Richard-Principalli et Fradet, 2013...). Le but de celles-ci est de savoir en quoi les caractéristiques du support choisi et les interactions langagières qui y sont associées en classe conduisent à des inégalités d'apprentissages. Pour ces chercheurs la méthode qualitative constitue certainement le prix à payer pour détailler les activités et les processus qui peuvent construire des inégalités. C'est probablement pour cela que Crinon et al. écrivent dans leur article sur les supports et types d'écrits : « Nous en savons peu sur les préférences réelles des enseignants, sur les supports qu'ils utilisent aujourd'hui majoritairement, et pour quelles tâches. » (2016, p. 1). La recherche que nous proposons alterne les méthodes quantitatives et qualitatives pour recueillir et analyser les données. 511 maîtres ont répondu à un questionnaire sur leurs choix de supports, donnent des informations sur leur contexte d'exercice du métier (taille de l'école, REP...) et leurs caractéristiques sociales et professionnelles (sexe, ancienneté, formation...) et déposent en ligne à notre attention leurs supports pour une séance d'orthographe et d'histoire²². Parmi ces supports, 346 sont analysés au niveau de leurs caractéristiques sémiotiques, langagières et

²² La méthodologie est développée tout au long de l'écrit.

didactiques. Ensuite, 16 séances de classe sont observées et 14 maitres interviewés. De ce fait, l'enquête repose à la fois sur des productions de matériaux quantitatifs (du fait du questionnaire et des supports qui seront analysés) et de données qualitatives (par les observations de classe et les entretiens avec des enseignants). Le protocole empirique repose de la même façon sur le quantitatif et le qualitatif puisque les techniques d'analyse se succèdent et se complètent (Gros, 2017).

Notre travail par sa méthodologie, en partie quantitative, est donc innovant. Du fait de la temporalité de la recherche et de la nécessaire cumulativité des résultats de recherche, nous pourrons, pour avancer tout au long de notre travail, nous appuyer sur les travaux existants, des travaux principalement de nature qualitative (aussi bien dans le recueil des données que dans leur traitement).

Problématique, hypothèses et précisions

La thèse propose d'explorer le travail de l'enseignant hors et dans la classe par le prisme des supports. Il s'agit de savoir : « Qui prend quoi ? Pour en faire quoi ? Et pourquoi ? » et d'en regarder les potentiels effets inégalitaires en classe. Cette partie de l'introduction précise le questionnement et les hypothèses de recherche.

- Questionnement

La thèse vise à répondre aux questions centrales suivantes :

Quelles sont les caractéristiques des supports de cours et leur appropriation par les professeurs hors et dans la classe ? Qu'est-ce qui fait varier ces caractéristiques et ces appropriations ?

Plus précisément, nous cherchons à caractériser les maitres, leurs supports et les usages en salle de classe. Il s'agit donc de connaître les professeurs et, en fonction de leur profil et leur contexte d'exercice du métier, de tenter de les relier à leurs choix de supports. L'étude de ces décisions enseignantes sous-entend l'analyse des éléments qui caractérisent le support proposé aux élèves (Modélisation 1, annexe 5). Nous identifierons donc les choix de ressources, de manières de faire avec les ressources pour construire ou choisir le support (leur nombre, leurs modifications ou non) et les choix de la forme que prend le support en classe ce qui permettra de spécifier l'instrumentalisation enseignante. Ensuite, le contenu des supports choisis par les maitres, et

plus particulièrement les caractéristiques sémiotiques et langagières ainsi que les caractéristiques du cadrage (didactiques) seront analysés. Enfin, nous regarderons les effets de ces supports et de l'instrumentalisation professorale sur les manières d'enseigner et sur les potentiels apprentissages des élèves.

Ce travail suppose de répondre à un certain nombre de questions. En premier lieu, la genèse du support et l'instrumentalisation sont questionnées puisque nous nous demandons : comment l'enseignant s'approprié-t-il la ressource (l'artefact) ? Est-ce qu'il la modifie ? Est-ce qu'il la cumule à d'autres ressources ? Quelles sont les caractéristiques (sémiotiques, langagières et de cadrage) des supports choisis ? Comment, l'instituteur en classe, cadre-t-il l'utilisation du support par les enfants selon les caractéristiques de cet instrument pédagogique et selon celles de la classe ? Quels sont les ajustements, les modifications qu'il fait dans le contexte du cours ? Ensuite, pour comprendre ce qui influence le maître dans le choix ou la conception du support, nous répondrons aux questions suivantes : les supports et ce qui les constitue (Modélisation 1, annexe 5) dépendent-ils de caractéristiques du professeur ou du contexte de l'école ? Quelles contraintes et ressources pèsent ou alimentent l'activité enseignante ? Pour finir nous tenterons de savoir : comment tous les élèves « apprennent » -ils avec le support proposé ?

En toile de fond, il s'agit de comprendre davantage ce qui, dans le choix des supports et leur usage, peut creuser les inégalités d'apprentissages. Plus particulièrement, nous nous demandons : **quels sont les choix de supports faits par les enseignants et les usages de ces supports en classe qui peuvent participer à la construction passive et active d'inégalités scolaires** ? Nous observerons l'exposition d'élèves issus de milieux sociaux contrastés à des choix en acte des professeurs qui, compte tenu de ce que l'on sait, peut conduire à des conséquences plus ou moins inégalitaires.

- Hypothèses

Derrière cet intérêt pour les inégalités sociales de réussite scolaire, il y a plusieurs hypothèses qui demandent à être vérifiées. La première est la suivante :

H1 : La genèse du support, à savoir le choix par les enseignants des ressources, ainsi que leurs manières de faire avec les ressources (leur nombre et leur modification ou non), comme la forme du support jouent sur les caractéristiques internes des supports et donc sur les apprentissages possibles des élèves et notamment ceux issus des milieux populaires.

Les choix de ressources, de manières de faire avec celles-ci et des formes prises par les supports en classe peuvent induire des caractéristiques sémiotiques, langagières et didactiques qui pourraient créer des inégalités d'apprentissage. Il est possible que ces décisions professorales influencent la complexité et le cadrage qu'opèrent les supports. Par exemple, nous nous intéressons au nombre de ressources choisies et à leur modification ou non car nous faisons l'hypothèse que la genèse instrumentale a des effets sur le degré d'hétérogénéité sémiotique et langagière des supports, sur le contenu didactique et les activités intellectuelles sollicitées chez l'élève (Bruillard, 2010 ; Crinon et Ferone, 2020 ; Khaneboubi et Roux-Goupille, 2020 ; Margolinas et Wozniak, 2009), et donc sur la production potentielle des inégalités d'apprentissages (Bautier, Crinon, Delarue-Breton *et al.*, 2012 ; Bonnéry, 2015). Le cas où le maître choisit des ressources issues d'un blog enseignant et d'un manuel qu'il modifie ensuite pour les imbriquer dans un même support peut causer :

- un accroissement de la complexité des supports,
- un manque de cohérence didactique des supports.

En effet, il est probable que juxtaposer les ressources multiplie les symboles, les niveaux de titres, les typographies et d'autres éléments sémiotiques et complexifie les supports. De plus, nous pensons comme d'autres chercheurs (Bruillard, 2010 ; Margolinas et Wozniak, 2009, 2010 ; Priolet et Mounier, 2018) que ces combinaisons des ressources ont des effets sur le contenu. Margolinas et Wozniak expliquent par exemple :

Si le document générateur n'était plus un seul document (comme les manuels, fichier d'élève ou livre du maître) lui-même construit dans une certaine cohérence épistémologique, mais un ensemble de documents divers, pioché de façon erratique sur l'Internet, le document générateur ne pourrait alors plus jouer son rôle structurant (2010, p. 244).

Il y a fort à parier que les élèves les moins familiers avec le code de l'école c'est-à-dire les enfants de milieux populaires, paient le prix de la confrontation aux compositions complexes et peu structurantes.

Une autre possibilité : les formes que prennent les supports en classe peuvent être plus ou moins facilitatrices d'apprentissages selon le type d'élèves qui s'y confrontent. Une tablette ou un ordinateur sont susceptibles d'accroître la complexité sémiotique et discursive du support (Ferone et al., 2016) et confrontent les écoliers à un usage du numérique spécifique peu connu des enfants de milieux populaires.

Par conséquent, il est probable que l'instrumentalisation c'est-à-dire les ressources choisies, leur nombre, leur modification ou non et la forme du support aient des effets sur les apprentissages des élèves.

Cette première hypothèse suppose alors qu'un manuel pris tel quel (sans subir de recomposition et ajout à d'autres ressources) et donné aux enfants en classe minimise les effets négatifs en termes d'inégalités d'apprentissages. Elle induit une autre hypothèse qui est, en partie, à mettre en lien avec le dispositif de recherche CIFRE. En effet, il tenait à cœur aux commanditaires, les Éditeurs d'Éducation, de connaître le rôle du manuel en ce qui concerne les inégalités scolaires. Aussi, la deuxième hypothèse cherche à vérifier si :

H2 : La raréfaction de l'usage (et donc de l'achat) de manuels a des incidences négatives notamment inégalitaires.

Même si nous partageons cette hypothèse (du fait de l'hypothèse 1 et de différents travaux, Bruillard, 2010 ; Bucheton, 1999 ; Margolinas et Wozniak, 2010) nous avons dû veiller à nous en méfier. Si à l'arrivée celle-ci est confirmée, c'est parce que la recherche a pris soin de le montrer le plus rigoureusement possible.

Les hypothèses qui suivent (H3 et H4) sont quant à elles à associer aux résultats des recherches qualitatives (notamment celles du CIRCEFT-ESCOL ou encore celles du réseau RESEIDA²³) qui, par leur récurrence, leur donnent de la consistance. Elles sont liées aux constructions passive et active des inégalités scolaires. Ces hypothèses demandent cependant à être validées par une étude davantage quantitative. Plus précisément, notre troisième hypothèse correspond au résultat réitéré de divers travaux (entre autres Bautier, 2015 ; Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2012 ; Crinon et al., 2016 ; Joigneaux, 2015) qui expliquent que :

H3 (en lien avec la construction passive d'inégalités) : Les supports utilisés par les enseignants sont de plus en plus complexes et conduisent, du fait notamment du cadrage des professeurs en classe, à des inégalités d'apprentissage.

Cette hypothèse demande à vérifier deux choses : comment se caractérise cette complexité sur un nombre importants de supports analysés (plus de 300) et comment le professeur cadre cette complexité en classe car l'on sait que ce sont les élèves majoritairement de milieux dits populaires qui sont mis en difficulté par ces supports. Il s'agit, dans notre recherche, d'étudier les supports et leur appropriation par les maîtres en cours qui pourraient potentiellement conduire à la création d'inégalités passives.

²³ Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages.

Un autre résultat de plusieurs recherches (parmi lesquelles Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2012 ; Charlot et al., 1992 ; Rochex et Crinon, 2011 ; Vinel et Bautier, 2021) fonde notre dernière hypothèse :

H4 (en lien avec la construction active d'inégalités) : Il y a une différenciation de l'activité des élèves et du cadrage des activités cognitivo-langagières par les enseignants selon le niveau scolaire supposé et donc le milieu social de l'élève.

D'après Bautier et al. (2012), Bonnéry (2012), Charlot et al. (1992), Rochex et Crinon (2011) et Vinel et Bautier (2021), les élèves les plus avancés sont encouragés dans des activités intellectuelles de haut niveau quand ceux de milieux populaires sont poussés vers la multiplication de tâches de faible complexité cognitive et langagière. Surviennent alors souvent des différenciations actives créatrices d'inégalités d'apprentissages. De ce fait, nous voulons vérifier si l'enseignant est influencé (avant et durant la séance) dans ses choix de supports et leurs usages par le niveau scolaire et social des enfants de la classe. Nous nous demanderons alors : y a-t-il des manières différenciées de faire ou choisir les supports selon le type d'élèves auquel le professeur enseigne ? Y a-t-il une volonté de différencier les curricula lorsque le maître exerce dans des écoles situées en REP ou dans celles placées hors REP ? L'étude des caractéristiques des supports d'orthographe et d'histoire et sa mise en lien avec le contexte de l'école (par des traitements statistiques) pourront nous dire si le support, ses composants (sémiotiques, langagiers et didactiques) peuvent être différents selon le contexte social de l'école (le contexte REP ou hors REP) ou selon le niveau scolaire des enfants (du moins la représentation que les enseignants en ont). Les observations de classes permettront également de relever s'il existe des différences curriculaires au sein de la même classe et d'analyser si le cadrage du maître pour faire utiliser le support est différent selon les types d'élèves.

Ce travail de thèse vise à valider ou invalider ces hypothèses souvent issues de recherches qualitatives et à comprendre un peu plus le processus qui conduit à des inégalités d'apprentissages.

Pour résumer, cette recherche s'intéresse à un processus à l'œuvre dans le travail enseignant, l'instrumentalisation, ce qui le détermine et ses effets sociaux possibles.

- Précision de l'objet de recherche

La thèse cible les activités professorales autour des supports de niveaux CM1 et CM2 et pour l'enseignement d'une discipline, l'histoire, et d'une sous-discipline (une composante) du français, l'orthographe. Par ailleurs, ce travail d'enquête se fait sur une séance précise : la première séance sur l'accord du sujet-verbe en orthographe et en histoire, la première séance en CM1 sur « Le temps des rois » et en CM2 sur le thème « Le temps de la République ». Nous tentons, dans ce qui suit, d'explicitier ces choix méthodologiques.

Choix de deux niveaux de classe

Il s'agit, tout d'abord, de sélectionner des niveaux de classe dans lesquels les apprenants sont confrontés à des supports composites, hétérogènes d'un point de vue sémiotique et langagier puisque l'on sait que ces hétérogénéités peuvent être un frein aux apprentissages de tous les élèves (Bautier et al., 2012 ; Borne, 1998 ; Cèbe, 2010 ; Crinon et Ferone, 2020 ; Jaubert, Rebière, et Guillou-Kérédan, 2014 ; Joigneaux, 2015 ; Leclair-Halté et Maisonneuve, 2020 ; Verdelhan-Bourgade, 2002). Le terme de « documents composites » est présent dans les programmes scolaires de cycle 3 (MEN, 2020, p. 16). Il y est aussi indiqué que « l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la lecture et l'écoute de textes et de documents dont la complexité et la longueur sont croissantes » (Ibidem, p. 10) et que les élèves de cours moyen sont confrontés à des « textes, images, schémas, tableaux, graphiques, etc., comme une double-page de manuel » (Ibidem, p. 17). Ensuite, d'un point de vue pragmatique, nous retrouvons souvent dans les programmes de ces deux niveaux de classes, appartenant au même cycle, les mêmes savoirs et compétences à travailler ; cela nous a permis d'élargir notre champ de recherche à deux niveaux de classe et ainsi, nous donne un échantillon potentiellement plus conséquent pour faire notre recherche.

Choix de deux disciplines²⁴

Nous avons fait le choix d'étudier l'orthographe car cette sous-discipline du français est en France au centre de préoccupations grandissantes, plusieurs études montrant que le niveau moyen baisse (Andreu et Steinmetz 2016; Manesse et Cogis 2007). De plus, l'orthographe nous intéresse puisque les différences de résultats dans ce domaine sont marquées depuis longtemps par l'origine sociale des élèves (Eteve, Nghiem & Chaaya, 2022). L'étude d'une deuxième discipline permet de faire des comparaisons et de regarder ce qui, dans l'instrumentalisation

²⁴ Par commodité nous assimilons dans la thèse l'orthographe à une discipline. Nous avons conscience qu'il s'agit d'une simplification langagière puisque l'orthographe est une composante de la discipline du français.

enseignante, dépend des matières enseignées. Le choix de l'histoire a été motivé en particulier par le fait que dans cette discipline les élèves sont confrontés à des supports davantage composites qu'en étude de la langue. En effet, comme l'explique Doussot (2020), la classe utilise lors des cours d'histoire, par exemple :

des documents de nature extrêmement variée, qui vont de l'archive écrite dans sa forme la plus traditionnelle (une archive d'armateur d'un navire négrier du XVII^e siècle par exemple) à des monuments (au cours de visites ou par le biais de photographies), des témoignages oraux et des objets (mis au jour par l'archéologie) [mais aussi] des documents spécifiquement scolaires que l'historien ne peut considérer : des représentations de situations du passé sous forme de film de fiction, de docu-fiction ou encore de bandes dessinées (Doussot, 2020, p. 2).

Ensuite, l'orthographe et l'histoire se sont imposées à nous du fait de l'état de l'art sur le sujet. Premièrement, choisir d'étudier des séances d'orthographe et d'histoire c'est avancer sur un terrain de recherche relativement vierge de connaissances puisque les travaux de recherche portant sur la genèse instrumentale effectués jusqu'alors ont été le plus souvent menés en mathématiques (Coppe et Springuel, 2018 ; Gueudet et Trouche, 2008 ; Leroyer, 2013 ; Margolinas et Wozniak, 2009 ; Mounier et Priolet, 2015 ; Priolet et Mounier, 2018) ou dans un domaine scientifique (Hammoud, 2012, Maitre et al. 2018). Dans un second temps, il est probable que la spécificité du travail enseignant sur les ressources soit liée à la discipline enseignée (en tout cas dans le secondaire, Bruillard 2020). Travailler sur l'enseignement de l'histoire et l'orthographe c'est probablement cibler deux disciplines dans lesquelles le choix de ressources et les manières de faire avec celles-ci sont distincts ou même éloignés. Métoudi & Duchauffour (2001) ont, par exemple, constaté que les manuels scolaires étaient intégrés dans les classes différemment selon la discipline. En cours d'histoire-géographie ces supports sont moyennement intégrés, l'enseignant y prélève surtout des documents alors qu'en français et mathématiques les maitres font difficilement cours sans manuel (Ibidem, 2001). Le rapport de Leroy (2012) précise qu'en histoire-géographie, les maitres utilisent des manuels, parfois anciens, mais aussi des photocopies dont les ressources sont issues d'internet. L'état de l'art sur les choix des supports des enseignants laisse penser que le manuel est utilisé dans les deux disciplines mais que les supports de la discipline français seraient plus souvent repris *in extenso* alors qu'en histoire, ils seraient le fruit de plusieurs combinaisons de ressources et modifications enseignantes. Depuis les travaux de Leroy (2012) et de Métoudi & Duchauffour (2001), les ressources ont considérablement augmenté puisqu'il y a une offre plus importante sur le marché

(tels que les supports sur cd-rom, clef-USB, ou encore à télécharger²⁵), en plus de celles sur internet. Cependant, nous faisons l'hypothèse que le choix de ressources et les manières de faire avec celles-ci restent spécifiques aux disciplines et c'est ce qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche.

Choix d'une séance

Nous explorons les supports destinés à la première séance d'apprentissage c'est-à-dire la phase de découverte de la notion abordée car elle nous a paru plus facilement identifiable par l'enquêté. Nous supposons que le support pour ce moment de la séquence est plus rapidement mobilisable et retrouvable puisqu'il est situé en premier au-dessus d'un ensemble de documents et supports que le maître collecte pour faire classe. Par ailleurs, cela limitera peut-être ce que constate Bucheton dans les classes : de nombreux supports de français proposent une compilation d'exercices à faire, « des exercices d'application, de vérification et de compréhension de la leçon » (1999, p. 45). Mounier et Priolet relèvent dans les manuels et fichiers d'élèves en mathématiques une organisation générale assez similaire : le savoir est introduit très souvent par une activité dite de découverte (2015). En choisissant une première séance, il est ainsi plus probable de rencontrer des « situations de recherche et d'exploration » (Bucheton, 1999, p. 45) lors desquelles les maîtres utilisent souvent des supports, potentiellement variés. Il semble important aussi d'expliquer que le choix d'un seul et même contenu par discipline a été pensé pour rendre plus aisée la comparabilité. En limitant le nombre d'éléments qui diffèrent, il est plus facile de repérer les similitudes et les variations dans les supports et les pratiques.

Choix d'un savoir

C'est pourquoi, nous avons aussi aiguillé les enseignants sur le savoir en jeu dans le support. Nous avons choisi de travailler en français, sur l'accord du sujet et du verbe pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette notion est étudiée dans les niveaux de classe concernés. Les programmes de cycle 3 (MEN, 2020), et plus particulièrement, les repères annuels de progression²⁶ (MEN, 2019b) stipulent qu'en classe de CM1, pour acquérir l'orthographe grammaticale, « les élèves accordent le sujet avec le verbe » et en CM2, « ils maîtrisent l'accord du verbe avec le sujet, même quand celui-ci est inversé » (p. 9). Nous avons fait ce choix aussi

²⁵ Par exemple : Comprendre le monde, CM2, Retz, 2017 ; Les leçons numériques d'histoire, CM1-CM2, Jocatop, 2021 ; Explorer l'histoire au CM2, Génération 5, 2018 ; Histoire à revivre, tome 2, Accès, 2016 ; Histoire géographie 42 séquences, CM1, Nathan, 2016...

²⁶https://montbeliard1.circo25.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/20/2018/11/Reperes_Francais-CM1_1019426.pdf

parce que, comme il est dit dans une note d'information de la DEPP²⁷ rendant publique les chiffres d'une enquête sur les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) : l'orthographe grammaticale, notamment les règles d'accord entre le sujet et le verbe, demeure la source principale de difficultés pour les écoliers français (Andreu & Steinmetz, 2016). L'enseignement de l'accord du sujet et du verbe semble donc intéressant à explorer et à analyser pour comprendre ce qui se joue en classe.

Il a été moins facile de cibler un savoir en histoire. Il arrive, en effet, que les maîtres fassent des « impasses », traitent certains sujets et pas d'autres. Aussi, nous avons fait le choix de demander aux enseignants des supports portant sur des notions assez larges (des thèmes) englobant plusieurs savoirs possibles. Le programme de cycle 3 prévoit trois thèmes principaux par niveau : en CM1 « Et avant la France ? », « Le temps des rois » et « Le temps de la Révolution et de l'Empire » et en CM2, « Le temps de la République », « L'âge industriel en France » et « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne ». Ces thèmes sont ensuite déclinés en deux, trois ou même quatre sujets d'étude plus précis. Les activités enseignantes retenues sont celles qui traitent, de la première séance sur « le temps des rois » en CM1, et, en CM2, « le temps de la République ». Dans cette discipline, le professeur pouvait aussi choisir un support portant sur un autre savoir, sur un autre thème. De ce fait, nous aiguillons le maître vers un support portant sur une notion sans l'enfermer ni le contraindre pour autant sur un sujet d'étude ou un thème. Le questionnaire étant diffusé fin mars, nous avons sélectionné des thèmes du programme souvent étudiés en milieu d'année scolaire²⁸. Ainsi, le temps écoulé entre le remplissage du questionnaire et la séance faite en classe est minimisé ; nous espérons que les enseignants gardent une mémoire assez fraîche de la constitution ou du choix des supports. De plus, les deux thèmes choisis dans les deux niveaux sont certainement aussi les moins éloignés dans le contenu. Cela favorisera la comparaison des réponses et des supports de CM1 et de CM2.

Nous gardons en tête que les supports utilisés en orthographe et en histoire sont le point de départ, l'angle d'attaque de notre recherche mais, à travers des entretiens avec les professeurs, notre objectif a été d'élargir notre enquête. Nous cherchons à savoir si les maîtres élaborent ou choisissent leurs supports de la même façon pour d'autres savoirs en histoire et en orthographe

²⁷ La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

²⁸ Nous nous sommes basés notamment sur les progressions des manuels. « Le temps de la république » est, par exemple, fréquemment situé après « L'âge industriel en France ».

et pour d'autres disciplines et donc s'il y a une hétérogénéité des réponses selon la discipline et le savoir.

Pour conclure, notre travail vise à étudier si les choix des supports et leurs usages varient selon le profil de l'enseignant et son contexte d'exercice, et non uniquement selon le niveau de classe, la discipline ou la notion abordée. Nous avons donc neutralisé ces trois dernières variables en choisissant d'interroger les professeurs exerçant uniquement en cours moyen et en décidant d'axer nos questions autour des supports utilisés lors de la première séance en histoire sur le temps des rois (en CM1) ou sur le temps de la République (en CM2) et en orthographe sur la première séance de l'accord sujet-verbe.

Annonce de plan

La thèse est composée de trois parties et celles-ci sont en lien avec la méthodologie de recherche (le questionnaire, les analyses de supports et celles liées au terrain). Chaque partie expose la méthodologie de recherche et les résultats qui en découlent. Cependant chacune d'entre elles alimente les autres.

La première partie repose sur le questionnaire²⁹. Avant tout, il s'agit de caractériser notre échantillon de répondants. Ensuite, le traitement quantitatif des données permet de connaître les choix déclarés des enseignants en ce qui concerne la forme du support, les ressources choisies et les manières de faire avec ces ressources. Cette partie précise la genèse des supports en se basant sur ce que disent et déclarent les professeurs. Puis, nous cherchons à savoir ce qui peut influencer tous ces choix, choix qui peuvent induire les caractéristiques sémiotiques, langagières et de cadrage des supports. Nous procédons alors à des analyses statistiques qui explorent ce qui peut faire varier la genèse du support. Par exemple, nous nous demanderons : est-ce que des caractéristiques enseignantes ou des spécificités du contexte d'exercice sont corrélées au nombre de ressources choisies par le maître et à leur modification ? Nous aurons, de plus, un œil vigilant quant aux effets du contexte social de l'école (REP / hors REP) sur les choix de ressources et de supports.

La seconde partie s'intéresse aux supports des répondants : 172 supports en histoire et 174 en orthographe sont explorés. Une grille d'analyse a été construite à l'aide notamment des

²⁹ Le questionnaire a été complété par les répondants lors de l'année scolaire 2018-2019.

recherches du CIRCEFT-ESCOL et de RESEIDA mais aussi grâce à des travaux en didactique de l'histoire et de l'orthographe. Nous avons alors cherché à « quantifier de la qualité ». Des éléments de description ont été transformés en indicateurs, en objets « codables » et traitables statistiquement. Le tri à plat de ces données donne de grandes tendances dans les pratiques de classes (une personnalisation importante des supports, une complexité des supports plus importante en histoire qu'en orthographe, des objets de questionnements qui visent à identifier et repérer des informations plutôt qu'à construire un savoir, des démarches encore éloignées de démarches heuristiques...). Ensuite, des variables composites (variables scores) ont été construites à partir d'agrégations d'indicateurs. Nous avons alors obtenu un score de complexité des supports (Co) et un score s'intéressant aux activités des élèves et, de ce fait, à la didactique que nous avons appelé le score de cadrage (Ca). Des traitements statistiques (croisant le recueil de données du questionnaire et celui de l'analyse des supports) ont permis de comprendre ce qui influence ces scores. Nous cherchons alors à répondre aux questions : les degrés de complexité (Co) et de cadrage (Ca) des supports varient-ils en fonction des éléments de contexte (dont notamment REP / hors REP), des caractéristiques enseignantes ou encore en fonction de la genèse du support (des ressources choisies, de leur nombre et de leur modification) ? Et est-ce que cela va dépendre de la discipline enseignée ?

Enfin, la dernière partie est, quant à elle, qualitative et repose sur 16 observations de classes, 14 entretiens de professeurs et des productions d'élèves³⁰. Au plus près du contexte de l'école et des maîtres, il s'agit, dans un premier temps, d'apporter des éléments plus fins de réponse au sujet de la genèse des supports, de préciser l'instrumentalisation enseignante dans et hors de la classe. Ensuite, nous cherchons à étudier le support à l'œuvre dans la classe ou plutôt la dyade support-enseignant lors d'un cours puisqu'à lui seul « le manuel [dans notre cas le support] ne peut être considéré comme un simple reflet des pratiques » (Bishop et Denizot, 2016, p. 7). Nous examinons comment le maître en classe utilise un support aux caractéristiques précises (plus ou moins complexes et au cadrage plus ou moins exigeant) et comment il cadre l'usage de celui-ci. Il s'agit dans cette partie de ne pas se voiler la face sur la complexité des pratiques enseignantes. Le professeur se retrouve, par exemple en classe, face à des tensions entre ce qui été programmé et des imprévus (Bucheton et Soulé, 2009). Le support face à la logique de terrain, de contexte va probablement être ajusté et modifié. Nous cherchons donc à comprendre les modifications ou non de support. L'usage du support en classe rajoute-t-il des modifications ? À quelle logique du métier cela répond-il ? Attractivité, attention des élèves,

³⁰ Les entretiens et observations ont été réalisés durant l'année scolaire 2019-2020.

dévolution du temps didactique, adaptation à un enfant... ? Nous nous demandons aussi et surtout quelles dyades support-enseignant remplissent les conditions qui, en nous appuyant sur ce qu'ont révélé de précédentes recherches, permettent de tendre vers une démocratisation des apprentissages en classe.

PARTIE I. LA GENESE DU SUPPORT HORS CLASSE

Le premier volet de la recherche a pour objectif de savoir quelle est la genèse des supports³¹ choisis par les maîtres puis de comprendre ce qui l'influence. Puisque l'approche est quantitative, nous avons construit et diffusé un questionnaire (chapitre 1) puis caractérisé la population de notre échantillon (chapitre 2). Nous identifions alors des ressources, des manières de faire avec celles-ci et des formes de supports variées et parfois inégalitaires (chapitre 3). Ensuite, l'étude des réponses des enquêtés ainsi que des analyses statistiques plus complexes (GLM) montrent que le contexte (et notamment le contexte social de l'école) pèse sur la genèse du support (chapitre 4).

Chapitre 1. Le questionnaire : de sa construction à son exploitation

L'état de l'art sur les supports a permis d'élaborer un questionnaire (visible en intégralité en annexe 1). Nous détaillons, dans ce chapitre, le contenu de celui-ci, les questions posées et les réponses proposées puis explicitons les modes de diffusion et les étapes pour exploiter les jeux de données.

1.1. Contenu du questionnaire

Tout d'abord, en introduction du questionnaire, un texte vise à motiver le répondant dans la recherche et à lui expliquer brièvement l'enquête à laquelle il va participer (annexe 1). Nous définissons également les deux notions essentielles à la recherche : « support » et « ressource » afin d'être certains que, nous, chercheurs et répondants, parlions des mêmes objets. Un cadeau (un ouvrage, un album de jeunesse, un jeu ...) est proposé par les Éditeurs d'Éducation à chaque enseignant prenant soin de répondre à l'intégralité du questionnaire et d'indiquer ou envoyer les supports. À travers cette démarche, nous voulons ainsi maximiser les chances d'avoir des répondants mais aussi d'obtenir leurs supports d'enseignement pour notre enquête. Ce cadeau est à choisir à la fin du questionnaire par les interrogés parmi un large catalogue. Préciser le temps imparti pour répondre au questionnaire semble aussi nécessaire afin de motiver les

³¹ Comme expliqué en introduction, la genèse des supports étudie le passage de la ressource au support (Gueudet et Trouche, 2008, 2021 ; Quirino Chaves, 2021 ; Trouche et al., 2020). Nous nous intéressons donc aux ressources sélectionnées, à leurs nombres, leurs modifications ou non ainsi qu'à la forme que prennent les supports en classe.

répondants, même si la durée pour répondre aux questions reste très variable selon les enseignants.

Ensuite le questionnaire est structuré en 5 parties. La première permet d'obtenir des informations générales sur (1) le contexte d'exercice du métier des répondants. Les deux suivantes collectent (2-3) des informations sur les supports utilisés par les élèves lors de leur première séance d'orthographe et d'histoire (sur les savoirs donnés précédemment). Par la suite, nous interrogeons le maître sur (4) l'accès et l'utilisation du numérique dans sa vie personnelle et professionnelle. La dernière partie est dédiée au (5) le profil de l'enseignant (son sexe, son expérience, sa formation...). Il est ensuite demandé l'accord à l'enquêté pour diffuser les données personnelles afin de respecter le RGPD³². Enfin, un texte de conclusion lui indique les adresses (postale et électronique) nécessaires pour envoyer les supports (s'il n'a pas choisi de les télécharger) et le remercie pour son implication dans l'enquête.

1.1.1. Questionner le support

Nous questionnons les enseignants sur les supports choisis et plus spécifiquement sur la genèse de ceux-ci, sur la ou les ressources sélectionnées, s'ils en mobilisent une ou plusieurs, s'ils les modifient et sur la forme que prend le support en classe. C'est essentiellement l'état de l'art sur les logiques de choix de support qui a déterminé les questions et les propositions de réponses (par exemple, les questions 32, 33, 34 et 36 en annexe 1).

Dans un premier temps, les travaux sur les manuels relèvent que les choix de manuels dépendent de nombreux facteurs. Métoudi & Duchauffour, qui se sont particulièrement intéressés aux logiques de sélection d'un manuel, montrent que les choix sont « multicritères » (2001, p. 31). « Plus la combinaison est complexe et plus les professeurs sont satisfaits de leur choix » (Ibidem, p. 55). Le manuel peut être mobilisé parce qu'il correspond aux programmes, aux disponibilités matérielles et à l'équipement au sein de la classe ou de l'école ou qu'il est en adéquation avec le niveau des élèves, avec les attentes vis-à-vis d'eux (être autonome, comprendre par soi-même, s'auto-corriger...) et avec la réalité sociale de l'école (les documents / exercices exposent des situations familières à la vie quotidienne des élèves) (Ibidem). Les enseignants peuvent aussi sélectionner un manuel pour la démarche proposée, l'auteur, l'esthétisme ou d'autres qualités formelles ou matérielles (comme le poids, le format, la solidité...) (Ibidem). Le choix du manuel peut être en lien avec l'enseignant : l'image que le professeur a de lui-même et son niveau dans la discipline (Ibidem). Certains critères de choix

³² Le règlement n° 2016/679 dit Règlement Général sur la Protection des Données.

cités sont confirmés par d'autres recherches (notamment celle de Séré & Bassy, 2010). Par ailleurs, beaucoup d'entre elles s'accordent à dire que le manuel est choisi parce qu'il constitue un soutien théorique et didactique pour le maître (Séré & Bassy, 2010 ; Bucheton, 1999 ; Horsley, 2005 ; Métoudi & Duchauffour, 2001 ; Reuter, 1999) ou encore que les éléments recherchés dans un manuel sont la quantité et la pertinence des documents et des exercices (Borne, 1998 ; Leroy, 2012 ; Métoudi & Duchauffour, 2001 ; Mounier & Priolet, 2015). Ensuite, les professeurs seraient influencés par des personnes qu'ils côtoient professionnellement telles que des collègues, des inspecteurs, des conseillers et des représentants des éditeurs (Leroy, 2012 ; Métoudi & Duchauffour, 2001 ; Séré & Bassy, 2010). Pourtant certains rapports (Borne, 1998 ; Mounier & Priolet, 2015) affirment que l'enseignant choisit généralement seul le manuel qu'il utilise en classe. Le choix du manuel peut être évoqué avec les collègues en conseil de cycle (rarement en conseil d'école) sans qu'il y ait toujours de réels échanges autour des critères motivant les choix (Borne, 1998).

Dans un second temps, les travaux sur les critères de choix portant sur d'autres supports que le manuel sont moins nombreux. Néanmoins, Delaubier et al. s'intéressant aux ressources numériques (2015) rapportent grâce à des observations : « ils [les enseignants] veulent choisir librement ; ils cherchent des ressources qui répondent exactement à leurs besoins ; ils souhaitent y accéder rapidement au moment où la ressource est nécessaire ; ils privilégient les ressources gratuites » (p. 64). Les professeurs ne semblent plus vouloir commander en avance un produit pour une utilisation inscrite sur la durée. Ils préfèrent puiser dans des banques de ressources ou des logiciels au jour le jour selon les besoins (Ibidem). Ce rapport évoque également les critères de choix de ressources sur internet, notamment lorsque les enseignants utilisent les moteurs de recherche comme « google », et explique que les ressources iconographiques, sonores ou textuelles sont sélectionnées pour leur intérêt pédagogique, leur gratuité, l'absence de publicité et la sécurité des données des élèves (protection de l'anonymat, stockage des travaux...).

Ainsi, il est facile de se perdre face à la multitude des critères de choix énoncés par les différentes recherches et rapports sur les manuels et les autres ressources. Quatre questions dans notre questionnaire (questions 32, 33, 34 et 36 en annexe 1) s'intéressent à ces logiques de choix de supports et reprennent les différents critères évoqués dans l'état de l'art. Elles renseigneront par leur récurrence l'importance des critères de choix des enseignants.

1.1.2. Questionner les caractéristiques du répondant et celles de son contexte d'exercice

Différents travaux laissent penser que certaines caractéristiques de l'enseignant ou celles du contexte d'exercice du métier sont des éléments de contraintes et de ressources agissant sur les « choix de supports » et nous nous en inspirons pour construire la suite du questionnaire. Si nous utilisons régulièrement l'expression « choix », il ne s'agit pas de penser que le maître opérerait de façon entièrement rationnelle pour telle ou telle combinaison ou modification de ressources : cette formule, par raccourci, est plutôt à entendre comme la traduction de logiques d'action intériorisées, du fait des caractéristiques de la socialisation antérieure du professeur des écoles répondant au questionnaire.

✓ Les caractéristiques sociales et professionnelles de l'enseignant

Nous nous intéressons aux caractéristiques des enseignants qui peuvent jouer sur le support et plus spécifiquement sur la genèse du support et sur son contenu³³.

Tout d'abord, la formation – le niveau, les filières d'étude – peut influencer les pratiques enseignantes (Bruillard, 2020 ; Danner et al., 2020 ; Métoudi & Duchauffour, 2001 ; Tralongo, 2017). Les trajectoires « paraissent préparer davantage au métier que d'autres » et agissent, en partie, sur les pratiques de classe (Danner, Farges, Garcia et al., 2020, p. 227). Les diplômés d'une filière de sciences sociales (incluant les sciences de l'éducation) mettent plus souvent en œuvre des méthodes innovantes ou des méthodes visant à s'adapter aux besoins des élèves que les professeurs diplômés de sciences humaines, de sciences ou d'études plus appliquées (Ibidem). Les diplômés de sciences sociales pourraient donc préparer et socialiser de façon plus ajustée au métier de professeurs des écoles. Dans le même sens, Tralongo, explique que :

Tous les dispositifs de professionnalisation [tels que les IUT³⁴] ne sont pas identiques dans les ressources qu'ils sollicitent, et que les distances cognitives et pratiques avec certains d'entre eux sont plus ou moins grandes selon les types de cursus, disciplines de formation, rapport au monde du travail antérieurement acquis des enquêtés [des enseignants]. (2021, p. 102).

L'appropriation des dispositifs et des outils proposés (ou imposés) aux professeurs peut donc se faire différemment selon les maîtres et leur cursus. Il est donc légitime de se demander si le diplôme a une incidence sur le support choisi. Mobiliser un manuel et le livre du maître plutôt qu'une autre ressource pourrait être un soutien théorique et une mine didactique au quotidien

³³ Si la première partie de la thèse étudie la genèse du support (hors de la classe), la deuxième partie explore le contenu du support. Aussi, l'état de l'art aidant à l'élaboration du questionnaire s'intéresse à ce qui influence la genèse et le contenu du support.

³⁴ Institut Universitaire de Technologie.

pour les non-spécialistes d'une discipline (comme l'affirment Métoudi & Duchaffour (2001). Une hypothèse également possible serait qu'un professeur transforme la ressource choisie selon son niveau de formation dans la discipline enseignée. Par exemple, à l'aise en histoire, du fait de son diplôme universitaire dans cette discipline, il pourrait fabriquer son support pour cet enseignement.

Il est probable aussi que certaines formations professionnelles (IUFM, INSPE, ESPE avec master ou avec DU, dispense de diplômes...) influencent la genèse du support ou encore le contenu de celui-ci. Pour Margolinas & Wozniak (2009, p. 75), l'enseignant investit certaines ressources « dès le début de sa carrière, ce choix découlant alors de sa formation initiale ». Isambert-Jamati (1985) constate, quant à elle, que les activités manuelles sont plus fréquentes chez les enseignants passés par une école normale. De ce fait, nous décidons de poser un certain nombre de questions autour de la trajectoire scolaire des répondants (questions 94 à 100, annexe 1).

L'expérience dans le métier, dans le niveau enseigné, ou encore le fait d'être PEMF peut également pousser le maître à choisir ou fabriquer un support et influencer la pertinence du contenu. Margolinas & Wozniak (2009) montrent par exemple que l'usage de la ressource choisie évolue et se transforme avec le temps et l'expérience de l'enseignant. Mounier & Priolet précisent que :

Les Professeurs Maîtres Formateurs ont pu acquérir, au contact des différents formateurs et chercheurs en IUFM et en ÉSPÉ, une formation en didactique des mathématiques qui leur permet de porter ce regard réflexif qui paraît nécessaire à l'usage des manuels qu'ils utilisent ; ils peuvent ainsi procéder à des ajustements pertinents tandis que faute de formation suffisante, les enseignants débutants vont parfois se référer à des ressources diverses dont les intentions des auteurs divergent de celles des travaux des didacticiens (2015, p. 55).

Ensuite, à l'instar de Isambert-Jamati (1985) nous nous intéressons à la proximité des interrogés avec un courant pédagogique, lorsqu'elle montre que cette caractéristique peut influencer les choix de types d'activités proposés aux élèves et à la façon de les aborder. « Chez les membres d'un de ces mouvements [mouvements pédagogiques], quel qu'il soit, on trouve non seulement des séances d'"éveil" particulièrement fréquentes, mais une thématique relative à la production, et une critique socio-économique nettement plus accentuées. » (Isambert-Jamati, 1985, p. 134).

Enfin, le choix des supports peut être lié aussi à un argument plus pragmatique : l'habileté du maître avec le numérique pourrait faciliter, par exemple, l'utilisation et la modification des ressources. Nous savons que l'enseignant peut construire avec l'outil informatique un support

« à partir de morceaux glanés sur différentes sources » (Bruillard, 2010, p. 226) ce qui, s'il est à l'aise avec le numérique, pourrait encourager cette façon de faire avec les ressources. Par conséquent, nous posons des questions qui peuvent mesurer l'habileté du maître avec le numérique (les questions 73 et 74 en annexe 1). Nous avons emprunté ces questions ainsi que les modalités de réponse *in extenso* à l'enquête Profetic faites auprès de 5000 professeurs du premier degré (MEN, 2015). De ce fait, nous pourrions aussi à travers les réponses apportées à ces questions, estimer la représentativité de notre échantillon sur les critères relatifs à l'usage du numérique.

✓ Le contexte d'exercice

Le questionnaire interroge les instituteurs sur leur contexte de travail car celui-ci agit potentiellement sur la genèse du support et son contenu. Nous nous renseignons sur la situation géographique de l'école, sa taille et le niveau de classe dans lequel l'interrogé enseigne (CM1, CM2, CM1-CM2 ou autres). Parce que la compréhension de ce qui alimente ou limite les inégalités sociales est au cœur de notre réflexion, l'appréhension du contexte social de l'école ou du niveau scolaire des élèves est nécessaire. La sociologie de l'éducation montre, en effet, que les caractéristiques du public peuvent avoir une influence sur le choix des supports et le contenu d'enseignement. Les univers de savoirs que les enseignants font fréquenter à leurs élèves sont différents selon le contexte de l'école (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Rochex & Crinon, 2011 ; Chesnais, 2020). Plus particulièrement, les supports de travail proposés aux enfants des écoles en REP peuvent être moins exigeants que ceux des élèves situés dans des écoles en milieux favorisés (entre autres Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Charlot et al., 1992 ; Rochex & Crinon, 2011). En outre, les photocopies, décrites comme « patchworks » issus de multiples sources, constituent souvent une adaptation des contenus enseignés aux capacités des enfants de la classe (Khaneboubi & Roux-Goupille, 2020, p. 170). Les professeurs seraient soucieux des difficultés de leurs élèves lorsqu'ils choisissent ou élaborent leurs supports (Khaneboubi & Roux-Goupille, 2020 ; Margolinas & Wozniak, 2009 ; Quirino Chaves, 2021) et notamment de leurs difficultés de lecture (Quirino Chaves, 2021). Mais cela se fait-il au prix des exigences des enseignements ? Par conséquent, les professeurs sont interrogés dans le questionnaire sur la situation de l'école (REP, REP+ ou hors REP), sur les dispositifs d'aide dans l'école (RASED, ULIS-école, UPE2A...) ³⁵ et le niveau scolaire des élèves (questions 4, 5 et 7, annexe 1) et ces informations seront mises en lien avec le contenu des supports qu'ils

³⁵ Nous faisons l'hypothèse que plus les dispositifs d'aide sont importants et plus l'école se situe dans des quartiers populaires.

proposent. Ces questions semblent importantes pour mieux comprendre le processus de construction des inégalités d'apprentissages.

Une partie des questions sur le contexte d'exercice vise également à définir le contexte numérique de l'enseignant car il est probable que l'environnement informationnel, induit notamment par une bonne connexion à internet, joue sur le rapport aux ressources des professeurs et sur les supports choisis (Messaoui, 2019) (questions 75, 76 et 77, annexe 1).

Ainsi, à travers cette présentation, nous tentons d'exposer une grande partie du contenu du questionnaire et les logiques qui ont permis de déterminer les questions et très souvent les potentielles réponses puisque nous avons fait le choix, la plupart du temps, de procéder par des questions fermées.

1.2. Questions fermées, biaisées et conditionnelles

Cent quatre questions composent ce questionnaire mais le professeur ne répond pas à toutes les questions puisque certaines sont conditionnelles et d'autres ne sont pas obligatoires. Notre méthodologie de recherche et plus particulièrement le traitement des questions sont quantitatifs (choix que peu de recherches ont fait). De ce fait, les questions posées aux enseignants sont, pour la plupart, des questions fermées avec, très souvent des choix orientés attendant rarement des réponses spontanées. Soit les questions demandent une réponse sous la forme de « oui-non », soit ce sont des questions à choix multiples pouvant accepter parfois plusieurs réponses. Ce sera évidemment plus facile pour traiter quantitativement les réponses des 511 enquêtés. Cependant, les questions fermées ont également leur pendant négatif : cela peut créer des biais de réponses et d'informations. Nous perdons de la précision dans les réponses et les interrogés sont contraints de rentrer dans des cases. Nous tentons alors de contrôler ces différents effets de biais. Si les propositions ne conviennent pas aux enquêtés (car elles sont trop simplifiées ou pas assez exhaustives) alors ils peuvent, très souvent, cocher l'item « autres » et préciser leurs réponses. Il existe aussi un effet de primauté : les enquêtés ont tendance à choisir plutôt les premiers items proposés lors des questions à choix multiples (Bethlehem, 2009). Pour diminuer ce problème, l'affichage des réponses de ces questions se fait aléatoirement.

1.3. Test d'un pré-panel

Afin de vérifier la faisabilité de notre questionnaire, celui-ci est testé par 15 enseignants dont deux doctorantes, anciennes professeures de classe primaire. Les réponses de ces enseignants témoins n'ont pas été prises en compte dans l'analyse. La plupart d'entre eux donnent leur avis (par téléphone ou par mail) sur le fond et la forme des questions. Suite à ce regard extérieur, plusieurs problèmes sont soulevés qui nécessitent des modifications. Tout d'abord, certaines questions sont reformulées afin d'être mieux comprises. Ensuite, les maîtres des écoles n'enseignent pas tous l'histoire et l'orthographe, notamment lorsqu'ils exercent à temps partiel pour différentes raisons (affectations multiples, décroissements³⁶, échanges de services³⁷ décharges de services). Par conséquent, dès le début du questionnaire nous ajoutons une question pour savoir si l'interrogé enseigne les deux disciplines, l'une des deux ou aucune. Selon sa réponse, il est orienté vers la suite du questionnaire qui le concerne.

Certains enseignants témoins considèrent qu'ils n'utilisent pas de supports pour introduire une notion ; ils font faire aux élèves des activités manuelles, des jeux de rôle, organisent des discussions autour d'une problématique, mènent des brainstormings... Si le débat avec les membres de notre échantillon témoin est possible en leur faisant comprendre que ces activités nécessitent probablement un écrit sur un tableau, un photocopie ou d'autres supports, il faut trouver une solution car nous ne pouvons pas, par la suite, échanger avec l'ensemble de nos répondants. C'est pourquoi, nous choisissons de demander aux professeurs dans le questionnaire s'ils font utiliser des supports à leurs élèves lors des séances d'apprentissages étudiés. Si c'est le cas, alors ils sont redirigés vers la suite des questions pour être interrogés sur ces supports. Dans le cas inverse, il leur est demandé d'expliquer comment ils font. Cette question est très importante car elle permet de comprendre que le terme support n'est pas forcément compris par tous de la même manière. Pour l'enseignement de l'orthographe, il arrive que les activités au tableau, sur ardoise partant de phrases dictées ou encore des productions écrites d'élèves ne soient pas considérées par certains de nos répondants comme des activités faites sur des supports. Il arrive également que les enquêtés ne travaillent pas spécifiquement le savoir visé (l'accord du sujet-verbe) puisque cela a été fait dans des classes de niveaux

³⁶ Un décroissement : on regroupe des élèves de classes ou / et de niveau différent ayant les mêmes besoins et mêmes compétences pour un enseignement précis. <https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/maternelle/sites/maternelle/IMG/pdf/production-departementale---des-organisations-pour-faire-reussir-les-eleves.pdf>

³⁷ Un échange de service : les maîtres, selon leurs compétences, prennent en charge des élèves autres que ceux de leur classe pour enseigner une discipline. <https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/maternelle/sites/maternelle/IMG/pdf/production-departementale---des-organisations-pour-faire-reussir-les-eleves.pdf>

précédents. Ces questions nous permettent donc de conserver un certain nombre de répondants qui auraient pu être stoppés dans l'avancée du questionnaire. En histoire, ils sont très peu nombreux à déclarer ne pas utiliser de supports (4 %). Les rares cas s'expliquent soit parce que le terme support n'est pas compris, soit parce que les maitres, lors de la première séance, cherchent à dégager les représentations et les connaissances des élèves ou encore parce l'Histoire, eux, ils la racontent.

Enfin, grâce à notre pré-panel, nous comprenons qu'en histoire, il ne faut pas trop restreindre l'objet de savoir visé par le support. En effet, lorsque nous testons notre questionnaire, il s'avère que les enseignants arrêtent très vite de répondre si le questionnaire ne suggère pas un thème qu'ils travaillent en classe. Nous ajoutons donc derrière la proposition des thèmes enseignés (en CM1, sur « Le temps des rois » et, en CM2, sur le thème « Le temps de la république »)³⁸ : « Dans cette discipline, vous pouvez choisir, si besoin, une autre notion travaillée ». Ce choix méthodologique assure une certaine comparabilité des pratiques enseignantes et des supports tout en maximisant le nombre de répondants.

1.4. Diffusion et biais de sélection

Nous choisissons de faire passer le questionnaire en ligne à nos répondants car ce mode de collecte permet « d'avoir un accès simple, économique et rapide à un grand nombre de personnes » (Bethlehem, 2009, p. 1). Cela suppose que notre questionnaire soit un auto-questionnaire, c'est-à-dire rempli par les enquêtés eux-mêmes. Nous allons voir que ces choix conduisent à des effets de biais auxquels il faut être attentif.

1.4.1. *Choix du site*

Compte tenu de nos choix méthodologiques (à savoir un traitement quantitatif des réponses au questionnaire et un traitement qualitatif et quantitatif du contenu des supports envoyés), il a été difficile de trouver un site de diffusion permettant de créer le questionnaire mais aussi de déposer les documents (les supports) en ligne. Une fois le site trouvé³⁹, autorisant cette option de dépôt, il fallait aussi donner la possibilité aux maitres peu habiles avec le numérique, de transmettre les documents par courrier postal ou par courriel. Enfin, le site de diffusion est choisi aussi parce que son utilisation pour construire le questionnaire ou extraire les données est facilitée par un service d'accompagnement par mail ou par téléphone. Pour accéder à ce site,

³⁸ Chacun de ces thèmes se décline en plusieurs objets de savoirs à enseigner.

³⁹ <https://app.evalandgo.com/questionnaire/list>

les enseignants reçoivent un courrier électronique avec un lien hypertexte qui les dirige vers le questionnaire.

1.4.2. Du site aux répondants

La diffusion de ce questionnaire anonyme (saisi en ligne) est réalisée principalement par le biais de circonscriptions scolaires sur l'ensemble de la France. Les Inspecteurs de l'Éducation Nationale de nombreuses circonscriptions, contactés par nos soins, informent les directeurs d'écoles de cette recherche dont ils relaient eux-mêmes le questionnaire aux maîtres de CM1-CM2 des écoles de leur secteur. Nous diffusons aussi notre questionnaire dans différents groupes d'enseignants sur Facebook. Enfin, le réseau de connaissances dans le milieu scolaire dont nous bénéficions ainsi que les contacts dont disposent les éditeurs, permettent de toucher un large panel de professeurs.

L'envoi d'un questionnaire par voie électronique conduit plutôt à une autosélection des répondants (Bethlehem, 2008). La sélection se fait sans le contrôle des enquêteurs. Il s'agit, en effet, d'un échantillon « empirique », « non probabiliste » puisque l'enquête recourt à des échantillons « volontaires » ou « spontanés », c'est-à-dire dont « les membres ont eux-mêmes décidé de se soumettre à l'enquête » » (Martin, 2005, p. 22). Nous avons conscience d'un risque de biais de sélection. Tout d'abord répondent au questionnaire les personnes intéressées et plus sensibilisées par le sujet. De ce fait, les professeurs qui répondent sont peut-être des personnes ayant engagé une réflexion plus poussée sur les supports qu'elles utilisent et leurs conséquences. De plus, en utilisant la voie électronique, cela conduit à un sous-dénombrement des enquêtés car les personnes sans accès à internet ou non suffisamment familières avec son utilisation ne peuvent pas répondre (Bethlehem, 2008). Nous pouvons imaginer que ce biais est de moins en moins important car l'accès à internet ainsi que son utilisation sont de plus en plus courants.

Afin de limiter les biais, nous optons pour un mode de collecte mixte : nous faisons certains interviews par téléphone ou sur place. Nous nous rendons ainsi dans les écoles pour obtenir les réponses de personnes moins intéressées par le sujet ou peu habiles avec le numérique. Dans ce cas, nous aidons les enseignants à remplir ce questionnaire ou le faisons à leur place. « Le mélange des modes de collecte offre la possibilité de compenser la faiblesse de chaque mode » (Bethlehem, 2009, p. 9). Nous savons que « toute enquête conduite sur un échantillon empirique doit être attentive aux biais introduits par les conditions de réalisation et par les critères de sélection utilisés » (Martin, 2005, p. 23). Ce qui est important c'est que nous avons réfléchi aux populations qui pouvaient échapper à notre échantillon. Nous verrons cependant que dans un

premier temps, nous n'avions pas pris conscience que certains sous-groupes d'enseignants pouvaient être surestimés.

1.5. Tri, nettoyage et recodage des données

Après le téléchargement du fichier Excel synthétisant toutes les réponses des enquêtés (proposé par le site de diffusion du questionnaire), nous trions et nettoyons les données afin de les rendre lisibles et exploitables. Pour commencer, nous éliminons les enseignants n'ayant pas répondu à la totalité du questionnaire⁴⁰ et nous simplifions les entrées du tableau afin de les rendre rapidement compréhensibles. Ensuite, le travail de recodage est nécessaire car « il correspond à des contraintes statistiques et techniques » et « aux exigences et choix théoriques » (Martin, 2005, p.50). Nous exposons ci-dessous dans un ordre chronologique les recodages des variables sachant que plus nous avançons dans cette tâche plus nous cherchons à diminuer le nombre de modalités de variables pour rendre possibles et puissants les modèles statistiques utilisés (AFM⁴¹ et GLM⁴²) (Martin, 2005).

Tout d'abord, nous uniformisons les différentes catégories de ressources énoncées par les répondants (guide pédagogique, manuel papier, manuel numérique, fichier élève, blog ou site, imagination enseignante, production d'élèves ou autres). C'est en regardant les références des ressources données dans une des questions que nous devons parfois recatégoriser certaines de leurs réponses. En effet, les frontières entre le guide pédagogique et le manuel papier ou encore le manuel papier et le fichier-élève ne sont pas toujours très claires et les mêmes pour tous. Par exemple, les ouvrages « Explorer l'histoire »⁴³ ou encore « Histoire, Comprendre le monde »⁴⁴ peuvent être considérés comme des manuels papier ou numériques mais, selon nous⁴⁵, ce sont des guides pédagogiques car ils sont constitués à la fois de supports élève et d'un fichier d'accompagnement papier destiné au professeur. Ce que les éditions Jocatop, et par conséquent certains enseignants, appellent un logiciel⁴⁶ est un manuel numérique aux fonctions assez riches (comme il est défini par Leroy, 2012).

⁴⁰ Ils étaient 1348 à commencer le questionnaire mais 511 ont été jusqu'au bout du questionnaire.

⁴¹ Analyse factorielle multiple.

⁴² Modèle linéaire généralisé : régression.

⁴³ Borroni, N. (2017). Explorer l'histoire au CM1. Génération 5.

Borroni, N. (2018). Explorer l'histoire au CM2. Génération 5.

⁴⁴ Bouteville, E. & Falaize, B. (2016). Histoire, comprendre le monde, CM1. Retz.

Bouteville, E. & Falaize, B. (2017). Histoire, comprendre le monde, CM2. Retz.

⁴⁵ Nous reviendrons sur ces distinctions entre les ressources dans le 3^{ème} chapitre de cette partie de la thèse en nous appuyant notamment sur des lectures scientifiques.

⁴⁶ « Les logiciels d'application, appelés " logiciels " dans le langage courant, constituent le sommet de la pyramide logicielle. Il existe un grand nombre de types de logiciels...Aujourd'hui, la très grande majorité des programmes sont livrés sur CD-Rom ou DVD. » (Définition issue de

Ensuite, de nombreuses questions ayant comme modalité de réponse possible « autres » demandent à être recatégorisées. Pour ne citer qu'un exemple parmi tant d'autres, nous effectuons le recodage des réponses « autres » pour la question concernant la formation professionnelle des enseignants (extrait du questionnaire 4, question 100). Ne restent dans la catégorie « autres » que les réponses ne rentrant dans aucune autre catégorie de réponses proposées comme les réponses du type « aucune formation » ou « Instituts Supérieurs de Formation de l'Enseignement Catholique ».

Certaines réponses au questionnaire sont recodées à l'aide de variables binomiales. Nous allons en donner quelques exemples. Pour pouvoir utiliser la question abordant la spécificité des interrogés nous transformons certaines variables (directeur, PEMF, enseignant dans une école d'application...) en variables binomiales (oui / non). Il en est de même lorsque nous nous intéressons à la manière de faire avec les ressources pour faire ou choisir un support :

19 et 50- Pour faire ou choisir ce(s) support(s), vous utilisez :

- Une seule ressource que vous avez présentée telle quelle aux élèves.
- Une seule ressource que vous avez modifiée (des éléments du même manuel ou du même fichier ou du même blog ou encore du même site...ont été modifiés).
- Plusieurs ressources différentes que vous avez présentées telles quelles aux élèves (des éléments de 2 manuels distincts, d'un manuel et d'un blog, d'une revue pédagogique et de productions d'élèves ... ont été assemblés sans être modifiés).
- Plusieurs ressources différentes que vous avez modifiées (des éléments de 2 manuels distincts, d'un manuel et d'un blog, d'une revue pédagogique et de productions d'élèves ... ont été assemblés et modifiés).

Extrait du questionnaire. Questions 19 et 50 concernant les manières de faire avec les ressources.

Cette question posée dans les deux disciplines sont recodées à l'aide de deux variables binomiales, la première codant le nombre de ressources (1 ou plus que 1) et la seconde le fait que la ressource soit modifiée (oui ou non). La combinaison de ces deux variables décrit ainsi les 4 réponses possibles à la question.

Pour mesurer l'habileté de l'enseignant avec le numérique, il est utile de transformer les variables qualitatives (s'informer, se divertir, acheter en ligne, ...) (question 74, annexe 1) en variables quantitatives discrètes. Ainsi, les variables varient de 0 à 7 selon les différents usages du numérique à la maison du répondant. Plus la variable est élevée et plus le maître fait divers usages des technologies informatiques dans sa vie personnelle et donc plus nous le considérons comme habile avec celles-ci.

<https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/logiciel/66458>). Ainsi, si la dénomination « logiciel » avait été acceptée pour la ressource de Jocatop, elle aurait été alors acceptée pour beaucoup d'autres.

Avant de procéder aux analyses statistiques nous simplifions notre jeu de données en retirant ou regroupant les catégories de certaines variables qualitatives lorsque ces catégories sont trop peu représentées. Ceci améliore, dans nos GLM, la puissance statistique en diminuant le nombre de paramètres à estimer pour pouvoir étudier l'effet de ces variables sur les variables d'intérêt. De ce fait les variables « PEMF », « école d'application » et « internet à domicile » ne sont pas incluses dans les analyses à cause d'une distribution trop déséquilibrée. Par exemple, les PEMF sont trop peu nombreux (3,7 %) pour pouvoir détecter des différences entre ces répondants et les autres. Ensuite, nous regroupons les variables qualitatives REP et REP+. Nous diminuons aussi le nombre de modalités de variables en associant certaines réponses sur le parcours scolaire. Pour cela, nous décidons de fusionner les modalités de réponses à deux questions, celles relatives au « diplôme après BAC » et à la « filière à l'université » (annexe 1, questions 96 et 98). Nous obtenons alors les variables suivantes : les diplômes universitaires de sciences appliquées et du vivant (regroupant les Sciences exactes et leurs applications⁴⁷ et les sciences du vivant⁴⁸), ceux des sciences humaines et sociales, les BTS-DUT et la réponse « autres » (Ecole de commerce, école du Louvre, diplôme d'état, diplôme d'ingénieur, de commerce, BEES⁴⁹, infirmière...). Pour classer les diplômes déclarés, nous nous appuyons sur la nomenclature proposée par le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation dans un document intitulé « L'état de l'Emploi scientifique en France » (2020). D'autres variables sont encore fusionnées ; les professeurs exerçant dans une classe de CM1 ou de CM2 sont assemblés dans la catégorie « simple niveau » et ceux enseignant en classe de CM1-CM2 ou dans d'autres classes à plusieurs niveaux dans la catégorie « multi-niveau ». Ces différents regroupements sont pensés aussi en fonction de la problématique de recherche et des différentes hypothèses pouvant jouer sur les pratiques pédagogiques. Ainsi, il est possible que les usages des supports et des ressources soient liés au fait que le maître enseigne dans un cours simple ou multiple ou encore que cela soit influencé par la filière d'études du professeur (scientifiques ou en sciences humaines).

Pour finir, nous écartons aussi certaines variables descriptives qui sont fortement corrélées à d'autres variables descriptives (Lemerrier & Zalc, 2008) : la variable « ancienneté dans le niveau » n'est pas incluse dans les analyses statistiques à cause d'une corrélation forte avec l'ancienneté dans l'enseignement (nombre d'années d'exercice) ou encore, nous ne prenons pas

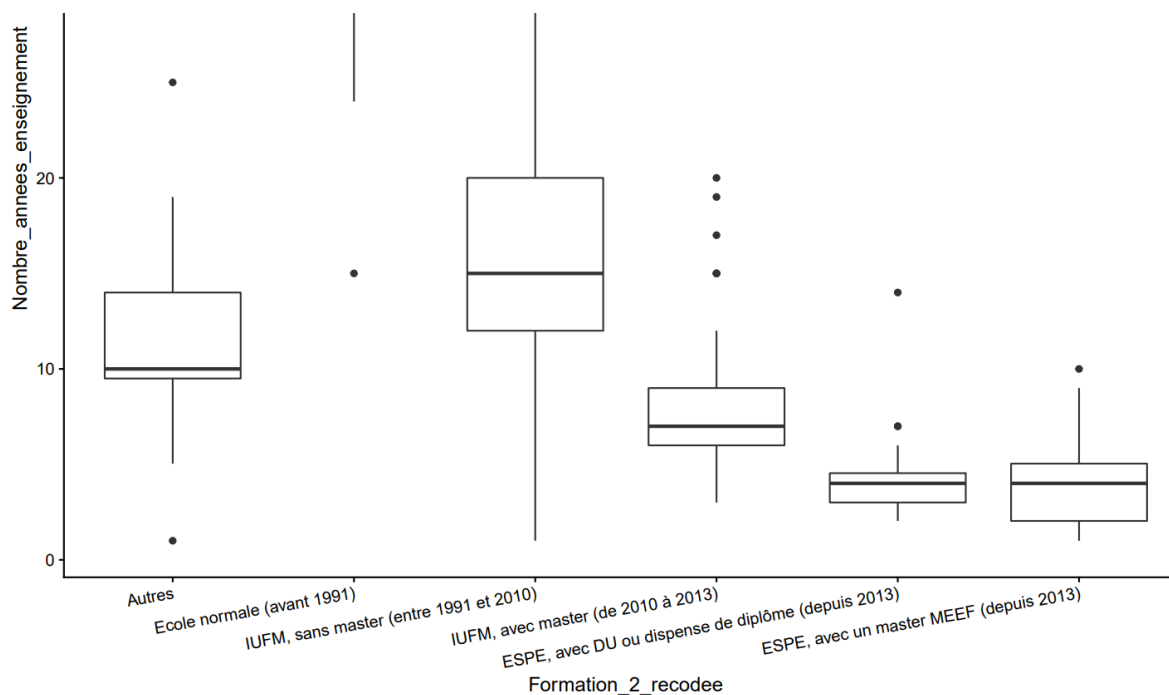
⁴⁷ Mathématiques, physique, chimie, informatique...

⁴⁸ Biologie, médecine, agronomie, écologie...

⁴⁹ Brevet d'éducateur sportif.

en compte le type de formation professionnelle (IUFM sans master, IUFM avec mater, ESPE...) car il est fortement lié au nombre d'années d'exercice (comme le montre la figure 1 ci-dessous).

Figure 1. Nombre d'années d'enseignement en fonction du type de formation professionnelle



Lecture : Le type de formation professionnelle est fortement lié au nombre d'années d'exercice (à l'ancienneté dans le métier de l'enseignant). On observe que plus l'enseignant est jeune dans le métier et plus le dispositif de formation dans lequel il a été formé est récent (ESPE).

Au final, nous conservons les variables suivantes pour nos analyses :

- Sexe, directeur, nombre d'années dans l'enseignement, courant pédagogique, diplômes et nombre d'usages numériques à la maison en ce qui concerne les variables décrivant le profil du maître et
- pour les variables spécifiant le contexte, classe simple-multiniveau, niveau des élèves (représentation de l'enseignant), nombre de classes (taille de l'école), REP / hors REP, débit internet au domicile et à l'école et nombre d'outils numériques à l'école.

1.6. Choix de méthodes statistiques : analyse factorielle et GLM

Pour répondre à notre questionnaire dans cette partie de la recherche, nous utilisons des tris à plat mais aussi des outils statistiques tels que l'analyse factorielle (et plus particulièrement l'AFM⁵⁰) et les modèles linéaires généralisés (generalized linear models, GLM).

⁵⁰ Analyse Factorielle de données Mixtes.

Les analyses factorielles permettent d'explorer l'organisation de notre jeu de données. Elles apportent de l'information sur les individus et visent à « faire surgir les traits saillants, dominants, de cette information tout en la trahissant le moins possible, tout en étant le plus fidèle possible » (Martin, 2005, p. 103). Elles offrent une synthèse visuelle grâce à une ou plusieurs représentations planes (Selz & Maillochon, 2009). Plus précisément, ces analyses permettent de visualiser les associations entre variables en projetant les données sur un plan constitué de deux axes principaux qui sont des combinaisons linéaires des différentes variables et permettent d'expliquer au mieux la dispersion du nuage de points. Il existe plusieurs types d'analyses factorielles : l'ACP⁵¹ (lorsque les données sont numériques), l'ACM⁵² (quand les données sont qualitatives) et l'AFM (si les données sont de nature mixte c'est-à-dire qualitatives et quantitatives) (Selz & Maillochon, 2009). Dans cette partie de la thèse, l'AFM va nous aider à décrire finement le profil des répondants et leur contexte de travail en repérant et synthétisant les relations entre les différentes variables (qualitatives et quantitatives) qui les caractérisent (Martin, 2005). Nous répondons avec cette analyse statistique à la question : qui sont les interrogés ?

Nous choisissons également d'utiliser des modèles linéaires généralisés (des GLM⁵³) car nous cherchons à étudier des liens entre différentes variables en faisant l'hypothèse qu'une ou qu'un ensemble de variables indépendantes (comme le contexte social de l'école ou l'expérience professionnelle du maître) peut potentiellement influencer sur une variable réponse (par exemple la ressource choisie déclarée par les répondants). Ces analyses visent à déterminer l'effet de chacune des variables indépendantes (variables explicatives possibles) sur une variable à expliquer/ une variable d'intérêt (Martin, 2005). Elles se basent sur le principe « toutes choses étant égales par ailleurs » (*ceteris paribus*) puisqu'elles estiment l'effet propre de chaque variable potentiellement explicative, indépendamment des effets des autres variables (Lemercier & Zalc, 2008 ; Martin, 2005). Dans cette partie de la recherche, il s'agit à l'aide de cette méthode d'identifier ce qui influence les choix de supports des répondants et l'instrumentalisation professorale. Plus précisément, nous cherchons à savoir :

- Si les ressources ou la forme des supports choisies varient en fonction du contexte social de l'école (REP / hors REP).⁵⁴

⁵¹ Analyse en Composante Principales

⁵² Analyse des correspondances Multiples

⁵³ Le modèle de régressions logistiques et le modèle linéaire appartiennent à la famille des GLM.

⁵⁴ Puisque nous faisons l'hypothèse qu'il existe une différenciation des ressources et formes de supports qui peut favoriser la fabrication d'inégalités scolaires (en nous appuyant sur Bonnéry et al., 2015 ; Rochex, 2011a et d'autres que vous verrons par la suite).

- Si les différentes manières de faire avec les ressources (leur nombre et leurs modifications ou non) varient en fonction d'une série d'autres variables explicatives liées au contexte et au profil enseignant.⁵⁵

Les GLM étudient l'existence de covariations entre une variable d'intérêt (par exemple le nombre de ressources sélectionnées ou leur modification) et une série de variables indépendantes descriptives qui peuvent être à la fois des variables quantitatives discrètes (comme le nombre d'outils numériques dans l'école) ou continues (par exemple le nombre d'année dans l'enseignement), des variables semi-quantitatives (comme le niveau scolaire des élèves) ou encore des variables qualitatives ou binomiales (tels que le sexe, le fait d'être directeur ou non ou de travailler dans une école en REP ou non). Ces modèles étudient si – et comment – une variable d'intérêt, comme par exemple le fait de modifier une ressource, varie en fonction d'autres variables dites indépendantes décrivant le contexte d'exercice du métier ou les caractéristiques de l'enseignant. Ils permettent aussi de rechercher et prendre en compte l'existence d'interactions entre les variables descriptives sur nos variables d'intérêt : par exemple, l'effet du niveau scolaire sur le nombre de ressource varie-il selon le contexte REP, hors REP ? Ces modèles permettent donc, dans une seule analyse, d'incorporer de nombreuses variables indépendantes de différentes natures, et potentiellement leurs interactions, et de tester le niveau de significativité de chacun de ces effets. Nous pouvons ainsi connaître l'effet de chaque variable tout en prenant en compte les effets des autres variables sur la variable dépendante étudiée.

Si ici les méthodes sont expliquées rapidement et de façon assez générale, elles seront davantage détaillées dans les chapitres traitant des différents résultats obtenus. Nous connaissons les limites de ces outils statistiques⁵⁶. Aussi, nous serons attentifs à ce que nos modèles s'appuient systématiquement sur des représentations graphiques des effets étudiés. De plus, les résultats tirés de ces analyses seront mis en relation avec un faisceau d'autres indicateurs, des lectures scientifiques, d'autres résultats et avec nos observations de terrain.

⁵⁵ Car nous faisons l'hypothèse que l'instrumentalisation enseignante dépend de caractéristiques du maître et du contexte d'exercice du métier (pour plus d'explications voir en introduction « Une activité de "choix" de supports influencée ? » ou encore dans la partie 1.1.2.)

⁵⁶ Elles peuvent contraindre notre analyse de l'instrumentalisation à ce que l'on peut trouver et nous empêcher, notamment lors de l'enquête de terrain, d'explorer des points non mis en exergue par l'analyse statistique.

Conclusion du chapitre 1

L'élaboration du questionnaire en passant par sa diffusion jusqu'à son exploitation a nécessité de nombreuses étapes. Tout d'abord, nous avons déterminé son contenu. Pour traiter les données de manière quantitative, nous avons surtout proposé des questions fermées à nos interrogés. Cela supposait de nombreuses lectures afin que les choix de réponses proposées (aux QCM) soient judicieux et permettent au maximum de répondants de trouver la ou les cases à cocher qui leur correspondent le plus. Ainsi Métoudi & Duchauffour (2001), Bruillard (2020) et différents rapports du MEN (entre autres Séré & Bassy, 2010 ; Borne, 1998 ; Leroy, 2012) nous donnent des indications multiples sur les logiques de choix de supports et ressources. Puisque nos travaux visent à explorer ce qui influence ces choix, nous avons posé un des questions :

- sur le contexte d'exercice de l'enseignant et notamment le contexte social de l'école (en nous référant entre autres à Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Charlot et al., 1992 ; Khaneboubi & Roux-Goupille, 2020 ; Rochex & Crinon, 2011).
- et sur le profil du répondant, ceci en nous inspirant notamment des travaux de Isambert-Jamati (1985) et plus récemment ceux de Margolinas & Wozniak (2009).

Le travail de tri et de recodage des données récoltées fut important. Il fut à la fois technique et théorique puisqu'il est à mettre en adéquation avec la problématique de recherche tout en prenant en compte les contraintes statistiques et techniques (Martin, 2005). Nous avons uniformisé certaines réponses des interrogés et simplifié nos jeux de données toujours dans le but de savoir : ce qui, dans le contexte d'exercice du métier de l'enseignant et de son profil, fait varier les choix de supports / l'instrumentalisation professorale. Minimiser le nombre de variables donne alors de la puissance aux modèles statistiques choisis notamment aux GLM.

Par conséquent :

- pour décrire le profil du maître, nous conservons les variables sexe, directeur, nombre d'années dans l'enseignement, courant pédagogique, diplômes et nombre d'usages numériques à la maison et
- pour spécifier le contexte, nous gardons les variables classe simple-multiniveau, niveau des élèves (représentation de l'enseignant), nombre de classes (taille de l'école), REP / hors REP, débit internet au domicile et à l'école, nombre d'outils numériques à l'école.

Ces variables permettent également de caractériser notre échantillon grâce à une AFM.

Enfin, en choisissant comme principal mode de collecte la diffusion du questionnaire par internet nous savions que nous nous exposions à des risques de biais (notamment du fait d'une autosélection des répondants). Nous avons fait aussi des interviews par téléphone ou dans les écoles, pour limiter ce biais. La description de notre population fera l'objet de la partie suivante.

Chapitre 2. La description de notre population

Définir la population et plus précisément les individus sur lesquels reposent l'enquête est une opération essentielle à la méthodologie de recherche (Gros, 2017). La représentativité de notre population par rapport à la population cible a été au centre de nos préoccupations.

2.1. Un échantillon représentatif

Les données récoltées sur notre population sont décrites et synthétisées dans la table 1 ci-dessous.

Table 1. Variables indépendantes et descriptives recueillies lors de l'enquête

Variabiles		Description	Type de variable
Profil de l'enseignant	<i>Sexe</i>		Facteur : homme (16%), femme (84%)
	<i>Directeur</i>	Indique si le répondant est directeur d'école.	Facteur : directeur (32.9%), non directeur (67.1%)
	<i>Nombre d'années d'enseignement</i>	Ancienneté dans le métier.	Nombre entier [1-40]
	<i>Ancienneté dans le niveau **</i>	Nombre d'années d'exercice dans le dernier niveau de classe.	Nombre entier
	<i>PEMF *</i>	Précise si le répondant est IMF ou PEMF.	Facteur : Oui (3.7%), non (96.3%)
	<i>École d'application *</i>	Précise si le répondant travaille dans une école d'application.	Facteur : Oui (1.4%), non (98.6%)
	<i>Courant pédagogique</i>	Identifie si un enseignant déclare être proche d'un courant pédagogique comme la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle ou encore les classes flexibles.	Binomiale : Oui (14% des répondants disent appartenir à un courant pédagogique), non (86 %).
	<i>Diplôme</i>	Indique le diplôme après Bac obtenu par le répondant : un diplôme universitaire ou un autre diplôme (BTS, DUT & autres). Le diplôme universitaire des répondants a été recueilli et catégorisé en deux groupes : les sciences du vivant et exactes (regroupant les sciences du vivant et les sciences exactes et leurs applications) et les sciences humaines (désignant les sciences humaines et	Facteur : Autre : BTS, DUT & autres (8.6%) ; Sciences humaines (74.6%) ; Sciences du vivant & exactes (16.8%)

		sociales) ⁵⁷ .	
	<i>Type de formation initiale des professeurs des écoles **</i>		Facteur : École normale (avant 1991) (6,3%) ; IUFM sans master (entre 1991 et 2010) (57,6%) ; IUFM avec master (de 2010 à 2013) (10,8%) ; ESPE, avec un master MEEF (depuis 2013) (14,7%) ; ESPE avec DU ou dispense de diplôme (depuis 2013) (5,3%) ; Autres (sans formation, IFP ⁵⁸) (5,3%).
	<i>Nombre d'usages numériques à la maison</i>	L'enseignant indique ce qu'il fait avec le numérique dans sa vie personnelle. Il y a 7 usages possibles : s'informer, se divertir (film, musique, ...), échanger / communiquer, acheter, faire des démarches administratives, créer des montages et autres. Nous avons ensuite transformé cette variable qualitative en variable quantitative discrète.	Nombre entier [1-7] 1 usage (3.3 %) ; 2 usages (1.7 %) ; 3 usages (11.9 %) ; 4 usages (17.2 %) ; 5 usages (31.1 %) ; 6 usages (33.07 %) ; 7 usages (1.5 %).
Contexte d'exercice du métier (dont le contexte numérique)	<i>Type de classe (simple ou multi niveau)</i>	Indique si la classe du répondant est un simple niveau ou un niveau multiple.	Facteur : Simple niveau (47.5%) ; Multi niveau (52.5%).
	<i>Niveaux des élèves</i>	Informe sur le niveau des élèves de la classe déclaré par l'enseignant (sa représentation).	Facteur ordonné : Faible (7.8%) < hétérogène (33.1%) < moyen (28.8%) < bon (30.3%)
	<i>Dispositif d'aide**</i>	L'école de l'enseignant dispose de : RASED, ULIS-école / CLIS, UPE2A ou Aucun de ces dispositifs	Facteur : UPE2A (10,3 %) ; ULIS-école / CLIS (18,9 %) ; RASED (49,1 %) ; Aucun de ces dispositifs (43,0 %).
	<i>Taille de l'école</i>	Cette variable permet de classer les écoles en 4 catégories en fonction du	Facteur ordonné : "De 1 à 3 classes" (20.6%) ;

⁵⁷ Catégorisation des filières empruntée à la DEPP (2018, p. 257) et au Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2020, p. 208 et 209). Nous avons fusionné les sciences exactes et applications et les sciences du vivant afin de donner de la puissance à nos modèles statistiques, les enseignants étant peu nombreux dans ces deux catégories.

⁵⁸ Institut de Formation Pédagogique pour l'enseignement catholique.

		nombre de classes.	"De 4 à 9" (43.7%) ; "De 10 à 13" (23,1%) ; "Plus de 14 classes" (12.6%)
	<i>REP</i>	Indique si l'école est située hors REP ou en REP/ REP+.	Facteur : Hors REP (83%) ; REP & REP+ (17%)
	<i>Internet domicile*</i>	Accès à internet à son domicile.	Facteur : Oui (100 %)
	<i>Haut débit domicile</i>	Informe sur la qualité du réseau internet chez le répondant.	Facteur : Oui (59,8 %) ; Non (40,2 %)
	<i>Nombre d'outils numériques à l'école</i>	Informe du nombre d'outils numériques à l'école (TNI ⁵⁹ , tablettes, ordinateur ou / et autres).	Nombre entier 1 outil (35.6 %) ; 2 outils (45 %) ; 3 outils (18,9 %) ; 4 outils (0,39 %)
	<i>Internet à l'école</i>	Le répondant estime la qualité de la connexion à internet à l'école.	Facteur ordonné Aucune (4,7%) < lente (35,5%) < satisfaisante (59,8%)

Description des variables indépendantes recueillies lors de l'enquête. Les variables marquées par une astérisque (*) n'ont pas été prises en compte dans les analyses à cause d'une distribution trop déséquilibrée (ex. trop peu de PEMF pour pouvoir détecter des différences entre les PEMF et les autres). Les variables marquées par deux astérisques (**) n'ont pas été incorporées dans les analyses à cause d'un effet redondant (ex. l'ancienneté dans le niveau est corrélée à l'ancienneté dans l'enseignement).

Les caractéristiques des 511 enseignants interrogés sont proches de celles des enseignants français : notre échantillon comporte 84 % de femmes et 98 % de professeurs des écoles⁶⁰, comme dans l'enquête de la DEPP en 2018 (p. 271). 74,6 % des répondants ont suivi un cursus universitaire relevant des sciences humaines et sociales. Ce pourcentage est relativement similaire aux observations de Villani et Torossian (2018) puisqu'ils expliquent que 80 % des futurs enseignants « sont issus des filières relevant des humanités en licence » (p. 43). Dans notre corpus, nous avons également 16,8 % des répondants qui ont suivi un cursus scientifique (diplômes universitaires en sciences et leurs applications et en sciences du vivant) et les 8,6 % restants ont suivi d'autres formations comme un BTS ou DUT par exemple.

Concernant la familiarité des répondants avec le numérique, certains ne sont pas des adeptes du numérique : 6 % d'entre eux ne l'utilisent pas dans leur vie professionnelle et 7 % en ont un usage assez limité dans leur vie personnelle⁶¹. Ils ont en moyenne une habileté avec le numérique identique à celle identifiée dans l'enquête Profetic menée auprès de 5000

⁵⁹ Tableau Numérique Interactif.

⁶⁰ Les 2 % restants peuvent être des instituteurs, des stagiaires ou encore des contractuels.

⁶¹ Ils disent utiliser le numérique dans leur vie personnelle pour une seule des activités suivantes : s'informer (revue, journal, tuto, ...), se divertir (film, musique, jeux vidéo, ...), échanger et communiquer avec autrui, acheter en ligne, faire des démarches administratives, créer des montages vidéo/ photo, des sites/ des blogs, programmer.

enseignants du premier degré (2015, p. 7) : 92 % des répondants utilisent souvent⁶² le numérique pour préparer leur cours et 76 % d'entre eux montent très régulièrement des séances d'activités avec le numérique, sans manipulation des élèves.

Nous avons aussi caractérisé les contextes d'exercice des répondants. Tout d'abord, ils disposent tous d'un accès à internet dans leur domicile, tout comme dans l'enquête Profetic (MEN, 2015). Ensuite, la moitié de nos répondants enseignent dans une classe multiniveaux, proportion assez proche de celle annoncée par la DEPP (Abdouni, 2015)⁶³. 17 % d'entre eux exercent en REP ou REP+, soit 4 % de plus que ce qui est déclaré par la DEPP (2018, p. 57 et 59). Cette légère sur-représentation est bienvenue puisque nous cherchons justement à avoir un regard plus précis sur les pratiques en milieux populaires. Une grande diversité de départements est représentée puisque les répondants proviennent de 85 départements métropolitains différents (sur les 96 qui existent)⁶⁴, ainsi que de trois des cinq DOM⁶⁵.

2.2. Des catégories sur-représentées

Sur deux critères, notre échantillon est moins représentatif de la réalité : les directeurs et les professeurs exerçant en Seine-et-Marne, ce qui est compréhensible compte tenu de nos stratégies de recueil de données. De plus, un autre sous-groupe de notre population, celui concernant la taille de l'école dans laquelle les enseignants travaillent, nous interroge car la répartition des répondants selon la taille de l'école est difficilement comparable à l'effectif national. Après une brève présentation de ces groupes mal évalués ou sur-représentés, nous tenterons d'exposer les solutions auxquelles nous avons réfléchi.

2.2.1. Constats

Une grande diversité de départements est représentée puisque les répondants proviennent de 88 départements différents. Les enseignants exerçant en Seine-et-Marne représentent 9 % de nos interrogés et ceux du Val-de-Marne 5 %, deux départements sur-représentés. Notre implantation personnelle / résidentielle et professionnelle dans ces départements nous a amené d'y solliciter des inspecteurs et des enseignants soit par connaissances interposées, soit en nous déplaçant directement dans les établissements pour le remplissage des questionnaires.

⁶² Au moins une fois par semaine ou tous les jours.

⁶³ « 47,5 % des élèves du secteur public sont scolarisés dans une classe multiniveaux » (Abdouni / DEPP, 2015, p. 3). Il s'agit d'un pourcentage calculé sur le nombre d'élèves et non sur le nombre d'enseignants mais on peut postuler que ces deux pourcentages peuvent être assez proches.

⁶⁴ Il manque dans notre échantillon, par exemple, des répondants issus du département de la Sarthe (avec une grande ville comme Le Mans) ou encore celui de la Creuse avec une densité de population très faible.

⁶⁵ La Martinique, la Réunion et Mayotte.

Ensuite, 32 % des interrogés sont des directeurs d'école alors qu'il n'y en a que 13 %⁶⁶ sur l'ensemble des professeurs des écoles en France (DEPP, 2018). Le questionnaire a été diffusé essentiellement par un lien envoyé sur les boîtes mail des écoles. Le premier destinataire du courriel est donc le directeur, avec une demande de le faire suivre aux enseignants de cours moyen. Nous avons tenté de limiter cet effet de biais en nous déplaçant dans les écoles et en diffusant le questionnaire par d'autres moyens (des groupes Facebook, des IEN, des conseillers pédagogiques...). Si ces procédés ont contribué à diversifier les répondants, les directeurs restent sur-représentés.

Pour finir, une caractéristique importante de notre échantillon nous a à interroger : la taille de l'école dans laquelle exerce le répondant. Tout d'abord, nous ne trouvons pas de statistiques indiquant la répartition des maitres dans les écoles de tailles différentes, ce qui nous permettrait de faire une comparaison avec notre échantillon. La DEPP donne dans son document, Repères et références statistiques (2018), le nombre d'écoles selon le nombre de classes (p. 29) et non selon le nombre d'enseignants y travaillant. Une autre difficulté s'est ajoutée à cela : les réponses proposées aux interrogés⁶⁷ dans le questionnaire pour indiquer la taille d'école (1 à 3 classes, 4 à 9, 10 à 13 et plus de 14) ne correspondent pas à celles proposées par la DEPP (proposant 1 à 3, 4 à 10 et plus de 11, 2018). Nous avons 4 catégories⁶⁸ au lieu de 3 comme le proposait la DEPP ce qui empêche la comparabilité. Il est probable que nous ayons une légère sur-représentation des enseignants travaillant dans les écoles de grandes tailles du fait du nombre plus important d'écoles en REP⁶⁹ dans notre échantillon. 12 % de nos répondants travaillent en effet dans les écoles de plus de 14 classes alors que les écoles de plus de 11 classes représentent 14 %⁷⁰ des écoles totales de France (DEPP, 2018).

⁶⁶ Calcul fait à partir du document « Repères et références statistiques » (DEPP, 2018, p.25) : $48922 / (334709+46444) \times 100 = 12,8 \%$. Nombre de directeurs dans les secteurs public et privé / Nombre d'enseignants français.

⁶⁷ Nous nous sommes basés sur le nombre de classes d'école impactant la quantité horaire de décharges d'enseignement octroyés aux directeurs.

⁶⁸ Ces 4 catégories ont été construites en fonction du temps de décharge d'enseignement des directeurs. En 2018, dans une école de 1 à 3 classes, le directeur avait aucune décharge d'enseignement, dans une école de 4 à 9 classes il bénéficiait d'un quart ou d'un tiers de décharge, entre 10 et 13 classes il obtenait une demi-décharge et dans une école de plus de 14 classes il était déchargé totalement.

⁶⁹ Les écoles REP sont plus souvent de grandes écoles (Voir annexe 5, figure 7).

⁷⁰ Calcul fait à partir du document « Repères et références statistiques » (DEPP, 2018, p.29) : $(2842+1377+23+1001) / (16066+19470) = 14 \%$

2.2.2. Solutions

Pour gagner en représentativité, nous avons fait appel à des procédures visant à rééquilibrer l'échantillon lors de l'analyse des données, que nous expliquons par la suite.

✓ Pondérer les réponses de certains répondants ?

Nous savons que, « lorsqu'un échantillon n'est pas représentatif, il est parfois possible de le redresser pour le rendre représentatif, c'est-à-dire de pondérer les individus de façon à respecter le poids de chacune des sous-populations » (Martin, 2005, p. 24). Nous tentons de mettre en place cette solution. Il faut attribuer un coefficient de redressement afin de prendre en compte le poids réel des directeurs (12,8 %). En leur attribuant une valeur moindre à l'aide d'un coefficient de pondération cela évite de chercher à éliminer des répondants et donc de perdre en précision dans les données de notre enquête. Il est alors nécessaire d'importer les données sur un logiciel permettant de faire ce travail de pondération. Nous choisissons le logiciel Modalisa. Nous vérifions ensuite l'impact du redressement du nombre de directeurs et constatons alors qu'un redressement entraîne d'autres. En effet, pondérer les réponses des directeurs d'école augmente, par exemple, le nombre d'enseignants travaillant dans des grandes écoles. Nous passons de 12 % d'enseignants exerçant dans des écoles comptant plus de 14 classes à 16 %. La part de nos répondants déjà importante en Seine-et-Marne et en Val-de-Marne est encore plus nombreuse (1 % de plus pour chacun de ces départements). Par conséquent, il faudrait de nouveau calculer de nouvelles pondérations prenant en compte la taille des écoles et les départements qui, elles aussi, auraient certainement des incidences sur le poids d'autres sous-populations de notre échantillon.

✓ Accepter et prendre les biais en considération !

Nous décidons alors de ne pas faire ces calculs de pondération sur les sous-groupes de notre population sur-représentés. « Les opérations de redressement n'ont de sens que si les coefficients de redressement ne sont pas trop élevés » (Martin, 2005, p. 25) et peut-être que le coefficient de pondération est trop important pour donner le juste poids aux directeurs de notre échantillon. De plus, faire de multiples pondérations est techniquement difficile et impossible sur le logiciel Modalisa⁷¹. Enfin, nous considérons que notre échantillon est représentatif de la population enseignante sur de nombreux critères et, à la manière de Martin, nous rejetons l'idée

⁷¹ Le calcul ne prend pas en compte le fait que nos deux variables sont dépendantes l'une de l'autre. Le logiciel fait comme s'il y a 13 % de chances d'être directeur dans chacune de nos catégories de taille d'école. Or, il n'y a pas la même probabilité d'être directeur dans une école de 1 à 3 classes que dans une école de plus de 14 classes.

d'obtenir un échantillon parfait (2005). Par ailleurs, dans son ouvrage sur l'analyse quantitative des données, ce chercheur explique : « il faut apprendre à faire avec " ce que l'on a " et à bien prendre conscience de " ce que l'on a " » (p. 30). Nous faisons alors le choix de garder l'échantillon initial et :

- D'être vigilants lorsque des résultats d'analyse impliquent les variables « directeur » et « taille de l'école »⁷²,
- D'utiliser des analyses statistiques (GLM) qui ne nécessitent pas un échantillon parfaitement représentatif.

Quant à la surreprésentation des enseignants issus de Seine-et-Marne, nous pensons que ce département est grand, aussi bien rural qu'urbain et qu'il représente assez bien la diversité en France (notamment en termes d'accès inégal des populations au réseau internet).

Enfin, puisque définir précisément notre échantillon est primordial (Gros, 2017), nous décidons d'en apprendre un peu plus sur la manière dont il se structure à l'aide d'une AFM (analyse factorielle multiple).

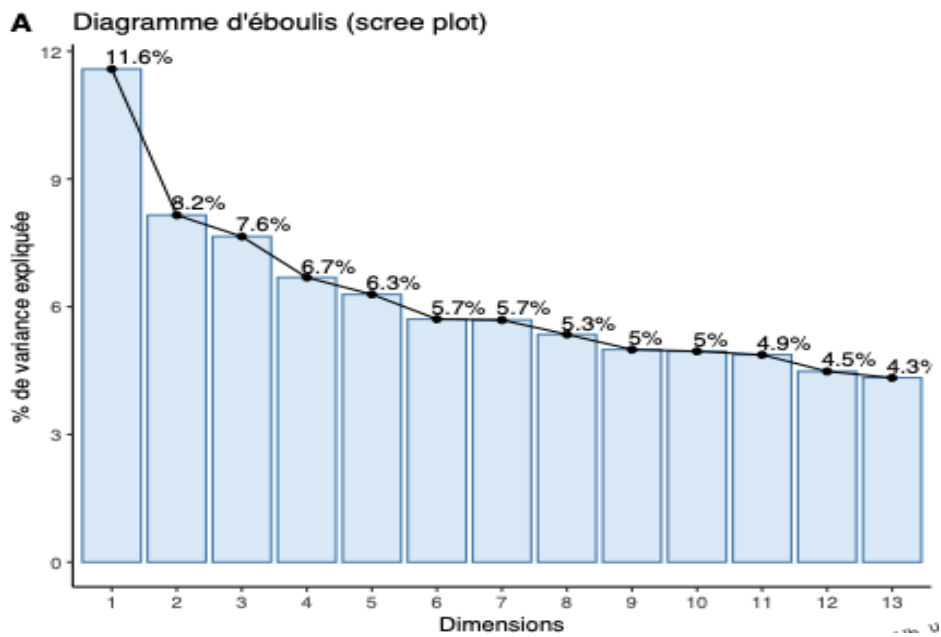
2.3. Structuration de notre échantillon (AFM)

Nous avons procédé à une analyse factorielle des variables descriptives quantitatives et qualitatives sélectionnées pour nos analyses à l'aide de la librairie *FactoMineR* du logiciel R (fonction *FAMD* pour Factor analysis of mixed data) afin d'identifier d'éventuelles colinéarités résiduelles entre nos variables indépendantes.

Le diagramme d'éboulis de l'analyse factorielle mixte (figure 2A) montre que les trois premières dimensions représentent 27,4 % de la variance totale ce qui est convenable au vu du nombre de variables (Lemerancier & Zalc, 2008 ; Martin, 2005).

⁷² La variable « département dans lequel l'interrogé enseigne » est, quant à elle, peu mobilisée dans notre étude. Elle n'est pas utilisée dans nos modèles statistiques complexes.

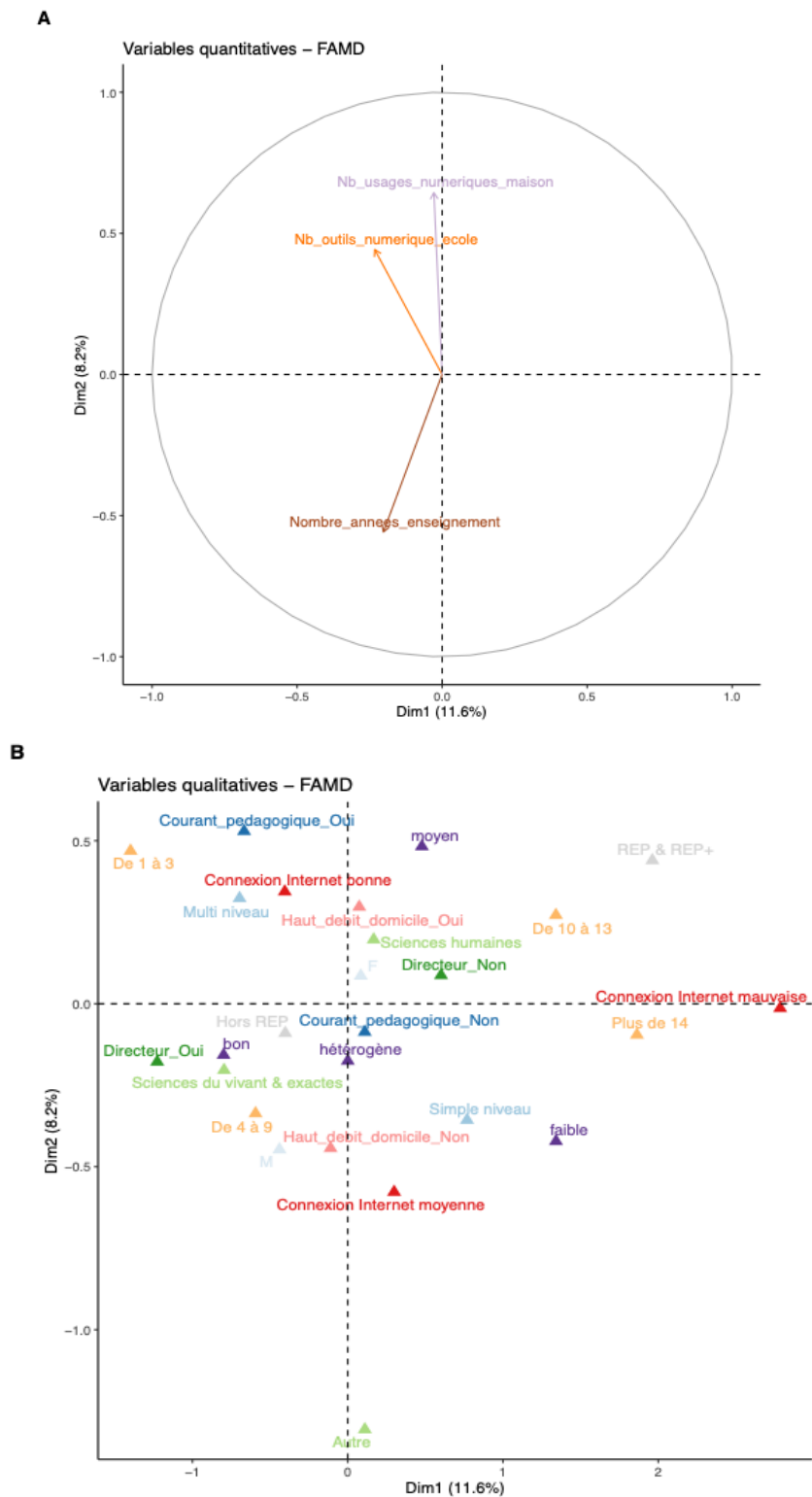
Figure 1A. Diagramme d'éboulis de l'AFM des variables descriptives de la population de répondants



Le diagramme présente la proportion de variance expliquée par les 13 premières dimensions. Les variables composant les trois premières dimensions sont présentées sur les figures 2B, C et D en annexe 5.

La figure 3 ci-dessous permet de comprendre comment se manifestent les contributions des diverses variables aux deux premières dimensions.

Figure 2. Visualisation des contributions des variables quantitatives et qualitatives aux deux premiers axes de l'AFM



Visualisation des contributions des variables quantitatives (A, cercle des corrélations) et qualitatives (B) aux deux premiers axes de l'analyse factorielle des données mixtes. Chaque variable est codée par un code couleur identique à celui des figures 2B, C et D en annexe 5.

La figure 3A indique que deux variables, habileté numérique et ancienneté du répondant dans le métier, sont corrélées négativement. Comme on peut s'y attendre, plus l'enseignant a de l'expérience dans le métier (donc plus il est âgé) et moins il est habile avec le numérique (effet de génération). On peut voir aussi une association sur cet axe entre une utilisation variée du numérique au domicile et la présence d'un grand nombre d'outils numériques à l'école. L'enseignant pourrait donner plus d'importance, voire d'existence, aux outils numériques lorsqu'il en est adepte. La figure 3B montre aussi que les écoles situées en REP ou REP+ sont généralement des grandes écoles avec de plusieurs classes (plus de 10).

D'autres associations sur les deux premiers axes sont, quant à elles, plus étonnantes. Par exemple, nous ne constatons pas d'association manifeste entre le fait de considérer les élèves comme faibles et le fait d'enseigner en REP. Autrement dit, les maîtres qui considèrent le niveau de leurs élèves comme faible ne travaillent pas davantage en REP (figure 3B). On retrouve aussi différents types d'enseignants : ceux qui ont fait des études universitaires en sciences pures (sciences du vivant et sciences exactes) tendent à enseigner davantage en hors REP, sont plus fréquemment directeurs, sont plus souvent dans des écoles de taille moyenne (de 4 à 9). Aussi on observe une tendance chez eux de considérer leurs élèves comme bons (figure 3B). Ceux qui se déclarent comme adhérents d'un courant pédagogique tendant à travailler dans des petites écoles (moins de trois classes), dans des classes à multiniveaux, et utilisent plus d'outils numériques.

Cette première analyse nous donne une vue d'ensemble (sur 20 % de nos variables) et permet d'avoir une idée générale de la façon dont les diverses variables sont globalement reliées (Martin, 2005). Nous avons conscience des limites de cette analyse : il y a une perte d'informations dans ces représentations bidimensionnelles et cela ne fait donc pas apparaître les liens entre toutes les modalités de variables (Lemerancier & Zalc, 2008). Néanmoins cette analyse vient parfaire la description de notre échantillon. Elle montre que s'il existe des associations entre certaines de nos variables, les variables que nous avons sélectionnées pour l'analyse ne sont pas strictement redondantes : elles sont assez bien dispersées sur l'espace graphique des deux premières dimensions. Nous avons donc une grande diversité de répondants.

*

Conclusion du chapitre 2

Pour conclure, la description de notre population et l'AFM montrent que notre échantillon est très diversifié et représente assez bien la population cible, la totalité des enseignants français. En effet, la répartition des caractéristiques sociales et professionnelles de notre population telles que le sexe, l'habileté avec le numérique, les diplômes universitaires obtenus correspondent à celle des enseignants français. Nos répondants peuvent tout aussi bien être novices dans le métier que très expérimentés. Les contextes d'exercice du métier sont aussi très diversifiés : les interrogés travaillent dans la plupart des départements français (métropole comme DOM-TOM), dans des classes de niveaux simples ou multiples, dans des contextes socialement contrastés et dans des écoles de toutes tailles. Ils ont tous une connexion à internet à leur domicile.

Si parfois, le critère de représentativité n'est pas totalement respecté pour certains sous-groupes (comme les directeurs et les maîtres travaillant en Seine-et-Marne), il faut rappeler que « le critère de représentativité n'est pas idéal. Il est, de plus, souvent illusoire de chercher à le respecter » (Martin, 2005). Nos modes diversifiés de diffusion du questionnaire (même s'il était principalement en ligne) nous ont permis d'être assez proches des critères caractérisant la population enseignante, ce qui va permettre de dégager des pratiques, des processus, des phénomènes intéressants et pertinents à analyser (Martin, 2005). Par ailleurs, les analyses statistiques (GLM) que nous avons utilisées ne nécessitent pas de reposer sur l'analyse d'un échantillonnage parfaitement représentatif de la population professorale. Enfin, les résultats obtenus grâce à ce questionnaire seront confrontés à des résultats d'autres recherches mais aussi aux observations dans les classes (3ème partie de la thèse). Ceci aidera alors à avoir une vision globale et compréhensive des phénomènes relevés par le questionnaire.

Chapitre 3. Choix de ressources, de manières de faire avec les ressources et de formes du support : des choix « risqués »

Les 511 enseignants de notre questionnaire révèlent des choix de ressources et de formes de supports très diversifiés, et il en va de même des manières de faire avec ces ressources (nombre de ressources et modification ou non de celles-ci). Certains de ces choix interrogent quant à leurs potentielles répercussions sur les apprentissages des élèves.

3.1. Des enseignants agissant sur les ressources

Parce que nous nous intéressons à l'instrumentalisation et aussi parce que nous faisons l'hypothèse que les enseignants peuvent accroître ou réduire la complexité des supports qu'ils font utiliser aux enfants de la classe en imbriquant des éléments de ressources différentes ou encore en modifiant la ou les ressources, nous leur avons demandé comment ils avaient choisi ou construit le support utilisé par les élèves (Tableau 1).

Tableau 1. Manières de faire avec les ressources

Choix et modification du support « Pour faire ou choisir ce support, vous utilisez... »	Orthographe Effectifs (%) ; n=382 ⁷³	Histoire Effectifs (%) ; n=407 ⁷⁴
Une seule ressource que vous avez présentée telle quelle aux élèves.	139 (36,4 %) *	139 (34,2 %)
Une seule ressource que vous avez modifiée.	86 (22,5 %)	61 (15,0 %)
Plusieurs ressources différentes que vous avez présentées telles quelles aux élèves.	51 (13,4 %)	76 (18,7 %)
Plusieurs ressources différentes que vous avez modifiées.	106 (27,7 %)	131 (32,2 %)

*Effectifs et pourcentages des répondants déclarant avoir utilisé une ou plusieurs ressources, modifiées ou non. **Lecture :** * 36 % des répondants déclarant utiliser un support en orthographe pour travailler sur l'accord du sujet-verbe utilisent une ressource telle quelle c'est-à-dire sans la modifier.*

Ce tableau montre une grande diversité des manières de faire avec les ressources pour faire ou choisir le support de classe et ça dans les deux disciplines mais il montre surtout que la plupart des professeurs ne sont pas des « simples utilisateurs de ressources » (Leroy, 2013, p. 150). Seulement un tiers des enquêtés se contentent d'une ressource telle qu'ils la trouvent dans des ouvrages ou sur internet (pour les disciplines et les objets d'apprentissages concernés) et ainsi récupèrent le support existant pour leur classe. Les enseignants ne semblent pas pouvoir « se réduire au simple statut d'un relais entre des producteurs de ressources et les apprenants » (Bruillard, 2020, p. 3) En effet, près de deux tiers d'entre eux déclarent agir sur la ressource sélectionnée en la modifiant ou en la cumulant avec d'autres. On peut se demander pourquoi ils sont aussi nombreux à agir sur les ressources. Des contraintes les poussent-ils à les transformer ?

Margolinas et Wozniak donnent l'exemple de maitres d'école qui suppriment des parties du manuel car ils ne peuvent pas tout faire (2010). Cependant ces actions peuvent comporter des risques (Bruillard, 2010 ; Margolinas & Wozniak, 2010 ; Priolet & Mounier, 2018). Margolinas et Wozniak parlent de l'importance de faire un contrôle épistémologique des supports élaborés par les professeurs pour enseigner les mathématiques (2010). En effet, la ressource initialement

⁷³ Si 511 répondants ont répondu au questionnaire, seuls 382 d'entre eux ont répondu à cette question soit parce qu'ils n'enseignent pas l'orthographe dans leur classe (décloisonnement, échange de service, décharge d'enseignement, mi-temps...) soit parce qu'ils considèrent ne pas utiliser de support pour l'apprentissage visé.

⁷⁴ Si 511 répondants ont répondu au questionnaire, seuls 407 d'entre eux ont répondu à cette question soit parce qu'ils n'enseignent pas l'histoire dans leur classe (décloisonnement, échange de service, décharge d'enseignement, mi-temps, ...) soit parce qu'ils considèrent ne pas utiliser de supports pour l'apprentissage visé.

empruntée est « le produit d'une transposition didactique, elle propose une " progression ", une mise en texte singulière des savoirs, dont on peut supposer qu'elle est structurée dans une organisation mathématique globale qui articule de façon cohérente les organisations mathématiques régionales, locales et ponctuelles » (Margolinas et Wozniak, 2010, p. 242). La cohérence interne de cette ressource choisie est pensée par un auteur et elle n'est pas toujours explicite (Margolinas et Wozniak, 2010). Par conséquent, en apportant des modifications, les enseignants peuvent passer à côté de cette cohérence surtout s'ils ne sont pas experts de la discipline. Lorsque les maîtres choisissent par exemple de supprimer une question ou une activité de la ressource, ils peuvent écarter une étape essentielle à la construction du savoir en jeu. Qu'en est-il de la cohérence interne du support quand il est construit avec de multiples ressources ? Aucune étude ne permet à ce jour de répondre à cette question mais les témoignages de l'enquête Margolinas et Wozniak donnent à penser que le contrôle épistémologique semble peu pris en compte par les enseignants (2010). Plus récemment les travaux de Quirino Chaves (2021) montrent aussi que les professeurs prêtent peu d'attention aux contenus didactiques des supports.

À cela, s'ajoute le risque que prennent ces enseignants vis-à-vis de la complexité des supports. Ne vont-ils pas ajouter de l'hétérogénéité sémiotique et langagière en cumulant, par exemple, des ressources de natures différentes ? L'ensemble des ressources recombinaisonnées pourrait notamment manquer de cohésion au niveau des titres, des signes et des symboles utilisés mais aussi au niveau des mots utilisés. Ainsi, les deux tiers des maîtres ont donc une vraie responsabilité en termes de cohérences didactique, sémiotique et langagière. Ces professeurs qui proposent des supports à leurs élèves issus de cumuls ou modifications de ressources, sont face à une double vigilance : une vigilance épistémologique et une autre portant sur les complexités sémiotiques et langagières. Il semble donc important d'aller voir plus précisément le contenu des supports de ce type d'enseignants.

Le tableau 1 (ci-dessus) montre aussi qu'une grande part des enseignants (près de 65 % dans les deux disciplines) se trouvent dans les extrêmes : une proportion importante de maîtres considère qu'elle ne modifie pas la seule ressource choisie et une autre dit se l'approprier en la cumulant avec d'autres ressources mais aussi en la modifiant. Pour ces derniers, les actions sur la ou les ressources initiales sont alors importantes. Leur support serait alors le résultat d'une sorte de « patchwork » customisé. Ces professeurs prennent donc objectivement plus de risques que les autres (mais en ont-ils conscience ?). Nous allons regarder ce que mobilisent les enseignants pour ces deux catégories de réponses aux manières de faire avec les ressources

antagonistes. Nous nous intéressons à ces catégories précisément car ce sont les réponses les plus fréquemment données⁷⁵.

3.2. Des ressources qui inspirent aux ressources qui questionnent

Dans une partie du questionnaire les maitres devaient indiquer ce qu'ils utilisaient comme ressource pour choisir ou construire leur support. Ils pouvaient répondre : manuel papier⁷⁶, manuel numérique, guide pédagogique⁷⁷, site ou un blog, fichier élève⁷⁸, productions d'élèves et leur imagination⁷⁹. Les tableaux 2a et 3a ci-dessous (et les tableaux n°2b et 3b en annexe 3) synthétisent leurs réponses.

⁷⁵ Il est possible aussi pour le lecteur de voir les réponses des autres catégories (les enseignants qui prennent des ressources telles quelles sont proposées ou une ressource modifiée) en annexe 3 et plus précisément de regarder les proportions des ressources mobilisées par ces enseignants (tableaux 2b et 3b).

⁷⁶ À la différence de certaines recherches (Borne, 1998 ; Mounier & Priolet, 2015 ; Priolet & Mounier, 2018), nous avons fait le choix, dans un souci de précision, de différencier les manuels papier des fichiers élèves (appelés aussi cahiers d'élèves), des guides pédagogiques et des manuels numériques.

⁷⁷ Le guide pédagogique prend la forme d'un ouvrage qui comprend des pages à photocopier pour élèves et des connaissances sur le savoir enseigné et des points méthodologiques pour le professeur. Par exemple, les ouvrages sur plusieurs niveaux de classe : « Histoire-Comprendre le monde », Retz ; « Histoire à revivre », Accès ; « La grammaire au jour le jour », Nathan ; ...

⁷⁸ « Le fichier se différencie du livre en se présentant sous l'aspect d'un cahier personnalisé sur lequel l'élève écrit les réponses aux exercices. » (Priolet et Mounier, 2018, p.100)

⁷⁹ C'est-à-dire une production qui leur est propre et non issue de différentes ressources matérielles.

Tableau 2a. Ressources choisies en orthographe pour les catégories d'enseignants ayant répondu qu'ils utilisaient une ressource telle quelle ou qu'ils utilisaient plusieurs ressources qu'ils modifiaient

En ORTHOGRAPHE	Une ressource telle quelle ⁸⁰ (sans modification)		Des ressources modifiées ⁸¹	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Manuel papier	70	50 % *	82	77 % ❖
Guide pédagogique	38	27 %	34	32 %
Site ou blog	19	14 %	78	74 %
Manuel numérique	4	3 %	25	24 %
Votre imagination (vous avez créé les exercices et les activités)	5	4 %	68	64 %
Fichier élève	2	1 %	30	28 %
Vos élèves (ce sont leur production, leur écrit...)	1	1 %	40	38 %
Autres (affiches, étiquettes, ...)	0	0 %	7	7 %
Total des répondants	139	100 %	106	344 %
	Interrogés : 511 ; Répondants : 139 ; Réponses : 139 ; Pourcentages calculés sur la base des répondants		Interrogés : 511 ; Répondants : 106 ; Réponses : 364 ; Pourcentages calculés sur la base des répondants	

Effectifs et pourcentages. **Lecture** : * 50 % des maitres qui utilisent un support en orthographe provenant d'une ressource telle quelle disent que le support est issu d'un manuel papier. ❖ 77 % de ceux qui disent modifier plusieurs ressources utilisent entre autres un manuel papier.

⁸⁰ Une seule réponse à cette question était possible, le total en colonne des pourcentages est donc de 100 %.

⁸¹ Plusieurs réponses à cette question étaient possibles, le total en colonne des pourcentages est donc supérieur à 100 %.

Tableau 3a. Ressources choisies en histoire pour les catégories d'enseignants ayant répondu qu'ils utilisaient une ressource telle quelle ou qu'ils utilisaient plusieurs ressources qu'ils modifiaient

En HISTOIRE	Une ressource telle quelle		Des ressources modifiées	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Manuel papier	46	33 % *	93	71 % ❖
Guide pédagogique	38	27 %	35	27 %
Site ou blog	34	25 %	109	83 %
Manuel numérique	14	10 %	19	14 %
Votre imagination (vous avez créé les exercices et les activités)	3	2 %	49	37 %
Fichier élève	1	1 %	25	19 %
Vos élèves	0	0 %	14	11 %
Autre (vidéo, albums de jeunesse...)	3	2 %	22	17 %
Total des répondants	139	100 %	131	279
	Interrogés : 511 ; Répondants : 139 ; Réponses : 139 ; Pourcentages calculés sur la base des répondants.		Interrogés : 511 ; Répondants : 131 ; Réponses : 366 ; Pourcentages calculés sur la base des répondants.	

Effectifs et pourcentages. **Lecture :** * 33 % des maitres qui utilisent un support en histoire provenant d'une ressource telle quelle disent que le support est issu d'un manuel papier. ❖ 71 % de ceux qui disent modifient plusieurs ressources utilisent entre autres un manuel papier.

Quelles que soient les manières de faire avec les ressources, les produits éditoriaux mais aussi les blogs et les sites sont les principales sources d'inspiration des enseignants. Certaines d'entre elles (les blogs et les sites, l'imagination enseignante⁸² ou les productions d'élèves) vont être sollicitées différemment par les répondants selon les disciplines⁸³. Ci-dessous nous développerons ces résultats et discuterons des choix de ressources des maitres notamment parce que certains choix interrogent quant à leurs possibles effets.

3.2.1. Les produits éditoriaux, une ressource essentielle

De façon générale, indépendamment des différentes manières de faire avec les ressources, les produits éditoriaux sont fortement utilisés par les maitres et principalement les manuels papier et les guides pédagogiques (tableaux 2a et b, tableaux 3a et b en annexe 3). Sont davantage délaissés les manuels numériques et les fichiers d'élève (tableaux 2a et b, tableaux 3a et b en annexe 3).

⁸² Des créations propres à l'enseignant.

⁸³ À chaque fois que nous affirmons qu'il y a un effet des disciplines sur les ressources choisies, nous nous appuyons sur les modèles linéaires généralisés et des graphiques qui représentent les effets (visibles dans le chapitre 4 ou en annexe 4, tables 2 et 3 et en annexe 5, figures 4 et 5).

✓ Manuel papier, l'indétrônable ressource

Le manuel occupe une place considérable en tant que ressource (tableaux 2a et b, tableaux 3a et b en annexe 3). En effet, les tableaux 2a et 3a montrent que les personnes qui modifient plusieurs ressources, tout comme celles qui en prennent une telle quelle, utilisent très souvent le manuel papier comme ressource : il s'agit de l'occurrence la plus fréquente aussi bien en histoire qu'en orthographe.

Lorsque la ressource est reprise sans modification, nous retrouvons, pour les deux disciplines, une préférence similaire pour cet outil de la part des répondants. La moitié d'entre eux utilisent un manuel en orthographe (tableau 2a) et 33 % d'entre eux l'utilisent en histoire (tableau 3a). Plus d'un quart des enseignants le font utiliser à leurs élèves sans le transformer. Les maîtres qui modifient et combinent plusieurs ressources sollicitent aussi beaucoup les manuels, mais en histoire, ils sont plus nombreux qu'en orthographe à utiliser des sites et des blogs. Le manuel reste cependant essentiel à leur combinaison de ressources pour construire un support dans les deux disciplines : en orthographe 77 % des enseignants empruntent à cet instrument « classique » des éléments et en histoire ils sont 71 %. La différence de mobilisation du manuel entre les deux disciplines peut s'expliquer probablement parce que, comme constatent notamment Métoudi et Duchauffour (2001), dans les disciplines dites « fondamentales » comme l'orthographe, les enseignants ont besoin de sécurité et les manuels garantiraient le suivi du programme.

✓ Guide pédagogique, un succès grandissant

Un autre produit éditorial est utilisé souvent par les enseignants : le guide pédagogique. Ils sont au moins un quart à s'en servir dans leur travail hors classe. Cet outil représente la deuxième réponse la plus fréquemment donnée par les enseignants qui prennent une ressource telle quelle en histoire et en orthographe. Ce type d'ouvrage que nous avons nommé « guide pédagogique »⁸⁴ est relativement nouveau et se situe à la croisée entre le manuel et le livre des maîtres. En effet, il propose à la fois des supports de travail pour les élèves (des pages à photocopier et des projections) et des connaissances sur le savoir enseigné et la description des séquences pour le professeur. Aux Etats-Unis Remillard opère le même constat de transformation des ressources pédagogiques en mathématiques : « Une première partie fournit le matériel écrit pour l'élève », une deuxième partie « propose des suggestions pour utiliser le

⁸⁴ Nous avons choisi d'appeler cet ouvrage « guide pédagogique » afin de le différencier du manuel et parce qu'il donne des informations aux maîtres comme le fait le guide pédagogique. Il aurait pu également être dénommé « livre du professeur », « guide de l'enseignant », « fichier ressources », « livre du maître », « guide du maître » (Priole & Mounier, 2018, p. 83).

matériel des élèves, et pour élaborer des leçons » et des informations « fournissent différents types de pratiques à mettre en œuvre » (2010, p. 201). Il s'agit d'un créneau du marché éditorial qui se développe de plus en plus aujourd'hui en France et qui nous renseigne quant aux évolutions des manières de faire classe.

Par ailleurs, pour l'enseignement de l'orthographe, le guide pédagogique est la ressource la plus mobilisée par les maitres qui modifient une seule et même ressource (annexe 3, tableau 2b). 41 % d'entre eux l'utilisent. Souvent, ils mobilisent des guides qui proposent de travailler avec la méthode Picot⁸⁵ et qui connaissent un réel succès chez les professeurs. Pour nombre de nos interrogés cette ressource qui se veut « clé en main » nécessite d'être modifiée (tableaux 2a et 2b, annexe 3). Cela tient peut-être, comme le soulignent Meshoub-Manière et Féliers (2020), au fait qu'« elle n'est " utilisable " par les professeurs qu'à condition d'être transformée et réécrite, dès lors que l'on considère que l'enseignement de la langue à l'école consiste à contribuer à l'autonomie des élèves en lecture et en écriture » (p. 122). Nous analyserons les modifications de cette ressource par les maitres plus loin. Dans tous les cas, les guides pédagogiques semblent plaire aux enseignants et il nous intéresse de comprendre pourquoi.

✓ Fichier et manuel numérique, les laissés-pour-compte

Les fichiers d'élèves et les manuels numériques intéressent peu les professeurs. Ces deux types de ressources sont très peu utilisés, sauf lorsque les enseignants mobilisent plusieurs ressources (tableaux 2a et b, tableaux 3a et b et annexe 3). On peut comprendre l'intérêt relatif de ces répondants pour les fichiers en orthographe puisqu'ils proposent de nombreux exercices à faire et à compléter et l'on sait qu'en français les professeurs apprécient particulièrement de mettre leurs élèves face à des banques d'exercices (Bucheton, 1999 ; Hunault & Poncelet, 2022). Les maitres qui les utilisent préfèrent néanmoins les modifier ou les cumuler à d'autres ressources peut-être parce qu'ils en voient les limites. En effet, « dans ces "supports fichiers", force est de constater que les élèves sont contraints de s'inscrire la plupart du temps dans un format unique de réponse, dans un espace parfois très limité réservant peu de place pour la recherche de diverses solutions ou plus largement pour des essais de procédures » (Mounier et Priolet, 2015, p. 20). L'utilisation modérée des fichiers peut aussi s'expliquer par l'offre éditoriale puisque les supports-fichiers de CM sont rarement proposés par les éditeurs (comme le constatent

⁸⁵ Picot, F. & Pignon, M.-L. (2016). Faire de la grammaire au CM1-CM2. Poitiers : Réseau Canopé.

Picot, F. & Hervé, L. (2016). Faire de la grammaire au CM2. Poitiers : Réseau Canopé.

Picot, F. & Pignon, M.-L. (2016). Faire de la grammaire au CM1. Poitiers : Réseau Canopé.

Picot, F. (2017). La Grammaire au jour le jour, CE2-CM1-CM2. Paris : Nathan.

Picot, F. (2018). La Grammaire au jour le jour, CE2-CM1-CM2. Paris : Nathan.

Picot, F. (2019). La Grammaire au jour le jour, CE2-CM1-CM2. Paris : Nathan.

également Mounier et Priolet pour l'enseignement des mathématiques, 2015). Pour les niveaux CM1 et CM2, l'offre en histoire et en orthographe est quasi-exclusivement composée de manuels ou de guides.

L'usage du manuel numérique est finalement aussi assez rare, ce qui était déjà relevé dans différents rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale en 2012 et 2015 (Delaubier et al., 2015 ; Leroy, 2012). Notre travail permet de constater que son utilisation par les enseignants évolue très peu. Leroy (2012) distingue parmi les manuels sous forme numérique :

- Les manuels numérisés, c'est-à-dire livrés sous une forme numérique simple, souvent sous format PDF : le manuel est alors le décalque dématérialisé du livre imprimé ;
- Les manuels enrichis par des liens ou des ressources associés, sons, images, vidéos, par des outils complémentaires (zoom, surlignage...), et renvoyant à des sites compagnons ;
- Les manuels numériques, c'est-à-dire conçus comme des dispositifs complexes, ouverts, interactifs, enrichissant les contenus par des services, déterminant des usages plus que des savoirs (p. 37).

Le questionnaire ne permettait pas aux répondants de préciser de quels types de manuels numériques ils s'inspiraient mais, au vu des supports analysés dans la deuxième partie de la thèse, il semble qu'ils l'utilisent très peu souvent dans sa version la plus complexe, interactive⁸⁶ avec les élèves. Ces manuels, (censés être) compatibles avec les ENT et avec tous les systèmes d'exploitation requièrent peut-être de former les enseignants afin qu'ils puissent davantage les mobiliser. Il est possible que le professeur préfère le mobiliser avec d'autres ressources aussi parce que le support papier à mettre sous les yeux des enfants de la classe reste important pour lui. Il est probable aussi qu'il ait conscience que ces « documents multimédias » (Tricot 2020, p. 15), intégrant des fichiers sons, des vidéos, « des textes plus riches, plus complexes, plus dynamiques, plus nombreux, plus ouverts » (idem p. 11) sont exigeants aussi bien pour enseigner que pour apprendre.

Ces nouvelles possibilités [du manuel numérique] permettent de concevoir quelques applications spécifiques qui peuvent sous certaines conditions améliorer l'apprentissage de la lecture, notamment avec les élèves les plus en difficultés. Mais, de façon générale ces nouvelles possibilités représentent surtout de nouvelles exigences. Un lecteur aujourd'hui doit avoir plus de compétences qu'un lecteur il y a 40 ans. (Tricot, 2020, p. 11).

⁸⁶ L'interactivité, ici employé, est utilisé dans le sens du « processus d'interactivité mécanique (médias électroniques interactifs ou multimédias interactifs) » (p. 141) , d'un échange d'actions réciproques qui se développent entre un humain et une machine (Lefebvre et Samson, 2015).

Finalement, si les enseignants utilisent peu ce type de ressources, c'est peut-être parce qu'ils ne savent pas en faire usage correctement en classe et qu'ils n'y sont pas formés.

3.2.2. *Les blogs et les sites⁸⁷ pour concevoir un support et surtout en histoire*

Les professeurs des écoles recourent fréquemment aux sites et aux blogs. La mobilisation plus ou moins importante de ces ressources va dépendre du nombre d'entre elles (une ou plusieurs) que choisit l'enseignant, ainsi que de la discipline. Lorsque la ressource est reprise sans modification alors c'est le troisième type de ressource le plus sollicité par les professeurs de CM (tableau 2a, tableau 3a, annexe 3), dans chacune des deux disciplines. Elle est mobilisée par 14 % des maîtres en orthographe et 25 % en histoire. Les ressources modifiées et combinées par les enseignants en histoire comme en orthographe proviennent pour une grande partie de sites et de blogs. C'est tout particulièrement le cas en histoire, avec 83 % des enquêtés qui s'inspirent de ces espaces en ligne (c'est la ressource la plus fréquemment citée pour cette catégorie de répondants) alors qu'en orthographe, ils sont 74 %, soit 10 % de moins. Il y a un effet de la discipline sur la mobilisation de ce type de ressource (table 2 en annexe 4 et figures 4 en annexe 5) car, en histoire, les professeurs aiment particulièrement faire regarder aux élèves des extraits de films historiques ou des documentaires (disponibles en ligne) ou encore les faire travailler sur des documents téléchargés sur des sites ou des blogs de collègues. Les sites et les blogs dans l'enseignement de l'histoire permettraient de répondre au besoin (comme pourrait le faire un historien) de compiler des ressources (Loffreda, 2019) dans le but en classe de donner accès à divers documents aux élèves pour construire les savoirs.

La consultation des blogs et des sites par les maîtres interroge. Les blogs enseignants sont souvent le fruit de professeurs des écoles qui proposent des supports issus de différentes sources (souvent éditoriales). Ainsi, le risque déjà évoqué d'une perte de cohérence existe en prenant cette ressource issue d'un blog et il est accru lorsque le répondant la modifie ou la combine avec d'autres. Ces ressources issues d'un emprunt, parfois recombinaison ou modifiées par nos répondants, ont des chances d'évacuer l'idée organisatrice et structurante telle qu'elle a été pensée initialement par l'auteur (Bruillard, 2010 ; Margolinas & Wozniak, 2009, 2010). De plus, glaner une ou des ressources sur internet c'est aussi questionner davantage la validation des savoirs recueillis sachant qu'il peut y avoir (comme avec Wikipédia) une instabilité des informations (Bruillard, 2010). Par ailleurs, l'évolution des programmes et des contenus n'est pas nécessairement prise en compte. Bruillard donne l'exemple des sciences de la vie et la Terre

⁸⁷ Ne pas avoir distingué les sites (comme YouTube) et moteurs de recherche (tels que google images) des blogs enseignants constitue, rétrospectivement, un des regrets de la recherche.

dont le contenu évolue rapidement (2010), ce que nous pouvons dans une moindre mesure transposer à l'enseignement de l'histoire. Comment déterminer si le contenu est toujours valable ou obsolète lorsque l'on se réfère seulement à ce qui a été mutualisé par des collègues ? Ainsi, l'incertitude sur le régime épistémique de ce qui est rapporté (la valeur de vérité) est accentué lorsque les ressources sont issues d'internet (Crinon & Ferone, 2020). Cela suppose que ces professeurs aient une expertise suffisante sur les contenus proposés par les sites et les blogs et aient un œil précis sur la cohérence didactique du support proposé.

3.2.3. Partir de productions d'élèves ou imaginer pour élaborer un support, davantage en orthographe

Si les blogs et les sites sont plus souvent des ressources en histoire qu'en orthographe, les supports d'orthographe sont davantage issus de l'imagination des professeurs ou de productions d'élève (tableau 2a, tableau 3a, annexe 3 et table 2 en annexe 4 et figures 4 en annexe 5). Par exemple, 64 % des enseignants qui cumulent et modifient des ressources déclarent imaginer les supports eux-mêmes et 38 % disent s'inspirer des productions d'élèves. Par contre en histoire, ils sont considérablement moins nombreux puisque 37 % d'entre eux déclarent imaginer le support et 11 % mobilisent des productions d'élèves. Une hypothèse possible réside dans ce que, pour la discipline du français, les maîtres éprouvent davantage le besoin de s'adapter à la réalité de la classe et à leurs élèves. Ceci corrobore ce que préconisent les programmes : « le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes... Cette étude prend appui sur des corpus, des éléments collectés, des écrits ou des prises de parole d'élèves. » (MEN, 2020, p. 22). Par conséquent, dans cette discipline, les enseignants s'inspirent de lectures de classe ou utilisent des écrits d'élèves pour travailler l'accord du sujet-verbe, sachant que, rappelons-le, cette notion n'est pas nouvelle pour les enfants, elle a été travaillée normalement dans les classes précédentes.

Pour résumer cette partie sur les ressources choisies par les professeurs, il est important de dire qu'il ne s'agit pas d'affirmer que certaines ressources sont meilleures que d'autres mais bien de s'intéresser aux ressources mobilisées et aux manières de les utiliser et les combiner qui pourraient conduire à des inégalités d'apprentissages. Nous avons vu que les deux tiers des répondants, en modifiant ou combinant les ressources, prennent le risque de perdre en cohérence ou d'accroître la complexité des supports. Lorsque les blogs et les sites sont utilisés, la prise de risque augmente sensiblement sachant qu'en plus, ces ressources ne garantissent pas

toujours la validité des savoirs recueillis. Parfois, il semble aussi que les maîtres ne privilégient pas certaines ressources qui pourraient conduire à des inégalités passives d'apprentissages (les manuels numériques) ou qui contraindraient de façon importante la pensée de l'élève (les fichiers d'élève). Ces premiers résultats montrent aussi que le manuel papier (modifié ou non) est, pour les deux disciplines, la principale ressource pour les enseignants, leur permettant de proposer des supports à la classe, même si les élèves n'ont pas forcément le manuel entre les mains pour apprendre, comme nous le verrons par la suite.

3.3. Les formes de supports

Si nous étudions la forme du support en classe, alors le manuel est devancé dans les deux disciplines par les photocopies et les projections collectives (à partir d'un TNI, d'un vidéoprojecteur...) (tableau 4 ci-dessous). Nous verrons cependant que selon la discipline enseignée les choix de formes des supports peuvent diverger⁸⁸ même si dans chacune d'entre elles les ordinateurs et les tablettes sont les seules formes largement délaissées.

Tableau 4. Formes que les supports prennent en classe

	Orthographe		Histoire	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Manuel ou fichier sur table	182	48 % *	126	31 %
Photocopie(s)	239	63 %	316	78 %
Tablette ou ordinateur	23	6 %	34	8 %
Tableau classique / traditionnel	93	24 %	33	8 %
Projection collective	226	59 %	311	76 %
Autres (affiche/poster, jeu, ardoise, étiquettes, album, ...)	34	9 %	20	5 %
Total / réponses	797	209 %	840	206 %
	Interrogés : 511 ; Répondants : 382 ; Réponses : 797 ; Pourcentages calculés sur la base des répondants		Interrogés : 511 ; Répondants : 407 ; Réponses : 840 ; Pourcentages calculés sur la base des répondants	

Effectifs et pourcentages. Plusieurs réponses à cette question étaient possibles. **Lecture :** * 48 % des enseignants déclarent donner, entre autres, un manuel ou un fichier en classe à leurs élèves pour la séance d'apprentissage visée en orthographe.

3.3.1. *Sur la table de l'élève, place aux photocopies et aux projections*

L'abondance de la photocopie et de la projection n'est pas étonnante. Tout d'abord, la domination de la reprographie dans les classes est constatée depuis longtemps. Cela est l'objet de rapports de l'inspection générale. En effet, déjà en 1998, les élèves possédaient,

⁸⁸ À chaque fois que nous affirmons qu'il y a un effet des disciplines sur les ressources choisies, nous nous appuyons sur les modèles linéaires généralisés et des graphiques qui représentent les effets (visibles dans le chapitre, table 2 en annexe 4 et figures 4 en annexe 5).

indépendamment du niveau d'enseignement, entre 500 et 700 feuilles photocopiées chaque année, soit près d'une photocopie, en moyenne, par heure de cours dispensée (Borne, 1998)⁸⁹. Dans le même sens, en 1995, Delaubier (1995) précise que l'enseignant passe progressivement de la photocopie du document papier à l'impression à partir du document numérique. Ce document est ensuite reprographié pour tous les élèves de la classe. Nombre de chercheurs ont pointé que les professeurs utilisent de façon très importante la photocopie pour produire des supports de séances et, pour eux, celle-ci cumule de nombreux désavantages (Séré & Bassy, 2010 ; Borne, 1998 ; Choppin, 1992 ; Hunault & Poncelet, 2022). Ils pointent le coût important de la reprographie mais surtout les conséquences potentielles du point de vue pédagogique. Après usage, la feuille reprographiée est plus difficile à retrouver par l'élève, notamment les plus faibles ayant des difficultés au niveau organisationnel (Séré & Bassy, 2010 ; Choppin, 1992 ; Hunault & Poncelet, 2022). En effet, la photocopie nécessite être rangée correctement et impose alors à l'élève de savoir se repérer dans une multitude de cahiers et classeurs disciplinaires (Chartier, 2002). Cela suppose une maîtrise de « la classification des savoirs », pour organiser le « degré des relations de pouvoir et des relations de contrôle, entre et au sein des savoirs, des discours et des pratiques, établies institutionnellement dans le processus de transmission » (Bernstein, 2007, p. 4). Les élèves les plus éloignés de la culture scolaire auront certainement le plus de difficulté à catégoriser ces univers de savoirs et donc à ranger et remobiliser quand il le faut cette feuille volante.

Par ailleurs, donner des photocopies aux élèves lors des séances d'enseignement conduit « généralement à s'appuyer sur des documents iconographiques en noir et blanc et de piètre qualité » (Hunault & Poncelet, 2022 p. 23) et peut nuire à la phase d'institutionnalisation, « les connaissances ou savoir-faire n'étant plus élaborés collectivement en classe, mais simplement distribués » (p. 23). Pour résumer, la photocopie, forme de support privilégiée par les enseignants amasse de nombreux défauts économiques, pratiques et pédagogiques. Cependant, comme l'explique Bruillard l'engouement pour cette forme prise par les supports en classe s'explique facilement.

C'est ce qui permet aux enseignants, en bout de chaîne, de faire les adaptations qu'ils jugent nécessaire pour les élèves. Ainsi, il s'agit soit de proposer des textes « troués » afin de faire écrire les élèves dans un ensemble structuré par l'enseignant, soit de pallier leur manque de compétences d'écriture en leur fournissant des synthèses (Bruillard, 2020, p. 7).

⁸⁹ Une étude historique pourrait probablement montrer que l'usage intensif de la photocopie a été précédé par celui de la polycopie stencyl, des années 1960 à 1980, comme le suggère Jean-François Marcel (2005).

La suite de la thèse permettra de préciser encore un peu plus les raisons qui poussent les maîtres à privilégier la photocopie en classe.

La présence importante de la projection dans les classes est liée à celle de la photocopie. En effet, la projection est le plus souvent celle de la fiche polycopiée donnée aux élèves (Delaubier et al., 2015). L'enquête Profectic 2019 indique que 70 % des enseignants disposent d'équipements de vidéo projection ou tableau interactif pour faire la classe (MEN, 2019a). Même si l'usage de la projection d'images, et de diapositives en particulier, a plus d'un demi-siècle d'histoire (Marcel, 2005), le numérique semble avoir apporté une simplification pour les professeurs. Des possibilités nouvelles s'offrent alors aux maîtres : de montrer les documents en couleurs mais aussi « de mettre en valeur, zoomer, fragmenter, revenir en arrière, comparer, enlever ou ajouter des éléments,... » (Delaubier et al., 2015, p. 22). À ces possibilités, s'ajoute le fait de pouvoir montrer des éléments au moment où l'on parle. La projection permet donc de guider le regard de l'élève au bon moment, l'aidant ainsi à se repérer sur le support. Par exemple, « sur un diaporama, l'enseignant peut synchroniser son discours avec la présentation progressive de titres, sous-titres, mots-clés ou phrases clés, de figures ou de schémas. » (Tricot, 2020, p.7). Pour l'auteur, « le principe d'intégration » de la projection (« split attention effect », p.7) qui est l'intégration spatiale (au bon endroit) et temporelle (au bon moment) d'informations constitue une plus-value pour les élèves. La projection ainsi que les options et possibilités qu'elle ouvre cadre certainement plus étroitement le regard de l'élève sur le support en évitant la saturation de la présentation.

Par contre, elle a le désavantage d'être plus exigeante notamment en termes de lecture (Ferone et al., 2016 ; Tricot, 2020). En effet, « la lecture de documents numériques était souvent plus difficile, plus lente, notamment à cause des écrans rétroéclairés, de la taille des lettres, de leur couleur, des contrastes et des polices de caractères choisis, de la longueur de lignes » (Tricot, 2020, p. 9). De plus, la projection suppose de regarder un document « dynamique », un document qui va disparaître (donc plus mobilisable) et qui, s'il n'est pas compris, peut empêcher la compréhension générale. Aussi, lorsque la projection ne se limite pas à diffuser une reproduction dématérialisée du livre imprimé, elle accroît la complexité du support. « Par rapport aux documents composites sur papier, le support numérique ajoute une forte complexité avec l'introduction de nouveaux médias (images animées, sons) et la possibilité de naviguer dans une collection infinie de ressources, grâce à des liens " hypertextuels " » (Ferone et al., 2016, p. 369). Les élèves de milieux éloignés de la culture scolaire sont les moins à l'aise avec cette littérature scolaire numérique (Fenoglio, 2022 ; Ferone et al., 2016). De ce fait, si

l'enseignant ne prend pas en compte cette complexité et ses exigences accrues par la projection alors cette forme de support peut être un obstacle de réussite pour ce type d'élèves (Ferone et al., 2016).

Plusieurs raisons expliquent la place de la photocopie et de la projection en classe. Tout d'abord, peu de classes de cours moyens disposent de manuels aussi bien pour les disciplines « fondamentales » que pour les autres (Hunault & Poncelet, 2022). Ce manque empêche un usage individualisé par les élèves. Le budget alloué par les communes aux enseignants n'est pas toujours suffisant pour acheter des manuels pour tous, surtout quand le programme change (très) souvent⁹⁰. Par conséquent, les maitres sont nombreux à travailler à partir du spécimen⁹¹ du manuel comme l'atteste le tableau ci-dessous (tableau 5).

Tableau 5. Usages ou non des spécimens de manuels

	Orthographe		Histoire	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Oui	60	27 % *	67	33 %
Non	161	73 %	138	67 %
Total	221	100 %	205	100 %

Effectifs et pourcentages. **Lecture :** * En orthographe, 27 % des enseignants disent que le manuel papier utilisé comme ressource est un spécimen.

En orthographe, 27 % des enseignants disent que le manuel papier utilisé comme ressource est un spécimen et en histoire, ils sont 33 %. Pour que chaque apprenant puisse alors avoir un support sous les yeux en classe, ils ont alors deux solutions : soit projeter tout ou partie du support de la séance prévue par le spécimen, soit le photocopier pour chacun d'entre eux.

La domination des photocopies et des projections dans les classes se justifie également par le succès grandissant des nouveaux guides pédagogiques qui proposent à la fois des supports pour les enfants à photocopier et des supports à projeter. Ensuite, comme nous l'avons vu, deux tiers des professeurs fabriquent, modifient les ressources initialement prises, ce qui a pour corollaire de proposer des photocopies aux élèves ou de projeter un contenu. Pour terminer notre réflexion, il semble qu'une histoire des techniques pédagogiques pourrait tenter d'établir jusqu'à quel point la prédominance actuelle des supports diffusés ou photocopiés tiennent à leur inscription dans des pratiques similaires et plus anciennes à savoir respectivement les projections de diapositives photographiées sur celluloid, et les duplications par stencyl.

⁹⁰ Ce point est cependant à relativiser car peu d'enseignants déclarent le coût comme étant un élément essentiel dans le choix du support (nous y reviendrons au chapitre 4, tableau 6a, annexe 3).

⁹¹ Exemplaire unique de manuel donné gratuitement aux enseignants en début ou en fin d'année scolaire dans un but commercial afin de faire acheter les séries de manuels pour les élèves.

Ainsi, l'abondance des photocopies et de la projection s'explique par l'instrumentalisation enseignante, certainement aussi par le matériel et les outils disponibles dans l'école, par des pratiques/ habitudes ancrées dans le métier ou encore par ce que le professeur priorise lors des achats de matériels scolaires. Nous reviendrons sur ces derniers points au chapitre 4 lorsque nous analyserons les critères de choix déclarés par les répondants. En tout cas, ces choix impliquent pour les élèves des prérequis au niveau organisationnel, au niveau de la catégorisation des savoirs, au niveau de la lecture... Il est possible qu'ils desservent les plus faibles scolairement et, ceci, surtout en histoire.

3.3.2. Des formes qui varient selon les disciplines

L'étude plus précise des choix des enseignants quant aux formes des supports selon la discipline montre qu'en histoire les photocopies et les projections sont plus utilisées qu'en orthographe (tableau 4, annexe 3). *A contrario*, les manuels ou fichiers d'élève, le tableau classique et les autres formes de supports (telles que les affiches, les ardoises, les étiquettes, les albums) sont plus fréquemment mobilisés pour enseigner l'orthographe. Il y a un effet des disciplines sur la quasi-totalité des choix des formes de supports (table 3, annexe 4 et figure 5, annexe 5)⁹².

✓ En histoire plus de photocopies, de projections qu'en orthographe et moins de manuels papier

La projection est très utilisée en histoire. Dans cette discipline, 76 % des professeurs déclarent projeter les supports alors qu'en étude de la langue ils ne sont plus que 59 %. Comme l'indique Delaubier, dans certaines disciplines comme l'histoire, la géographie et les sciences, les enseignants ont des difficultés à se passer de cet outil parce qu'il leur permet « d'introduire dans la classe des documents, d'abord des images et des photographies, mais aussi des vidéos et, plus largement, des produits interactifs de toutes sortes, choisis en fonction du sujet » (2015, p. 21). En histoire, le savoir se construit autour de la lecture de documents (Cariou, 2019). En revanche, le manuel ou le fichier sont plus souvent donnés aux élèves pour les cours d'orthographe (48 % des répondants en font utiliser à leur classe) qu'en histoire (31 %) (tableau 4, annexe 3). Puisque le spécimen de manuel est plus utilisé en histoire, cela occasionne plus de photocopies et de projections dans l'enseignement de cette discipline (tableau 5, annexe 3).

⁹² À chaque fois que nous affirmons qu'il y a un effet des disciplines sur les formes de supports choisies, nous nous appuyons sur les modèles linéaires généralisés et des graphiques qui représentent les effets (visibles dans le chapitre 4 ou encore dans la table 3 en annexe 4 et les figures 5 en annexe 5).

✓ Usage du tableau noir davantage en orthographe

De façon significative aussi, le tableau noir classique est plus utilisé par les enseignants pour les cours d'orthographe (24 % des répondants) qu'en histoire (8 %) (tableau 4, annexe 3, table 3, annexe 4 et figures 5, annexe 5). Cela peut s'expliquer par le fait que les professeurs pour l'enseignement de l'orthographe mobilisent davantage pour élaborer leur support leur imagination ou des productions d'élèves. Le tableau de classe permet une certaine souplesse pour proposer des phrases, des exercices qui correspondent aux besoins (immédiats) des élèves. Dans le cas des enseignants qui le déclarent comme étant la forme du support, le tableau met alors en scène les activités de découverte, les exercices, mais transcrit aussi les interactions en classe (c'est-à-dire les énoncés des maîtres et des élèves) en indiquant parfois les questions qui se posent, le chemin parcouru ou encore ce qu'il y a à retenir. Les différents statuts de ce qui a été écrit sur le tableau, même s'il y a une répartition fonctionnelle en zones, ne vont pas de soi pour tous les élèves (Nonnon, 2000).

Le fait si fréquent d'être « perdu » devant le tableau, de ne pas savoir y circuler, de demander si quelque chose d'inscrit au tableau est à noter rejoint d'autres indicateurs qui signalent que certains élèves n'intègrent pas l'organisation fonctionnelle des différentes sous-tâches et des moments hiérarchisés de la leçon, donc les frontières entre séquences et le statut des activités langagières qui y sont successivement engagées... Le tableau ne suffit pas à imposer son ordre et sa hiérarchisation, sa transparence est une vue de l'esprit : il faut qu'il soit reconstruit à travers l'interprétation (2000, p.91).

Pour réduire le risque d'inégalités, cela implique que nos répondants aient conscience de ces aspects lors de l'usage du tableau.

✓ Les « autres » formes du support à l'habillage ludique

Enfin les « autres » formes de supports sont plus citées par les professeurs en orthographe qu'en histoire (tableau 4 annexe 3, table 3 en annexe 4 et figures 5 en annexe 5). Lorsque l'on détaille ce qu'entendent les répondants par « autres », il s'avère que ces enseignants peuvent utiliser pour l'orthographe des étiquettes afin de faire de la manipulation. Ceci n'est pas étonnant puisque comme le préconisent de nombreux chercheurs (Avezard-Roger & Thomas, 2017 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Chartrand, 2016 ; Pagnier & Lavieu-Gwozdz, 2021) ainsi que les programmes (MEN, 2020) : l'observation et la manipulation des énoncés a une importance afin d'étudier la langue dans ses régularités. Ainsi, il est recommandé que l'élève manipule les mots notamment à travers des activités de manipulations d'énoncés et donc, parfois, à travers l'usage d'étiquettes (substitution, déplacement, ajout, suppression). En orthographe, « autres » peut aussi faire référence à des jeux, aux ardoises et plus rarement à des portes-vues (utilisés dans les niveaux de classes précédents par l'élève), des affiches, des livres... En histoire, « autres »

peut également évoquer des livres (albums, romans ou BD), des jeux (de rôle), des affiches mais aussi parfois des documents ou des objets authentiques ou des visites. Le fait qu'il y ait un effet de la discipline sur cette catégorie peut être discuté car, en orthographe, les réponses « les étiquettes » ou « les jeux » (de manipulations entre autres) auraient pu certainement être catégorisées dans « photocopies » comme d'autres répondants l'ont probablement fait, ce qui aurait alors considérablement diminué dans cette discipline le nombre de réponses « autres ».

Cependant, cette réponse dans les deux matières semble recouvrir notamment l'intention de mettre l'élève dans des « activités attractives grâce à un habillage ludique⁹³ » (expression empruntée à Bautier & Goigoux, 2004, p. 96) c'est-à-dire dans des activités de manipulations ou encore des jeux. Pour les enfants de milieux populaires, « le travail et le jeu sont fortement séparés, tant au niveau de classification que des systèmes de cadres sociaux » (Bernstein 1975 / 2007, p. 88). Ils pourraient alors payer le prix de ces pédagogies souvent invisibles (Bernstein 1975 / 2007). Cependant, il est à préciser que ces (« autres ») formes de supports sont peu présentes dans les classes : 4 % des réponses en orthographe et 2 % en histoire (tableau 4, annexe 3)⁹⁴.

3.3.3. La rareté des supports sur tablette et ordinateur

Une seule forme de support en classe n'est pas corrélée à la discipline (table 3, annexe 4 et figures 5, annexe 5). Les ordinateurs et les tablettes sont peu utilisés en histoire comme en orthographe, avec respectivement 8 % et 6 % des répondants (tableau 4, annexe 3). Ce constat a déjà été fait précédemment (Leroy, 2012 ; Hunault et Poncelet, 2022). Pourtant, selon une enquête du ministère (Profetic du MEN, 2019a), 92 % des enseignants disposent aujourd'hui d'ordinateurs (fixes ou portables, classe mobile) et 24 % de tablettes (avec ou sans clavier détachable). Finalement ces outils sont présents dans les écoles parfois même plus que le matériel de projection. Or, la simple projection convient davantage que les tablettes et les ordinateurs car, comme le dit Bruillard (en s'inspirant des travaux de Cuban, 1986) :

Les enseignants vont plus facilement adapter les technologies d'usage fréquent, n'exigeant pas un long apprentissage et qui renforcent leur contrôle sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. [...] Les tableaux numériques interactifs étendent la gamme de ce que

⁹³ Bautier & Goigoux évoquent dans cet article les cas d'enseignants qui cherchent « à attirer l'attention des écoliers en usant d'une situation ludique ou d'un matériel attrayant » (2004, p.95). Ils donnent l'exemple d'une séance autour du phonème [u] (ou) dans laquelle les élèves doivent trouver quels animaux sont invités chez la poule pour faire une soupe aux cailloux, la règle implicite étant que seuls les noms d'animaux contenant le son [u] peuvent y rentrer.

⁹⁴ Cela ne veut pas dire que ces activités ne sont pas proposées par les autres formes de supports comme les manuels ou les fiches.

l'enseignant peut montrer aux élèves sans par ailleurs l'obliger à utiliser des fonctionnalités avancées et sans changer en profondeur ses modes de relation avec les élèves (2010, p. 225).

Il est donc plus facile d'utiliser le projecteur sans toutes ses fonctionnalités interactives avec les élèves car il est moins coûteux en termes d'adaptabilité et évite un changement de posture de la part de l'enseignant.

D'autres explications sur la faible utilisation des ordinateurs et tablettes sont liés à la dimension proprement technologique de ces outils (Delaubier et al., 2015 ; Leroy, 2012 ; Roy, 2015). Les problèmes techniques tels que les virus, les bris, les pannes... ainsi que ceux liés à la compatibilité des systèmes, au manque de matériels, aux lenteurs de débit, aux problèmes de connexion sont, sur le terrain, très importants (Ibidem). Nous avons d'ailleurs, dans cette recherche lors de nos observations de terrain, assisté à un cours durant lequel une enseignante connaît des difficultés avec un CD-Rom d'un éditeur non compatible avec son ordinateur. Elle déclare lors de son interview que cela lui arrive avec d'autres éditeurs. Ces problèmes techniques ou de connexion se multiplient si les élèves sont tous sur une tablette ou un ordinateur.

Enfin, ces objets en classe peuvent détourner la classe des savoirs en jeu. Lorsque les élèves sont, par exemple, devant des tablettes, les interventions de l'enseignant risquent d'être principalement sur les problèmes techniques de prise en main de la machine ou de fonctionnement de celle-ci au détriment des interventions centrées sur les savoirs (Ferone et al., 2016). Sachant que les dispositions numériques désormais incluses dans le capital culturel sont socialement circonscrites, il y a des risques que les enfants des milieux populaires rencontrent particulièrement des difficultés pour apprendre avec ce type d'outils si les maîtres ne sont pas formés à son usage en classe (Fenoglio, 2022).

A travers ces différents arguments, il est donc facile de comprendre le peu d'engouement des enseignants pour cette forme de supports. De plus, qu'il s'agisse de l'utilisation des TNI (Roy, 2015), des manuels numériques (Leroy, 2012) ou des tablettes en classe (Mével, 2017) les résultats des recherches sont unanimes : ils révèlent le manque de formations et d'accompagnement des enseignants dans le domaine numérique.

Pour finir sur la forme des supports, nous constatons que la photocopie et la projection prédominent dans les classes pour l'enseignement des deux disciplines et peuvent avoir des effets sur les apprentissages. Cependant les maîtres utilisent souvent ces deux formes de supports ensemble dans la même séance (comme l'attestent les recherches citées ci-dessus et

nos observations de terrain) ce qui amoindrit les inconvénients de chacune d'entre elles. Grâce à la projection, la photocopie retrouve sa couleur et se décomplexifie par un effet de présentation successive. Le retour sur des documents non compris par des élèves lors de la projection est rendu possible de façon individuelle par la reprographie. Ensuite, il est intéressant de relever que les choix des enseignants sur la forme des supports peuvent varier selon les disciplines. Si les photocopies et les projections sont ce qui est le plus souvent mis sous les yeux des enfants et ça, surtout en histoire, en étude de la langue les enseignants mettent davantage qu'en histoire leurs élèves devant un manuel papier, le tableau noir traditionnel et des formes de supports ludiques. Ces choix et ces différences entre les disciplines peuvent être liés aux ressources choisies, aux programmes, à des logiques économiques, à des logiques techniques... mais nous souhaitons aussi savoir si ces choix dépendent ou non du contexte social d'exercice (REP ou hors REP). En effet, comme nous l'avons vu, ils ont de potentiels effets sur les élèves de milieux populaires, plus éloignés de la culture scolaire.

Conclusion du chapitre 3

Les choix des maitres sont multiples en termes de ressources, de manières de faire avec celles-ci (leur nombre et le fait qu'elles soient modifiées ou non) et en ce qui concerne les formes que prennent les supports en classe. Ceci est certainement le reflet de la complexité du travail professoral. Selon les usages et le cadrage qui seront faits en classe, ces choix auront des incidences plus ou moins positives sur les apprentissages des élèves.

Certains choix nous paraissent limiter la fabrication passive d'inégalités. Par exemple, les maitres décident rarement de projeter uniquement un support ou encore d'utiliser le manuel numérique ce qui favorise les apprentissages de tous les élèves puisque la lecture sur support numérique reste (un peu) plus exigeante que la lecture sur papier (Fenoglio, 2022 ; Tricot, 2020). Modifier les fichiers d'élèves ou les combiner à d'autres ressources permet d'éviter de contraindre la pensée de l'élève en le centrant sur une suite d'exercices. Face à une suite d'exercices, Bucheton (1999) observe deux types d'élèves : ceux qui sont dans la tâche, c'est-à-dire « ceux qui répètent les exercices, les leçons et les modèles » et ceux qui voient au-delà, « qui pensent avec » la tâche (p. 45). Cette ligne de partage entre ces deux postures intellectuelles est, fort souvent, sociale (Ibidem). C'est pourquoi, si les enseignants évitent d'utiliser les fichiers, ils maximisent davantage les chances de proposer des activités exigeantes à tous les élèves. De même, lorsqu'ils modifient les ressources en s'inspirant des productions d'élèves et de leur imagination, cela peut être favorable aux apprentissages de tous.

Par contre, d'autres choix enseignants présentent un risque d'inégalités d'apprentissage. Le fait que les deux tiers des maitres d'école choisissent de transformer les ressources en les modifiant ou les cumulant pose de nombreuses questions en termes de cohérence didactique (Margolinas & Wozniak, 2009, 2010). Ces manières de faire avec les ressources ont aussi des chances d'ajouter de l'hétérogénéité sémiotique et langagière aux supports et donc de freiner l'accès aux contenus de ces supports pour certains types d'enfants. De plus, en s'inspirant très souvent de sites et de blogs, ces enseignants augmentent les risques d'incohérence et de complexification des supports mais peuvent aussi mettre à mal la valeur de vérité de leurs contenus (Bruillard, 2010 ; Ferone et al., 2016). Trois risques qui requièrent de la part du professeur un œil d'expertise pour être déjoués. L'analyse des contenus des supports qui occupe la deuxième partie de la thèse permettra d'avancer en partie sur ce point. Enfin, une dernière vigilance est nécessaire pour une grande part de nos répondants, une vigilance à avoir en classe

qui est due à l'abondance des photocopies sur la table des apprenants : ces maitres qui choisissent cette forme du support devront contrôler le rangement des reprographies dans les bons classeurs ou cahiers, derrière le bon intercalaire, car cela ne va pas de soi pour les élèves et surtout pour ceux socialisés de la manière la moins proche des logiques de classification scolaire. Lors des observations dans les classes nous pourrons mesurer l'importance que l'enseignant apporte à ce contrôle organisationnel aux effets différenciateurs.

Nous avons réfléchi, dans ce chapitre, à quelques pistes (notamment grâce la littérature scientifique) pouvant expliquer ces différents choix enseignants. Les ressources sélectionnées par les professeurs ainsi que les formes du support en classe peuvent dépendre du matériel disponible, des programmes, de la commune, des pratiques ancrées dans le métier, de l'instrumentalisation enseignante, de la discipline mais aussi, certainement, à d'autres logiques. Comme toutes les pratiques pédagogiques, ces choix sont contraints par le contexte et sont « personnels » (Goigoux, 2007 ; Roditi, 2011) c'est-à-dire déterminés par les caractéristiques sociales et professionnelles de ces professeurs. C'est la rencontre entre ce contexte et les dispositions des enseignants (Lahire, 2012 ; Tralongo, 2021) que nous voulons explorer par la suite.

Chapitre 4. Ce qui influence les choix des enseignants : le poids du contexte

Pour interroger ce qui peut faire varier l'activité instrumentée des enseignants, nous avons d'abord regardé si l'institution tentait de les orienter dans leurs choix. Sont-ils réellement libres de prendre les supports qu'ils désirent ? Leurs choix sont-ils accompagnés ou contraints ? Puis nous avons étudié les critères déclarés par les professeurs comme étant étayants et essentiels pour faire ou choisir les supports. Enfin plusieurs séries de modèles statistiques permettront de savoir :

- Si le contexte de l'école (REP / hors REP) influence les choix des ressources et des formes que le support prend en classe,
- Si des caractéristiques du contexte d'exercice (REP / hors REP mais aussi classe simple-multiniveau, niveau scolaire des élèves, nombre de classes...) et des caractéristiques sociales dont le répondant est porteur (sexe, nombre d'années dans l'enseignement, diplômes...) jouent sur le nombre de ressources choisies et leurs modifications.

L'ensemble de ce chapitre permettra de comprendre ce qui influence les choix de supports des maîtres et l'instrumentalisation enseignante ; ces facteurs peuvent être, selon nous, conscientisés par les enseignants (leurs déclarations) comme non conscientisés (et donc appréhendés par des traitements statistiques).

4.1. L'institution sans poids

Le ministère de l'éducation nationale laisse la liberté aux enseignants de choisir leurs supports et leurs ressources de travail (Choppin, 2005). Nous constatons qu'il est discret lorsqu'il s'agit de les influencer sur le choix de manuels, il tente timidement de limiter l'usage de la photocopie mais semble vouloir cadrer le recours aux ressources numériques et aux supports sous forme numérique.

4.1.1. *Le manuel discrètement encouragé en vain*

Selon un rapport de 2010, l'exigence des inspecteurs est forte et unanime envers le manuel : « il doit être solidement étayé sur le plan scientifique et disciplinaire et les présupposés théoriques à l'œuvre doivent être explicités et validés, en référence aux programmes correspondants » (Séré & Bassy, 2010, p. 9). Mais la question des manuels est très peu abordée dans les textes réglementaires. Concernant le choix et l'utilisation de ces outils le discours

institutionnel est peu visible tant dans les programmes que dans les référentiels de la profession (Elalouf & Bois-Masson, 2014). Les prescriptions sont rares (Leroy, 2012), du moins avant la période Blanquer. L'institution propose depuis peu un document pour aider à faire des choix de manuels pour les enseignements en classe CP qui s'intitule « comment analyser et choisir un manuel de lecture pour le CP ?⁹⁵ » (2018). Il recommande l'usage des manuels ainsi que du livre du maître (sans donner de références) mais déconseille l'utilisation du fichier élève. Il lui préfère le cahier du jour. Enfin, dans ce document, il propose une grille d'analyse afin de choisir un manuel de lecture de CP pour prodiguer un enseignement efficace. Certaines circonscriptions tentent aussi de proposer des outils pour conseiller les choix de manuels (Besançon⁹⁶, Compiègne⁹⁷...) mais de façon générale les aides pour faire des choix sur ces types de supports sont rares et presque inexistantes en cycle 3.

L'ensemble des rapports déplorent le manque de formation des professeurs mais aussi l'absence de conseils du corps de l'inspection en ce qui concerne le choix et l'usage des manuels (Leroy, 2012). Partant de ce même constat, certains acteurs extérieurs à l'école ont cherché à aiguiller les enseignants en leur proposant des outils pour les aider à faire leurs choix. L'ANCP (association nationale des conseillers pédagogiques) et l'association Savoir Livre⁹⁸ ont, par exemple, mis en ligne un guide pour « choisir un manuel à l'école ». Dans celui-ci nous trouvons des critères pratiques (format, mise en page, illustrations, lisibilité...), des critères didactiques (conformité aux programmes, progression adaptée, démarche explicite...) des critères pédagogiques (activité et initiative de l'élève, mise en évidence des savoirs à mémoriser...) et des critères plus spécifiques liés à la discipline. Cependant, ce guide est ancien (il date de 2004) et n'a pas été numérisé (Elalouf & Bois-Masson, 2014). Des chercheurs dont Huot et Elalouf ont, quant à eux, élaboré à partir de 1986 un bulletin de conseil pour aider les enseignants à faire des choix ; d'abord sous format imprimé, il a été accessible sur un site du même nom que le bulletin : le BIMS (Bulletin d'Information sur les Manuels Scolaires)⁹⁹, mais celui-ci n'est plus alimenté depuis 2014. Ces différents outils de conseils n'ont pas été investis par les professeurs (Bruillard, 2010).

⁹⁵

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/100_reussite_/01/2/RA18_C2_FRA_choix_manuel_lecture_CP_925012.pdf

⁹⁶ <https://vesoul2.circo70.ac-besancon.fr/2021/04/08/fournitures-et-manuels-scolaires-comment-choisir/>

⁹⁷ <http://compiègne.dsden60.ac-amiens.fr/126-tableau-comparatif-des-manuels-de-lecture.html>

⁹⁸ Aujourd'hui les Éditeurs d'Éducation.

⁹⁹ <http://www.e-bims.org/accueil.html>

4.1.2. *La reprographie invisiblement limitée*

Le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a signé un contrat avec le Centre Français d'exploitation du droit de Copie (CFC), pour essayer de limiter la reprographie. Ce contrat vise à réguler son usage (Leroy, 2012). Il autorise l'enseignant à remettre à ses élèves des photocopies d'extraits de livres ou de revues dans le respect du droit d'auteur sous certaines conditions : les parties d'œuvres photocopées ne doivent pas excéder 10 % d'un livre et 30 % d'une revue ou d'un journal. En échange, le ministère verse annuellement des droits de copie au CFC qui les redistribue ensuite aux auteurs et aux éditeurs des œuvres photocopées. Ce contrat mais aussi le coût de la reprographie, son intérêt pédagogique pour les élèves les plus faibles et les questions de la propriété intellectuelle poussent l'institution à favoriser d'autres pratiques et d'autres supports dans les écoles. Elle encourage l'utilisation de manuels et de livres et favorise l'écriture et le graphisme. En effet, selon le Bulletin Officiel n° 40 du 29 octobre 2009¹⁰⁰, « il est essentiel, d'un point de vue pédagogique, de limiter le recours à l'usage de telles copies en préférant l'utilisation de documents originaux et en sollicitant davantage l'activité des élèves, en particulier pour tout ce qui relève de la production écrite ou graphique ». Ainsi, depuis ce texte l'institution demande aux professeurs d'école élémentaire de limiter le nombre moyen de photocopies d'œuvres protégées à 40 pages par élève et par an. Cette exigence est renouvelée dans la circulaire 19.3.2021¹⁰¹, qui précise que le directeur se doit d'en avertir les enseignants (qui encourent des poursuites) et de mettre en place un système de comptabilité de photocopies. Ce texte officiel semble plus menaçant vis-à-vis des équipes pédagogiques qu'en 2009 pourtant il s'avère que sur le terrain... la pratique de la photocopie reste intensive (tableau 4, annexe 3). L'enseignant reste un grand utilisateur de la reprographie.

4.1.3. *Les ressources numériques « sur conseillées » et « floutées »*

Le ministère de l'éducation nationale est plus présent dans le secteur numérique. Tout d'abord, il propose, sans rendre obligatoire, de nombreuses ressources à travers Éduscol ou à l'aide de ses partenaires (CNED et Canopé). Il cherche aussi à accompagner les enseignants dans le choix des ressources numériques mais nous verrons que son aide, floue et désordonnée, est peu mobilisée par les maîtres.

À partir de juillet 1999, la marque RIP (Reconnu d'Intérêt Pédagogique) était destinée à guider les enseignants dans leurs choix de produits multimédia pédagogiques. Les logiciels et produits

¹⁰⁰ Mise en œuvre dans les écoles du contrat du 25 septembre 2008 sur la reproduction par reprographie d'œuvres protégées, Circulaire n° 2009-142 du 8-10-2009, Bulletin officiel n° 40 du 29 octobre 2009.

<http://www.education.gouv.fr/cid49360/mene0915294c.html>

¹⁰¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo13/MENE2108987C.htm>

multimédia qui arboraient le logo RIP, faisaient l'objet d'une expertise par des professeurs et des spécialistes du domaine (Commission Multimédia du MEN, devenue Édu-up), à l'issue de laquelle ils étaient reconnus comme répondant aux besoins et aux attentes du système éducatif. Aujourd'hui, le ministère n'utilise plus de logos pour valider l'usage de certaines ressources. Depuis la circulaire n° 2016-099 du 5-7-2016¹⁰² l'Éducation nationale mène une politique de soutien au développement de ressources multimédia pédagogiques à l'aide, cette fois-ci, du dispositif et de la commission Édu-up. Ce dernier vise à soutenir (financièrement et avec l'aide de délégués académiques au numérique) la production de Ressources Numériques innovantes pour l'École (RNE). Ce dispositif constitue une aide à la création et la diffusion de ressources mais il ne vise plus à aider les enseignants à identifier les bonnes ressources sur internet. De surcroît, ces investissements sont payés par les collectivités territoriales et non par l'Etat, ce qui conduit à des inégalités territoriales.

Afin d'accompagner les professeurs dans leur choix des ressources numériques, l'institution a proposé de multiples outils : le GAR¹⁰³, des portails agrégateurs de ressources tels que Educasources, Myriaé, Prim à bord, Eduthèque remplacé par Lumni, Edubase...) ou encore des documents dont un livret repère en 2017¹⁰⁴ intitulé « Acquérir des ressources numériques pour l'École sur équipement mobile » à destination des parents, professeurs et directeurs d'école / chefs d'établissement. Le ministère crée aussi une banque de ressources numériques éducatives (BRNE) qui devait (initialement car aujourd'hui cela ne semble plus le cas) offrir un univers de ressources mobilisables, par cycle (CM1, CM2, 6^e puis 5^e, 4^e, 3^e) et par matière. Par exemple, Belin et sa digithèque devrait permettre à l'enseignant de faire un choix de ressources et de supports (numériques ou non) en Français, histoire-géographie et sciences pour le cycle 3. Le déploiement du GAR semble avoir quelque peu changé la donne et la possibilité d'accès aux maîtres à ces ressources numériques. Ainsi l'institution est investie dans le secteur des ressources numériques pour aider les enseignants à faire des choix. Cependant, ces outils sont nombreux et se sont succédé au point où il est difficile de savoir ceux qui sont encore d'actualité ou non. De plus, en voulant parfois toucher un public large (hors et dans la classe, hors et dans l'école), il est difficile de savoir à qui tout ceci s'adresse. En effet, « ces documents

¹⁰² <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo28/MENN1617578C.htm>

¹⁰³ « Depuis 2018, le « gestionnaire d'accès aux ressources » (GAR) permet l'accès des élèves et des enseignants à leurs ressources numériques et services associés via un espace numérique de travail (ENT) ou un équipement mobile [...] tout en garantissant un cadre de confiance juridique ». <https://eduscol.education.fr/213/gestionnaire-d-acces-aux-ressources>

¹⁰⁴ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mediatheque/90/9/Reperes_Ressources_numeriques_-_Parents_-_juillet2017_799909.pdf

institutionnels nous sont apparus multiples, flous, peu balisés, voire se superposant les uns aux autres sans que nous puissions toujours savoir lesquels étaient encore d'actualité ou en voyant disparaître certains au cours d'une même année scolaire » (Quirino Chaves 2021, p. 520). De plus, les professeurs sont peu informés de ces différents outils institutionnels ou encore ont, du fait d'une première expérience compliquée, un avis négatif sur lequel ils ne veulent pas revenir (comme le stipule Levoin dans sa synthèse de l'enquête sur les BRNE, 2018). Ces divers constats expliquent pourquoi les ressources et outils proposés par le ministère ne sont pas ou peu exploités par les enseignants comme l'indiquent les résultats de Quirino Chaves (2021) ainsi que les nôtres (dans les 2^{ème} et 3^{ème} parties de la thèse).

Le référentiel de compétence 2013¹⁰⁵ indique que l'enseignant doit être capable de « tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs... ». Or les aides de l'institution dans ce domaine semblent peu efficaces. Face à la sollicitation importante des sites et des blogs par les enseignants (tableaux 2a et b, tableaux 3a et b et annexe 3), nous nous interrogeons sur la pertinence de ce qui est pris dans ce type de ressources sachant que les professeurs ne sont pas formés ou encore accompagnés à cela. Qu'est-ce qui est emprunté par les enseignants sur internet ? Et quels impacts cela a-t-il sur le contenu des supports ? La deuxième partie de la thèse apportera des réponses à cette question.

Ainsi la liberté de choix de support des professeurs existe, elle est réelle encore plus aujourd'hui qu'hier au vu de la prolifération des ressources. Les choix de supports en cours moyen semblent peu influencés par l'institution voire même assez loin des recommandations de celle-ci, qui ne sont d'ailleurs pas très lisibles¹⁰⁶. Pourtant il y a une réelle exigence de l'institution sur les choix et la forme des supports (favoriser des manuels, minimiser les photocopies, sélectionner certaines ressources numériques) mais les enseignants français ne sont pas ou peu formés sur le choix des ressources, la conception et l'usage de supports de travail (Choppin, 1992 ; Borne, 1998 ; Séré & Bassy, 2010 et Leroy, 2012). Lorsque l'on regarde les réponses au questionnaire (tableau 8, annexe 3) il s'avère que les enseignants sont peu nombreux (7 % en orthographe et 4 % en histoire) à indiquer que leurs choix sont guidés par une formation initiale ou continue et quasiment aucun ne déclare qu'il a été orienté par son inspecteur ou un conseiller pédagogique.

¹⁰⁵ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

¹⁰⁶ Il est à noter cependant qu'avec Blanquer les professeurs de CP, quant à eux, ont pu être largement aiguillés vers des ouvrages qui préconisent la méthode de lecture « LEGO je décède ».

L'institution est donc relativement absente sur ce terrain alors que le support est au cœur de l'activité instrumentée des enseignants et au cœur des apprentissages. Néanmoins lorsque d'autres acteurs (et notamment des chercheurs) ont tenté de proposer des outils pour guider les choix professoraux, cela ne semble pas avoir suscité non plus un grand intérêt de la part des enseignants. Les maîtres semblent tenir à leur liberté pédagogique et agissent ainsi certainement pour des raisons qui sont à regarder de plus près.

4.2. Les critères déclarés de choix de supports : des choix surtout contraints

Certaines questions permettent de comprendre davantage ce qui, selon les maîtres, influence leurs choix (tableaux 6a et b, 7, 8, 9 en annexe 3). Tout d'abord, les priorités les plus fréquemment mises en avant pour choisir des ressources et celles pour choisir ou construire des supports sont les mêmes et ne varient pas selon la discipline (tableaux 6 a et b, annexe 3). Pour un grand nombre d'enseignants en orthographe comme en histoire ces choix de ressources ou supports sont contraints par un contexte : des programmes, des progressions, des programmations et des élèves (leur niveau, l'attente de l'enseignant...). Il est important aussi pour beaucoup d'entre eux de regarder les exercices et les documents. Nous verrons que ces différents choix sont le plus souvent des décisions que le professeur prend seul plutôt qu'avec des collègues et que ces choix doivent être en adéquation avec leur démarche pédagogique.

4.2.1. L'inscription dans leur démarche pédagogique

Grâce au questionnaire, nous savons que, pour plus de la moitié des enquêtés, la démarche pédagogique proposée par le support est une priorité. Deux questions autour des logiques de choix de support indiquent que la démarche pédagogique est très souvent indiquée comme essentielle. Ces questions et les réponses sont visibles dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 6a. Prioritaire dans le choix ou la construction de ce(s) support(s)

	Orthographe		Histoire	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Les exercices et les documents (leurs qualités, leur diversité, leur nombre...)	228	60 % *	242	59 %
La démarche pédagogique	243	64 %	209	51 %
La conformité aux programmes	155	41 %	149	37 %
L'inscription dans une progression / une programmation	124	33 %	103	25 %
L'esthétisme, la structure, la mise en page	50	13 %	96	24 %
Le gain de temps pour le maitre	60	16 %	77	18 %
Les explications en lien avec ce(s) support(s) (livre des maitres, explicitation sur un site...)	45	12 %	55	14 %
Le coût financier	24	6 %	34	8 %
La pluridisciplinarité	18	5 %	31	8 %
L'évaluation / l'auto-évaluation	35	9 %	20	5 %
L'éditeur / la collection/ l'auteur	8	2 %	16	4 %
Autres (différenciation, forme du support, intérêt de l'élève, temps de séances ...)	12	3 %	9	2 %
Total / répondants	382		408	
	Interrogés : 511 ; Répondants : 382 ; Réponses : 1002 ; Pourcentages calculés sur la base des répondants		Interrogés : 511 ; Répondants : 408 ; Réponses : 1041 Pourcentages calculés sur la base des répondants	

Effectifs et pourcentages des répondants indiquant ce qui a été prioritaire dans le choix ou la construction de ce(s) support(s). Jusqu'à trois réponses étaient possibles d'où des sommes de pourcentages pouvant dépasser les 100 %. **Lecture :** * 60 % des répondants pensent que les exercices et les documents sont une priorité pour choisir ou construire son support en orthographe.

Tableau 7. Le support correspond à ...

	Orthographe		Histoire	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
À vos principes / démarche pédagogique	248	65 %	236	58 %
A vos élèves (à leur niveau, à vos attentes, ...)	227	59 %*	184	45 %
A la conformité des programmes	194	51 %	219	54 %
À l'équipement général de l'école	70	18 %	94	23 %
À votre familiarité avec la discipline	53	14 %	123	30 %
A la réalité sociale de l'école (les documents / exercices exposent des situations familières à la vie quotidienne des élèves)	53	14 %	30	7 %
À ce que fait un collègue ou des collègues dans l'école	43	11 %	24	6 %
Autres	4	1 %	6	1 %
Total / répondants	382	234 %	408	225 %
	Interrogés : 511 Répondants : 382 Réponses : 892 Pourcentages calculés sur la base des répondants		Interrogés : 511 Répondants : 408 Réponses : 916 Pourcentages calculés sur la base des répondants	

*Effectifs et pourcentages des enseignants interrogés répondant à la question à choix multiples : « Le support correspond à ... ». Jusqu'à trois réponses étaient possibles d'où des sommes de pourcentages pouvant dépasser les 100 %. **Lecture :** * 59 % des répondants à la question ont dit qu'en orthographe leur support correspond « à leurs élèves ».*

L'importance de la démarche du support se constate davantage pour l'enseignement de l'orthographe que pour celui de l'histoire. Prenons par exemple la première question (tableau 6a), les enseignants sont 64 % à considérer la démarche comme prioritaire pour le choix ou la construction du support en orthographe contre 51 % en histoire. Le tableau 7 montre qu'ils sont 65 % en orthographe à dire que le support correspond à leur démarche pédagogique et 58 % en histoire. Les formations et notamment les formations continues¹⁰⁷ denses en français (ou en mathématiques) leur permettent certainement d'expertiser davantage les démarches des supports d'orthographe que d'histoire.

De façon plus générale, nous relevons que les supports dans les deux disciplines doivent proposer une démarche qui correspond à celle du maître. Ce n'est pas la démarche pédagogique du support qui doit convaincre l'enseignant mais plutôt le support qui doit être en adéquation avec la démarche du maître. En effet, les explications en lien avec les supports (tableau 6a ci-

¹⁰⁷ Les formations continues appelées aussi les animations pédagogiques sont organisées durant l'année pour les enseignants. Elles se différencient de la formation initiale.

dessus) et la présence ou non d'ouvrages accompagnant certains produits éditoriaux (tableau 8 ci-dessous) ne sont pas prioritaires lors de leur choix. Seulement 8 % des maitres en orthographe et 6 % en histoire considèrent qu'un livre des maitre, un guide pédagogique ou un autre ouvrage qui donnent des informations sur la démarche ont pu guider leur choix de support (voir le tableau ci-dessous).

Tableau 8. Le choix ou la construction du support est guidé par ...

	Orthographe		Histoire	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Votre analyse comparative des ressources existantes	123	32 % *	163	40 %
Votre expérience antérieure avec cette ou ces ressource(s)	94	25 %	85	21 %
Une ou un collègue	43	11 %	46	11 %
Un site / un blog / un groupe d'échanges en ligne	29	8 %	34	8 %
Les spécimens (papier ou numériques) ou/et les délégué(e)s pédagogiques des maisons d'édition	24	6 %	31	8 %
Un ouvrage (un livre du maitre, un guide pédagogique, un article de revue...)	30	8 %	24	6 %
Une formation : initiale (ESPE, IUFM...) ou continue (une animation pédagogique ou autres)	26	7 %	15	4 %
Votre Inspectrice / Inspecteur (IEN) ou une conseillère / conseiller pédagogique	5	1 %	0	0 %
Autre (formation syndicale, élève...)	8	2 %	10	2 %
Total	382	100 %	408	100 %

Effectifs et pourcentages des répondants indiquant ce qui guide le choix ou la construction du/ des support(s). Le répondant ne pouvait donner qu'une seule réponse. **Lecture** : * 32 % des répondants déclarent que c'est leur analyse comparative des ressources existantes qui les guide pour choisir ou construire leur support en orthographe.

Si les professeurs s'appuient peu sur des explications et des ouvrages précisant les méthodes du supports choisis, ils ne sont pas influencés non plus par des personnes du métier. Bon nombre d'enseignants déclarent choisir seul les supports. La concertation d'un collègue, d'un délégué pédagogique des maisons d'édition ou encore de personnes de l'institution (Inspecteur ou conseiller pédagogique) est rare (tableau 8). Les enseignants exercent donc seul leur liberté pédagogique. Environ 60 % des répondants analysent les ressources existantes ou photocopies sont payées par les villes s'appuient sur leur expérience avec la ressource choisie afin de sélectionner ou construire un support. Il s'agirait donc d'une démarche plutôt individuelle qui répondrait à une manière de faire classe.

4.2.2. *L'importance des exercices et documents*

Une nette majorité d'enseignants (60 %) priorise aussi un support avec des exercices et des documents (leurs qualités, leur diversité, leur nombre...) qui leur conviennent (tableau 6a, annexe 3). Ce résultat permet de quantifier un constat déjà fait par d'autres (Borne, 1998 ; Bucheton, 1999 ; Leroy, 2012 ; Métoudi & Duchauffour, 2001 ; Mounier & Priolet, 2015). Métoudi & Duchauffour précisent que la quantité mais aussi la pertinence des exercices sont des critères importants (2001). En ce qui concerne les mathématiques, Mounier et Priolet (2015) expliquent que :

les principaux déterminants mis en avant par les enseignants pour choisir les manuels de mathématiques sont liés à leur contenu avec une préférence à la fois pour ceux qui contiennent une base volumineuse d'exercices et pour ceux qui associent aux exercices des indices de niveau de difficulté (p. 6).

En transposant ces constats à l'orthographe, il est probable que les professeurs cherchent un support flexible et adaptable aux différents niveaux des élèves. Ceci expliquerait alors que, pour l'enseignement de l'étude de la langue, 59 % des maitres disent que les supports choisis correspondent à leurs élèves (tableau 7, annexe 3). Ainsi ils peuvent par exemple différencier la quantité de travail (le nombre d'exercices à faire) ou leur difficulté selon le niveau des élèves. Cependant, si la quantité d'exercices est si importante c'est aussi parce que le support peut être considéré par les professeurs comme un réservoir d'exercices (Bucheton, 1999; Hunault & Poncelet, 2022). Dans ce cas, si lors de cette première séance d'une séquence d'apprentissage les écoliers et notamment ceux de milieux populaires sont face à une montagne d'exercices, ceux-ci pourraient alors être enfermés dans des tâches plutôt que dans la recherche et dans une véritable activité réflexive (Bucheton, 1999).

En histoire, il est plus difficile encore de comprendre ce que recouvre l'intérêt des enseignants pour les documents et les exercices lors des choix et construction de supports. Métoudi et Duchauffour (2001) montraient que « la richesse documentaire » était un critère souvent évoqué pour les disciplines des sciences et de l'histoire-géographie. De ce fait, certains maitres expliquent l'importance d'avoir « des documents qui ont une iconographie intéressante et une partie encyclopédie », « des photographies couleur » ou encore « des documents que l'on ne trouve pas soi-même » (p. 49). Les auteurs évoquent des raisons « théorico-didactiques¹⁰⁸ » (idem) mais la suite de notre recherche (les autres parties de la thèse) montre qu'en histoire il s'agit aussi et surtout de limiter le nombre de documents afin d'écourter la séance proposée.

¹⁰⁸ « Un point de vue théorique ou un projet pédagogique » (Métoudi et Duchauffour, 2001, p. 49).

Par conséquent, dans les deux disciplines, l'étude des exercices et des documents est essentielle au choix du support. Il est à noter qu'en histoire un autre élément en lien avec le contenu du support s'avère important : l'esthétisme, la structure et la mise en page sont aussi une priorité pour près d'un quart des répondants (tableau 6a, annexe 3). Cet intérêt pour ces caractéristiques montre que certains maîtres ont un regard sur la complexité des supports. Nous pouvons alors nous interroger sur les raisons pour lesquelles, en orthographe, ils ne sont pas au moins aussi nombreux.

4.2.3. Les programmes et les programmations au centre des choix

Les programmes sont au cœur des choix de supports des enseignants. Pour près de 40 % d'entre eux, la conformité aux programmes est essentielle aux choix de supports d'orthographe et d'histoire, constat convergeant avec ceux de Séré & Bassy (2010), Borne (1998) et Métoudi & Duchauffour (2001) (tableau 6a, annexe 3). De plus, pour la moitié de nos répondants, le support est choisi parce qu'il correspond aux exigences du programme en cours. Par ailleurs, un tiers d'entre eux en orthographe et un quart en histoire donnent aussi une grande importance au fait que ces supports doivent s'inscrire dans une progression ou une programmation de classe. Ces répondants pensent et réfléchissent le support dans une dimension large et globale qui ne se réduit pas à la séance. Le support construit ou choisi doit aller dans le sens des programmes et dans la continuité de ce qu'il est prévu de faire acquérir aux élèves durant une période, l'année ou le cycle.

Les éditeurs offrent une sorte de garantie sur les contenus et sur le respect des programmes scolaires (Choppin s'appuie sur une note de service n°86-133, du 14 mars 1986, 2005), constat confirmé par Mounier & Priolet en mathématiques : « rares sont les manuels qui ne sont pas conformes aux programmes en vigueur. » (2015, p. 10). On comprend donc que les produits éditoriaux soient la ressource principale des professeurs, ils garantissent le programme tout en proposant, le plus souvent, des programmations. Cependant l'enseignant est contraint d'utiliser la dernière version éditée. Les changements de caps et de programmes réguliers « en fonction de la couleur politique des gouvernements » (Broccolichi & Garcia, 2022, p. 61) supposent l'achat de nouvelles séries de manuels dans multiples disciplines. Le maître privilégiera alors d'autres ressources (les sites et les blogs), la projection et la photocopie du spécimen de manuel récent. De plus, l'engouement pour le guide pédagogique s'explique car il suffit finalement d'acheter un nouvel exemplaire (ce qui n'engage pas de gros frais) ou de télécharger un

avenant¹⁰⁹ pour avoir un support qui correspond à une des plus grandes préoccupations des enseignants : la conformité aux programmes.

4.2.4. La nécessaire adaptation aux élèves

Puisque nous nous intéressons aux inégalités d'apprentissage, le fait que, pour beaucoup d'enseignants, le support correspond à leurs élèves nous intéresse tout particulièrement. 59 % des répondants en orthographe et 45 % en histoire déclarent que les supports correspondent à leurs élèves (tableau 7, annexe 3). Reste maintenant à savoir ce que cela signifie pour eux. Nous avons précisé à côté de cette réponse (entre parenthèses) que cela pouvait se rapporter au niveau des élèves ou encore aux attentes vis-à-vis d'eux. Il est possible par exemple, tout comme dans l'enquête de Métoudi & Duchauffour (2001), que lorsque les professeurs pensent à leurs attentes en direction des enfants de la classe, ils fassent référence à : être autonome, comprendre par soi-même, s'auto-corriger ...ou encore aux acquisitions précédentes ou manquantes qu'ils ont pu constater. Une chose est certaine « le support correspond à mes élèves » ne peut pas signifier « mettre les élèves face à des documents et des exercices exposant des situations familières à leur vie quotidienne » puisque ce choix de réponses était possible et peu donné par les interrogés. En effet, seuls 14 % des enseignants en orthographe et 7 % en histoire disent que le support correspond à la réalité sociale de l'école (tableau 7, annexe 3). Il semble surtout que leur réelle préoccupation lors des choix soit le niveau des élèves puisque cette préoccupation des maîtres se retrouve dans une autre partie du questionnaire lorsqu'il leur est demandé s'il y a des différenciations pédagogiques de supports selon le niveau et le besoin des élèves (tableau 9 ci-dessous).

Tableau 9. Différenciation des supports

	Orthographe		Histoire	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Oui	291	76 % *	136	33 %
Non	91	24 %	272	67 %
Total	382	100 %	408	100 %

*Pourcentage des répondants indiquant la différenciation des supports. Le répondant pouvait donner jusqu'à trois réponses. **Lecture :** * 76 % des répondants disent qu'ils différencient selon le niveau et le besoin des élèves les supports d'orthographe en classe.*

Ce tableau montre également que c'est encore en orthographe que l'adaptation du support existe davantage. Un tiers des professeurs différencient les supports selon les enfants pour enseigner l'histoire et les trois quarts le font pour les cours d'étude de la langue.

¹⁰⁹ Par exemple pour l'ouvrage « Picot, F. & Hervé, L. (2016). Faire de la grammaire au CM2. Poitiers : Réseau Canopé » des documents s'ajustant aux programmes de Français 2018 pouvaient être téléchargés.

Dans les parties suivantes de la thèse, nous analyserons s'il s'agit de différencier le support matériel, le contenu ou l'usage qui va en être fait. Ces adaptations prévues pour des élèves de classes situées en REP ou encore pour des élèves au sein d'une même classe sont essentielles à étudier. En effet, s'il y a des différences de matériaux, de contenus, de curriculums en fonction de ce que les enseignants perçoivent comme le niveau des élèves, cela risque de maintenir l'ordre social à l'école et de creuser les inégalités (Charlot et al., 1992 ; Keddie, 1970).

Pour conclure, les critères de choix de supports évoqués par certaines recherches (Métoudi & Duchauffour, 2001 ; Mounier & Priolet, 2015) ou observations de terrain (Borne, 1998 ; Séré & Bassy, 2010 ; Leroy, 2012 ; Delaubier et al., 2015) étaient si nombreux et anciens¹¹⁰ qu'il était difficile d'y voir clair. Aujourd'hui, nous savons que les professeurs des écoles en choisissant leurs matériaux pédagogiques sont le plus souvent seuls et recherchent des supports qui s'inscrivent dans leurs manières de faire classe. Si la démarche semble personnelle et individuelle, elle n'est cependant pas autocentrée. En effet, les instituteurs sont relativement peu nombreux à dire qu'ils choisissent une ressource ou un support dans un souci de gain de temps¹¹¹ (tableau 6a, annexe 3). De plus, au cœur de ces critères de choix il y a une réelle préoccupation des élèves : le support doit leur correspondre et s'adapter au public visé. Ensuite, cet outil doit être, pour beaucoup d'interrogés, en adéquation avec les programmes et avec les programmations et les progressions. Ainsi, on comprend que ces choix sont surtout contraints. C'est certainement l'une des raisons qui expliquent que le contenu du support va être regardé par nos répondants notamment à travers les exercices et les documents proposés. Contre toute attente, les logiques économiques (le coût financier du support) pèsent peu sur le choix des supports et ressources. Seuls 6 % des enseignants les considèrent comme prioritaires pour sélectionner ou élaborer le support en orthographe et 8 % en histoire (tableau 6a, annexe 3). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce dernier résultat. Tout d'abord, les professeurs d'école primaire ont certainement intériorisé les pratiques sans manuels donnés aux élèves. De plus, les photocopies sont payées par les villes, ce qui écarte les enseignants du coût financier qu'elles occasionnent.

Concernant les inégalités d'apprentissage, deux critères de choix cités de façon importante par les répondants attirent notre attention : « l'esthétisme, la structure, la mise en page »

¹¹⁰ Ils dataient d'une époque où le numérique n'avait pas la même place dans les écoles.

¹¹¹ Nous verrons, dans la suite de la thèse, que le déclaratif n'équivaut pas toujours aux pratiques notamment sur cette question du temps.

(davantage regardés pour l'enseignement de l'histoire) et « les élèves ». Compte tenu des acquis des recherches précédentes, l'intérêt ou non porté à ces deux variables par le professeur est susceptible de conduire à la construction passive et active d'inégalités. En effet, prendre en compte l'esthétisme, la structure et la mise en page tend à accorder de l'attention à la complexité des supports (complexité qui peut être un frein aux élèves de milieux populaires (Bonnéry, 2015)). Le fait que l'esthétisme, la structure et la mise en page et donc la complexité soient davantage l'objet de vigilance de la part des maîtres en histoire qu'en orthographe interroge. Pourquoi cette différence entre les disciplines ? Les supports sont-ils plus complexes en histoire qu'en orthographe et donc nécessitent-ils davantage d'attention sur ce point ? Est-ce un effet de la discipline qui change les priorités des enseignants ? Est-ce une conséquence de leur rapport à la discipline ? Y a-t-il derrière cette préoccupation de la forme du support une volonté de proposer un outil de travail que tous les élèves comprennent et savent utiliser ? Ensuite, les adaptations des supports aux élèves peuvent conduire au risque de différencier les exigences des supports, ce qui, à force de répétitions, construit des curriculums inégaux (Bonnéry, 2010, 2015 ; Charlot et al., 1992 ; Keddie, 1970 ; Rochex & Crinon, 2011). Il est nécessaire de regarder de plus près en quoi consistent ces adaptations. L'analyse des supports et de leurs contenus en deuxième partie de la thèse permettra d'avancer sur ces différents points.

Enfin, les déclarations des enseignants ont leurs limites. En effet, il s'agit uniquement de ce dont ils sont conscients au sujet de leur activité et ils ont aussi parfois des difficultés à expliciter, décrire et théoriser cette activité (Goigoux, 2017). De plus, nous voulons connaître en quoi la socialisation antérieure du professeur ou le contexte social de l'école peut influencer les logiques de choix du maître. Ces facteurs de choix peuvent être inconscients. De ce fait, nous avons cherché à étudier les logiques de choix des supports d'une autre façon, à travers des analyses statistiques. C'est l'objet de la partie suivante.

4.3. Les ressources et les formes de supports différenciés selon le contexte social de l'école

Pour étudier les liens potentiels entre d'une part les ressources et les formes que prennent les supports en classe et de l'autre le contexte social de l'école (REP / hors REP), nous avons utilisé des modèles linéaires généralisés (tables 2 et 3 en annexe 4). Après avoir présenté le traitement

statistique des données¹¹², nous analyserons les résultats, indiquant que, effectivement, certains choix enseignants sont socialement différenciés.

4.3.1. Méthode : GLM

La série de modèles linéaires généralisés (GLM) va permettre d'étudier et quantifier le lien entre le contexte social de l'école et les disciplines avec nos variables d'intérêt (1) les ressources mobilisées par les professeurs pour choisir ou fabriquer leur support et (2) les formes que les supports peuvent prendre en classe (table 2 et table 3 en annexe 4).

Plus précisément, ces analyses ont été faites à l'aide de GLM pour des variables binomiales (utilisation de sites ou blogs : oui / non, de manuels : oui / non, de guide pédagogiques...). Ces GLM correspondent donc ici à des régressions logistiques puisque les variables à expliquer sont de nature binaire. Nous regardons si la probabilité d'utiliser une des ressources est affectée par le contexte et la discipline. Cette analyse est faite sur chacune des ressources indépendamment. Nous avons fixé le seuil de significativité à 5 % comme il est assez coutumier de procéder en sociologie (Martin, 2005) mais au vu du nombre de modèles et de tests, nous devons être prudents quant à l'analyse des résultats, la multiplication des tests augmentant la chance d'obtenir des effets significatifs par hasard. Dans nos résultats, nous présentons les modèles sans interaction étant donné qu'aucune interaction significative entre les variables descriptives n'a été observée lors de l'analyse de modèles complets incluant les effets simples ainsi que leurs interactions. Les modèles obtenus présentent donc les effets additifs de la discipline et de la caractéristique du contexte social d'exercice, en REP ou hors REP. Les graphiques des figures 4 et 5 (ci-dessous ou en annexe 5) permettent de visualiser les effets de ces variables quand ceux-ci sont significatifs.

Les analyses de corrélations des ressources et des formes des supports avec la discipline ont servi à étayer notre propos dans le chapitre 3. Ce sont les effets du contexte qui vont nous intéresser dans la suite de l'écrit.

¹¹² Si les explications sont insuffisantes ici, le lecteur peut se reporter au chapitre 1 (1.6) qui développe la méthodologie et le choix des méthodes statistiques.

4.3.2. Les ressources (manuel numérique, guide pédagogique et production d'élève) corrélées au contexte REP ou hors REP

Les résultats de nos modèles linéaires montrent que les probabilités d'utiliser comme ressource un manuel numérique, un guide pédagogique et une production d'élèves varient significativement en fonction du contexte (table 2).

Table 2. Effets du contexte social de l'école et de la discipline sur le choix des ressources (GLM)

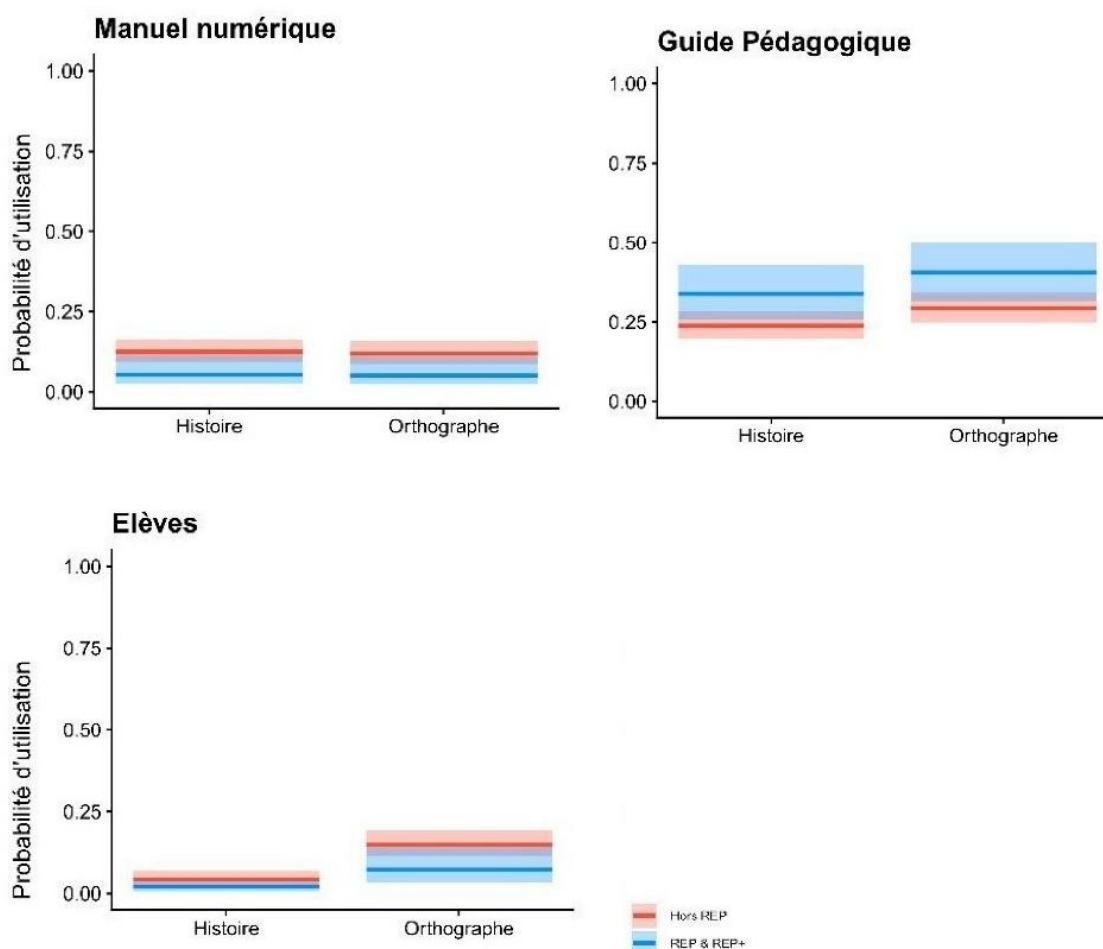
Variables d'intérêt (binomiales)	Variables descriptives	Modèle complet sans interaction		
		LR Chisq (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet ¹¹³
Site blog	REP	2.7812 (1)	0.09538	
	Discipline	23.9935 (1)	9.666e-07	Très fortement significatif
Manuel papier	REP	3.0405 (1)	0.08121	
	Discipline	1.9677(1)	0.16069	
Guide pédagogique	REP	5.8884 (1) ❖	0.01524 ❖	Significatif
	Discipline	3.2146 (1)	0.07299	
Manuel numérique	REP	6.1961 (1)	0.0128	Significatif
	Discipline	0.0515 (1)	0.8206	
Fichier élève	REP	0.41069 (1)	0.5216	
	Discipline	0.85739 (1)	0.3545	
Imagination	REP	0.8179 (1)	0.365793	
	Discipline	7.6956 (1)	0.005536	Fortement significatif
Élèves	REP	3.9896 (1)	0.04578	Significatif
	Discipline	24.7895 (1)	6.394e-07	Très fortement significatif
Autres	REP	0.073 (1)	0.787026	
	Discipline	10.625 (1)	0.001116	Fortement significatif

Cette table présente les effets des deux variables descriptives du contexte (REP / Hors REP) et de la discipline (orthographe / histoire) sur l'utilisation de huit types de ressources. L'analyse a été faite avec des modèles linéaires généralistes (régression logistique pour variable binomiale). Les effets ont été testés avec des tests de Chi2 de ratio de vraisemblance (LR Chisq= Likelihood ratio chisquare tests) avec entre parenthèse le nombre de degré de libertés (ddl). La variable contexte REP apparaissant comme significativement associée à l'utilisation d'une ressource est en gras. **Lecture :** ❖ Le LR Chisq (1) de 5.88 calculé pour la variable REP et le Pr associé de 0,015 signifie qu'il y a 1,5 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle le contexte REP ne joue pas sur le fait de prendre comme ressource un guide pédagogique) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que le contexte social de l'école joue effectivement sur le fait d'utiliser un guide pédagogique. La manière dont elle joue est montrée dans le graphique présentant les prédictions du modèle (figures 4).

Afin, de rendre plus explicite ces résultats et de visualiser le sens des effets nous exposons les figures suivantes :

¹¹³ L'effet d'une variable explicative sur une variable d'intérêt est dit significatif lorsque la probabilité associée à une variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 0,05 (5 %).

Figures 3. Représentation des effets significatifs du contexte social de l'école sur le choix des ressources¹¹⁴ (table 2)



Les lignes bleues et rouges indiquent les prédictions du modèle et les zones plus claires les intervalles de confiance à 95%. **Lecture :** Le panneau « manuel numérique » montre par exemple comment la probabilité la ressource « manuel numérique » varie en moyenne avec le contexte social de l'école et la discipline. Les lignes rouges (hors REP) placées au-dessus des lignes bleues (REP-REP+) indiquent qu'il est significativement plus probable que les professeurs exerçant hors REP utilisent comme ressource des manuels numériques que les maitres travaillant en REP. Le panneau « guide pédagogique » indique que les guides pédagogiques sont en moyenne moins souvent utilisés hors REP (lignes rouges) qu'en REP (lignes bleues). Le panneau « élève » indique que les écrits des élèves sont en moyenne moins souvent utilisés en REP (lignes bleues) que dans les écoles situées hors REP (lignes rouges).

On constate tout d'abord que le manuel numérique est en moyenne plus souvent utilisé comme ressource par les maitres qui travaillent dans les écoles situées en zone hors REP que ceux travaillant en REP (figures 4, annexe 5). Il est difficile d'analyser ce résultat car les usages avec cette ressource peuvent être multiples. L'enseignant peut le prendre tel qu'il se présente et le reprographier pour tous ses élèves, le projeter ou encore il peut prendre certaines parties

¹¹⁴ L'ensemble des effets significatifs de la discipline et du contexte sont visibles en annexe 5, figures 4. Ici nous montrons sur les figures que les effets du contexte social de l'école.

seulement et le cumuler ou non à d'autres ressources. De plus, comme nous l'avions évoqué au chapitre 3, il y a une grande diversité de manuels numériques (« décalque dématérialisé du livre imprimé », enrichis ou complexes et interactifs, Leroy, 2012, p. 37), diversité qui porte aussi des exigences de plus ou moins importantes. Si le professeur qui sollicite le manuel numérique y glane des fichiers sons, des vidéos mais aussi « des textes plus riches, plus complexes, plus dynamiques, plus nombreux, plus ouverts » (p. 11) propres à cette ressource, cela va nécessiter des aptitudes spécifiques importantes chez l'élève notamment en termes de lecture (Tricot, 2020). La confrontation des enfants de REP à des supports qui se sont inspirés des manuels numériques les place face à une littératie scolaire très exigeante éloignée de ce qu'ils connaissent. Ce n'est qu'à certaines conditions que leurs usages peuvent servir aux élèves en difficulté (Tricot, 2020) et, pour l'instant, on sait que les professeurs ne sont pas formés à cela.

La mobilisation ou non par le maître des productions d'élèves est également corrélée au contexte social de l'école (table 2 ci-dessus) puisque les écrits des apprenants sont en moyenne moins souvent utilisés en REP que dans les écoles situées hors REP (figure 4 ci-dessus). La différenciation de cette ressource interroge particulièrement en orthographe. En effet, les programmes ainsi que les chercheurs dans cette discipline (Chartrand, 2016 ; Cogis, 2005 ; Paret, 2000) préconisent pour l'étude de la langue au cycle 3 l'« appui sur des corpus, des éléments collectés, des écrits ou des prises de parole d'élèves. » (MEN, 2020, p. 22). Un document Éduscol intitulé « Enseigner l'orthographe du cycle 3 au cycle 4 » du MEN (2018) s'inspire des travaux de Cogis et évoque le principe de chantier d'étude pour construire la notion choisie en travaillant sur des corpus à partir d'une lecture réalisée en classe ou d'extraits d'écrits des élèves. Bulea, Bronckart & Elalouf dans l'ouvrage intitulé « mieux enseigner la grammaire » (Chartrand, 2016) indiquent que, pour construire une posture réflexive sur la langue, « cela suppose que des occasions soient données d'observer et de manipuler des productions langagières variées, orales ou écrites, normées ou non... » (p. 54). Notre résultat montre que ces occasions, en tout cas celles basées sur des productions écrites d'élèves, sont données moins souvent aux enfants de milieux populaires qu'à ceux qui sont socialisés dans des familles proches de la culture scolaire. Cette différenciation de ressources peut jouer sur les apprentissages des élèves. On peut se demander à quoi tient cette différence. Nous regardons cependant ce résultat avec prudence car si le test statistique montre une certaine tendance, il est très proche du seuil de significativité que nous nous sommes fixé.

Enfin, les guides pédagogiques sont des ressources inspirant les supports de classe qui sont davantage mobilisés par les instituteurs travaillant en REP que par ceux exerçant en zone hors

REP. Il est difficile de savoir si une ressource est plus pertinente qu'une autre car il faudrait analyser leur contenu. En histoire, les guides sélectionnés par nos répondants sont relativement nombreux et ce qu'ils proposent est varié. En revanche, en orthographe, beaucoup d'enseignants choisissent de travailler avec des guides assez proches dans leur contenu et leur démarche. Il s'agit des guides se basant sur la méthode Picot. Meshoub-Manière & Féliers (2020) ont montré les limites de ces outils. Les auteurs pensent notamment que :

- « La conduite didactique n'est pas explicitée » (p.130).
- Cette méthode envisage des cours pour des classes de niveaux double ou triple mais la différenciation porte sur la quantité de textes ou exercices demandés et non sur une progression différente (censée être spiralaire).
- La conception de la phrase est normalement un objet plus complexe que ce qui est donné à voir aux élèves.
- Le questionnement lié à des observations de la langue est absent de la méthode. Les collectes sont faites par les enseignants et non traitées par les apprenants. De plus, « la constitution même des listes interroge. » (p. 127).
- Les activités proposées par ces guides sont récurrentes sans liens explicites entre elles. Ainsi, la répétition des séances ajoutée au fait que les manipulations ne sont pas accompagnées de verbalisations des procédures « fait naître des comportements automatiques qui boutent hors de la leçon la réflexion sur la langue » (p. 132) et suscite de l'ennui chez les enfants.
- Les phases de synthèses et de structurations¹¹⁵ sont à remettre en question. En effet, « nous constatons des généralisations permanentes qui effacent une part du fonctionnement de la langue et qui le tronquent en recourant à des simplifications et à un formalisme systématique. » (p. 126).
- L'erreur et les connaissances des élèves sont absentes de la méthode.
- La méthode n'est pas basée sur les productions d'élèves ou les lectures de classe comme il est conseillé par les programmes (MEN, 2020). « La méthode est fermée sur elle-même et ne laisse pas d'espace aux enseignants pour construire des liens avec la lecture et l'écriture, elle interdit de mettre l'étude de la langue au service du lire-écrire. » (p. 132).

Ces nombreuses critiques à l'encontre de ces guides fort convoités par les professeurs et en moyenne plus utilisés en REP posent question en ce qui concerne l'enseignement de

¹¹⁵ Observons les « synthèses » dans les guides de 2016 sont devenues « structurations » en 2019.

l'orthographe. En effet, ces ouvrages éloigneraient les enfants des milieux populaires des prescriptions institutionnelles et des préconisations de didacticiens du français. Ces élèves, plus que ceux des écoles favorisées, vont plus souvent travailler sur une méthode dont la langue n'est pas basée sur de réelles lectures de classe ou des productions d'élèves, les savoirs transmis vont être parfois simplifiés ou erronés, leurs erreurs ne seront pas prises en compte... Mais, surtout, la récurrence des activités et l'absence des verbalisations des procédures risquent d'enfermer les élèves de milieux populaires dans la tâche, dans une signification « particulariste » (selon Bernstein) et les éloigner d'une compréhension générale du système de la langue. Ces enfants, certainement plus que les autres (puisqu'ils sont éloignés de la culture scolaire) ont besoin que les enseignements soient explicites afin de leur permettre de secondariser l'objet de savoirs, créer des significations génériques (« universalistes » selon Bernstein) détachées du contexte et de la tâche (Bautier, 2015).

Ainsi certaines ressources sont socialement différenciées. Le fait que les enseignants en REP mobilisent moins souvent les écrits des élèves et plus souvent les guides pédagogiques pourraient pénaliser les enfants des écoles des milieux populaires et notamment en orthographe.

4.3.3. Les formes du support (manuels-fichiers et « autres ») associées au contexte REP ou hors REP

En ce qui concerne la forme que le support prend en classe, il y a un effet significatif du contexte social de l'école sur les manuels et les fichiers et les « autres » formes (affiches et posters, jeux, ardoises, étiquettes, albums...) (table 3).

Table 3. Effets du contexte social de l'école et de la discipline sur la forme du support en classe (GLM)

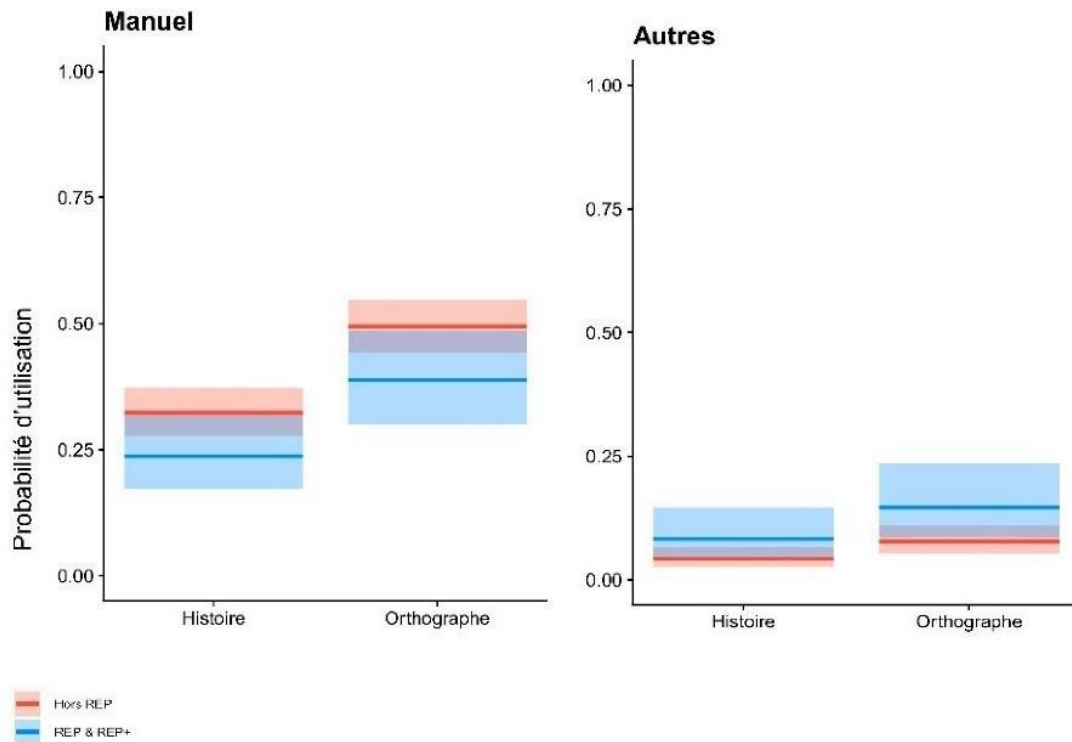
Variables d'intérêt	Variables descriptives	Modèle complet sans interaction		
		LR Chisq (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet ¹¹⁶
Photocopies	REP	0.4906 (1)	0.4837	
	Discipline	21.0383 (1)	4.502e-06	Très fortement significatif
Tableau classique	REP	1.057 (1)	0.3038	
	Discipline	40.116 (1)	2.393e-10	Très fortement significatif
Tablette-ordinateur	REP	0.03734 (1)	0.8468	
	Discipline	1.58682 (1)	0.2078	
Projection	REP	0.5841 (1)	0.4447	
	Discipline	26.5523 (1)	2.565e-07	Très fortement significatif
Manuel-fichier	REP	4.4402 (1) ❖	0.0351 ❖	Significatif
	Discipline	23.5528 (1)	1.215e-06	Très fortement significatif
Autres (affiche/poster, jeu, ardoise, étiquettes, album...)	REP	4.5006 (1)	0.03388	Significatif
	Discipline	5.0111 (1)	0.02518	Significatif

Cette table présente les effets des deux variables descriptives du contexte (REP/hors REP) et de la discipline (orthographe / histoire) sur les formes que le support peut prendre en classe. Tout comme pour les ressources, l'analyse a été faite avec des modèles linéaires généralistes (régression logistique pour variable binomiale). Les effets ont été testés avec des tests de Chi2 de ratio de vraisemblance (LR Chisq= Likelihood ratio chisquare tests). La variable contexte apparaissant comme significativement associé à la forme d'un support est en gras. **Lecture :** ❖ Le LR Chisq (1) de 4.4402 calculé pour la variable REP et le Pr associé de 0,0351 signifie qu'il y a 3,51 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle le contexte REP ne joue pas sur la forme du support « manuel ou fichier ») soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que le contexte social de l'école joue effectivement sur le fait de donner un manuel ou un fichier en classe à ses élèves. La manière dont elle joue est montrée dans le graphique présentant les prédictions du modèle (figure 5 ci-dessous).

Ce tableau montre que le fait de faire travailler les élèves sur des photocopies, des tablettes et des ordinateurs ou encore à partir de projections ou du tableau traditionnel ne dépend pas significativement du contexte social dans lequel exerce le maître. Ce n'est par contre pas le cas pour les manuels-fichiers et autres formes de supports. Le sens des effets du contexte social de l'école sur ces formes de supports est visible sur les figures suivantes :

¹¹⁶ L'effet d'une variable explicative sur une variable d'intérêt est dit significatif lorsque la probabilité associée à une variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 0,05 (5 %).

Figures 5. Représentation des effets significatifs du contexte social de l'école sur les formes du support¹¹⁷ (table 3)



Les lignes bleues et rouges indiquent les prédictions du modèle et les zones plus claires les intervalles de confiance à 95%. **Lecture :** le panneau « manuel » montre comment la probabilité de donner un manuel aux élèves varie en moyenne avec le contexte social de l'école et la discipline. Les lignes rouges (hors REP) placées au-dessus des lignes bleues (REP) indiquent qu'il est significativement plus probable que les professeurs exerçant hors REP donnent un manuel aux élèves en classe que les maitres travaillant en REP. Inversement, sur le panneau « autres », les lignes bleues (REP) placées au-dessus des lignes rouges (hors REP) indiquent qu'il est significativement plus probable que les professeurs exerçant en REP donnent d'autres formes de supports (jeux, ardoises, étiquettes, albums...) que les maitres travaillant hors REP.

Les manuels et les fichiers sont en moyenne plus souvent utilisés et posés sur la table des élèves dans les écoles situées hors REP que dans les écoles situées en REP (figures 5). Crinon et al. (2016) montrent non pas que les formes de supports sont différentes selon le contexte social de l'école mais que le temps passé en moyenne avec les manuels pour travailler en lecture-écriture au CP est moins important pour les élèves de milieux populaires que pour ceux de milieux favorisés. Notre résultat est différent du leur. En tout cas en cours moyen pour l'enseignement de l'orthographe et de l'histoire, nous trouvons une différence significative de la présence de manuel en classe selon le public auquel il s'adresse. Cette utilisation plus rare des manuels en REP peut être défavorable aux apprentissages des élèves de milieux populaires. En effet, les supports s'ils sont sous la forme de manuels ont des couleurs et sont de bonne qualité

¹¹⁷ L'ensemble des effets significatifs de la discipline et du contexte sont visibles en annexe 5, figures 4. Ici nous montrons sur les figures que les effets du contexte social de l'école.

(graphique) (Hunault & Poncelet, 2022). De plus, le manuel est certainement le support le plus facilement mobilisable et retrouvable par les élèves qui ont le moins de connivence avec les activités scolaires. Ensuite, il permet à l'apprenant d'effectuer un retour réflexif sur le travail effectué, les documents étudiés... (à la différence des supports projetés ou encore du tableau classique ou des ordinateurs ou tablettes qui offrent une vision éphémère et dynamique). De plus, le manuel élaboré par une seule tête pensante (ou un collectif travaillant conjointement) a une certaine cohérence interne (Margolinas & Wozniak, 2010). Ensuite, cet instrument est garant d'une valeur de vérité des informations contenues (Bruillard, 2010). Pour terminer, il semble que le manuel permette de rendre la pédagogie davantage explicite sur certains points :

Il [le manuel] incarne des formes de classification et des systèmes de cadres sociaux rigides. Le manuel ordonne la connaissance suivant une progression explicite, il fournit des critères explicites, il écarte l'incertitude et énonce des hiérarchies. Il donne un indice immédiat de sa situation par rapport aux autres dans la progression scolaire (Bernstein, 1975 / 2007, p. 98).

Même si cette description du manuel est aujourd'hui discutable car cet instrument d'apprentissage a évolué depuis 50 ans, le sommaire de chacun de ces ouvrages permet aux écoliers de se repérer et de savoir ce qui a été traité ou ce qui reste à effectuer durant l'année. Il l'aide à se situer dans les apprentissages. Les pages proposées après chaque séquence¹¹⁸ visant à faire une synthèse, à « faire le point »¹¹⁹ rappellent à l'élève les objectifs d'apprentissage ou lui permettent de s'évaluer¹²⁰. Ainsi, ces aspects que le manuel-fichier rend visible à tous les élèves, parmi les autres raisons évoquées ci-dessus, laissent penser que cette forme de supports pourrait manquer aux enfants des écoles en REP.

En revanche, les élèves dont l'école se situe dans les quartiers populaires sont davantage devant des affiches, des jeux, des ardoises, des albums que ceux des écoles au contexte favorable (figure 5). Ce résultat peut être un peu biaisé car (comme expliqué dans le chapitre 3) cette catégorie « autres » formes de support reçoit des réponses du type « les étiquettes » ou « les jeux » (de manipulations entre autres) qui auraient pu certainement être catégorisés dans « photocopies ». Les limites entre cet item et d'autres sont parfois fines. Par contre, il semble que derrière cette catégorie, il y ait souvent l'idée de mettre l'élève dans des activités aux habillages ludiques, dans des activités de manipulations ou encore des jeux. Bernstein a décrit le jeu comme étant central de la pédagogie invisible notamment du fait de l'alternance entre les

¹¹⁸ Une séquence est composée de plusieurs séances d'apprentissage.

¹¹⁹ « Faire le point » est le titre donné à ces doubles pages par la plupart des éditeurs.

¹²⁰ L'élève en difficulté scolaire est souvent surpris et découragé lors des évaluations en primaire par ses notes car aucun indice ne lui avait permis lors de la séance d'apprentissage de prendre conscience de ses difficultés d'apprentissage.

concepts de « capacité » et d' « activité », du fait que certains jeux soient productifs et d'autres pas, différemment interprétables et évaluables ou encore que « les moyens du jeu aussi bien que ses fins sont multiples et changent tout le temps » (1975 / 2007, p. 87). Mais aussi, selon lui, le jeu et le travail sont vus par la classe ouvrière comme fortement cloisonnés. Ce résultat est confirmé pour la France (Thin, 1998), jusqu'à nos jours, comme dans l'ouvrage récent dirigé par Lahire qui observe que les familles de milieux populaires séparent les activités aux enjeux de travail scolaire et les loisirs (Lahire, 2019). Ces familles privilégient avec leurs enfants des activités de répétition, focalisant plutôt leur attention sur les lettres de l'alphabet ou sur le respect des règles de jeux. Pour leur part, les familles de classes moyennes et supérieures privilégient entre autres les jeux pédagogiques qui habituent leurs enfants au « pli de la "pédagogie invisible" » (Ibidem, p. 998). Ainsi, les jeux ou les activités aux habillages ludiques ont un sens pour les élèves de classes moyennes et supérieures dont les démarches associées aux loisirs sont complémentaires à celle de l'école. Ce n'est pas le cas des élèves de milieux populaires pour qui la conception même du jeu de la famille est en dissonance avec celle de l'école (Bernstein, 1975, 1975 / 2007). L'élève de milieux populaires aura du mal à tirer profit des activités ludiques proposées par l'école (Bernstein, 1975, 1975 / 2007) notamment lorsqu'il sera face à des étiquettes, des jeux ou encore lorsqu'il sera en situation de jeux de rôle. Par ailleurs, des chercheurs comme Bautier & Goigoux (2004) ont montré qu'il n'y a pas toujours cette prise de conscience en classe, les enseignants pensant certainement que le passage du jeu aux apprentissages va de soi.

Pour conclure, cette série d'analyses nous constatons que le choix des formes de support est différencié en fonction du contexte d'exercice des répondants. En effet, les manuels-fichiers sont en moyenne moins souvent donnés en REP que hors REP et inversement, les « autres » formes aux habillages assez ludiques sont plus souvent attribuées aux élèves en REP, ce qui laisse penser que ces différenciations de formes de support peuvent desservir à ce type d'élèves puisqu'elles peuvent les enfermer dans une pédagogie « invisible » (Bernstein, 2007). Le manque de cadrage de la forme du support devra alors être compensé par un cadrage de l'enseignant en classe afin de rendre visible aux élèves de milieux populaires les objectifs d'apprentissages, les critères d'évaluation, la progression ou encore les exigences en termes de lecture et d'organisation.

4.4. Ce qui fait varier les manières de faire avec les ressources

Trois modèles d'analyses statistiques (GLM) vont permettre de mieux comprendre le processus d'instrumentalisation. Nous commencerons dans cette partie par préciser la méthode statistique puis nous exposerons et discuterons des résultats, résultats qui confortent l'idée que le contexte influence les choix de support des enseignants.

4.4.1. Méthode : GLM

Une première série de modèles permet d'étudier si la probabilité qu'un enseignant utilise plus d'une ressource est affectée par une ou plusieurs des variables descriptives retenues (table 1, annexe 4). Nous analysons ensuite les facteurs pouvant être associés au fait de modifier la ou les ressources. Une troisième série d'analyses étudiant certaines déclarations des enseignants en termes de choix de supports permet d'avancer davantage sur ce qui pourrait conduire à des inégalités scolaires. Nous détaillons ci-dessous les trois modèles choisis.

Les deux premières séries de modèles consistent à rechercher, étudier et quantifier d'éventuels liens entre, d'une part, les variables décrivant les enseignants et le contexte et, d'autre part, nos variables d'intérêt c'est-à-dire (1) le fait d'utiliser une ou plusieurs ressources pour préparer un cours en histoire ou en orthographe et (2) le fait de modifier cette ou ces ressources. Pour réaliser ces analyses nous utilisons des modèles linéaires pour des variables binomiales (plus qu'une ressource : oui / non, ressource modifiée : oui / non) qui correspondent à des régressions logistiques multivariées. Nous regroupons les données collectées sur les deux disciplines et affectons la discipline en covariable en plus des variables descriptives. En effet, la probabilité d'utiliser plus qu'une ressource ou de modifier ces ressources peut varier en moyenne entre les deux disciplines. Pour les modèles sur la modification de la ou des ressources, nous incorporons aussi le nombre de celles-ci (une ou plusieurs) en covariable en partant du présupposé que la décision d'utiliser une ou plusieurs ressources précède celle de les modifier.

La troisième analyse permet d'étudier les déclarations des enseignants en lien avec une différenciation des manières de faire avec les ressources. Cette analyse repose sur le questionnaire qui demandait aux répondants d'indiquer à quoi correspondait le support choisi ou fabriqué. Cette question à choix multiples dont les catégories de réponses figurent dans le tableau 7 (annexe 3), permet de connaître les logiques de choix de supports déclarées par les enseignants. Notre intérêt pour des explications d'ordre sociologique encourage à focaliser notre analyse sur ce qui peut déterminer les réponses des professeurs qui disaient que le support correspondait aux élèves et à la réalité sociale de l'école. Nous analysons, avec des modèles

linéaires généralisés pour variable binomiale, les probabilités qu'un enseignant évoque chacune de ces deux raisons en fonction des variables explicatives précédemment utilisées (profil de l'enseignant et contexte d'exercice du métier), mais aussi en fonction des disciplines (histoire et orthographe), du nombre de ressources (une seule ou plus) et de leurs modifications ou non. Enfin, nous présentons dans des tables (tables 4, 5 et 6 en annexe 4) les effets de chacune des variables explicatives incluses dans les modèles. Les effets estimés des variables apparaissant comme ayant un effet significatif sont illustrés graphiquement à l'aide du package *visreg* (Breheny & Burchett, 2017). Celui-ci permet de visualiser les prédictions de modèles statistiques et les intervalles de confiance à 95% associés à ces prédictions (figures 6, 8 et 9).

4.4.2. L'appropriation des ressources : un effet du contexte plutôt qu'à des caractéristiques enseignantes

Les résultats des GLM montrent que le contexte d'exercice du métier, ou ce que l'enseignant en perçoit, est à étudier davantage que les caractéristiques des professeurs pour comprendre ce qui se joue lors de l'appropriation des ressources.

- ✓ Un nombre de ressources choisies en fonction de plusieurs variables de contexte

La première série d'analyses identifie les variables corrélées au nombre de ressources utilisées par l'enseignant lors du choix du support (table 4).

Table 4. Effets des variables descriptives et de la discipline sur la probabilité d'utiliser plus d'une ressource (GLM)

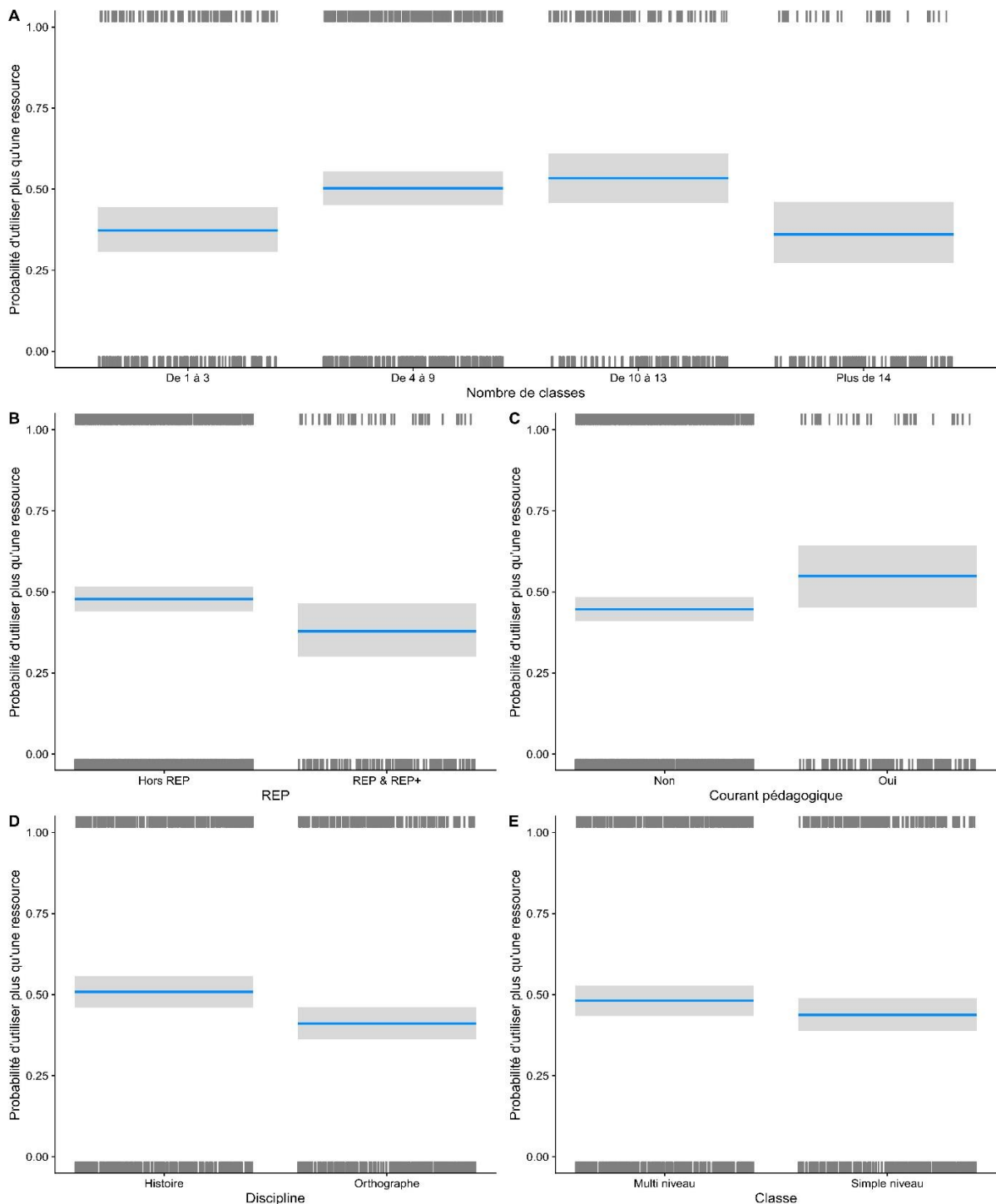
Variables		Modèle complet		
		LR Chisq (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet ¹²¹
Discipline (orthographe / histoire)		7.11 (1) ❖	0.007	Fortement significatif
Profil de l'enseignant	Sexe (F / H)	2.51 (1)	0.112	
	Directeur (oui / non)	0.010 (1)	0.917	
	Nombre d'années d'enseignement (1 à 40 ans)	1.57 (1)	0.208	
	Courant pédagogique (oui / non)	4,52 (1)	0.033	Significatif
	Diplôme (BTS, DUT & autres ; Sciences humaines ; Sciences du vivant & exactes)	2.95 (2)	0.227	
	Nombre d'usages numériques à la maison (1 à 7 usages)	2.15 (1)	0.142	
Contexte d'exercice du métier	Type de classe (simple niveau ; multi niveau)	4,69 (1)	0.030	Significatif
	Niveaux des élèves (faible, hétérogène, moyen, bon)	2.79 (3)	0.424	
	Taille de l'école (1 à 3 classes ; 4 à 9 ; 10 à 13 ; plus de 14)	20.77 (3)	<0.001	Très fortement significatif
	REP / Hors REP	8,60 (1)	0.003	Fortement significatif
	Haut débit domicile (oui, non)	0.08 (1)	0.768	
	Nombre d'outils numériques à l'école (1 à 4 outils)	3.76 (1)	0.052	
	Internet à l'école (Aucune < lente < satisfaisante)	4.44 (2)	0.108	

Résultats de la sélection de modèles linéaires généralisés (régression logistique) pour l'analyse de la probabilité d'utiliser plus d'une ressource. Les tests d'hypothèses sont faits avec des tests de log-vraisemblances (LR Chisq= Likelihood ratio chisquare, tests de type 3). Ces tests sont calculés à partir du rapport entre la log-vraisemblance du modèle le plus simple au modèle avec plus de paramètres. Le nombre de degrés de libertés (ddl), indiquant la différence du nombre de paramètres à estimer entre les deux modèles comparés est indiqué entre parenthèses. Par exemple pour tester l'effet du sexe, on a comparé un modèle complet avec tous les effets avec une modèle identique sans la variable sexe. Les variables apparaissant comme significativement associées à la probabilité d'utiliser plus qu'une ressource sont en gras. **Lecture** : ❖ Ex : Le LR Chisq (1) de 7.11 calculé pour la variable discipline et le Pr associé de 0,007 signifie qu'il y a 0.7 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle la discipline ne joue pas sur la probabilité d'utiliser plus d'une ressource) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que la discipline joue effectivement sur le nombre de ressources. La manière dont elle joue est montrée dans le graphique présentant les prédictions du modèle (figures 6).

Les figures 6 ci-dessous permettent de voir dans le détail le sens des effets (effets significatifs) que nous avons pu détecter.

¹²¹ L'effet d'une variable explicative sur une variable d'intérêt est dit significatif lorsque la probabilité associée à une variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 0,05 (5 %).

Figures 6. Représentation des effets des variables descriptives et de la discipline sur la probabilité d'utiliser plus d'une ressource (table 4)



Représentation des différents effets significatifs du modèle de la table 4. Les lignes bleues indiquent les prédictions du modèle et les zones grisées les intervalles de confiance à 95%. **Lecture** : le panneau A montre par exemple comment la probabilité d'utiliser plus qu'une ressource varie en moyenne avec la taille de l'école (nombre de classes). On voit par exemple que pour une école de 4 à 9 classes, cette probabilité est quasiment de 0.5 ce qui signifie qu'environ 50% des enseignants utilisent une seule ressource. Cette proportion est en moyenne plus faible dans les petites écoles de moins de 4 classes et les grandes écoles de 14 classes ou plus. Les prédictions sont représentées aussi en fonction du contexte de l'école (B), du courant pédagogique (C), de la discipline enseignée (D) et du niveau simple ou double de la classe (E). Les tirets gris en haut et en bas représentent la distribution des observations (un tiret par observation).

Tout d'abord, le fait que les enseignants choisissent une ou plusieurs ressources varie en fonction de la discipline enseignée. En effet, les maîtres utilisent plus souvent plusieurs ressources lors de leur séance d'histoire que durant leur cours d'orthographe (figure 6D¹²²). Un plus grand nombre de ressources utilisées en histoire peut venir du fait que dans cette discipline le savoir se construit autour d'une diversité et pluralité de documents (Doussot, 2020). Comme l'explique Cariou, les documents sont au cœur de cet enseignement puisque leur « usage en classe est destiné à favoriser des méthodes d'enseignement plus 'actives' et à faire de l'histoire une discipline scolaire dotée de démarches et de procédures reconnues et partagées, telles que la lecture critique des documents supports des apprentissages ou la production de textes argumentés » (2019, p. 29¹²³). La multiplication des documents et donc des ressources permet aussi certainement aux professeurs d'enseigner comme il aime et comme il a coutume de le faire en classe : à travers une compilation de documents il illustre son propos lors d'un cours « magistrocentré¹²⁴ », transmissif (Boutonnet, 2015b, p. 15). Ce n'est donc pas très étonnant que les maîtres utilisent plus souvent plusieurs ressources pour préparer leurs supports en histoire qu'en orthographe. Ceci conforte l'hypothèse de Loffreda puisque, en histoire, les enseignants cumuleraient une hétérogénéité de ressources témoignant du travail de l'historien « de compulsion de sources » (2019, p. 11).

L'analyse permet également de constater que les répondants travaillant dans des classes à plusieurs niveaux utilisent plus souvent plusieurs ressources (figure 6E¹²⁵). Ceci peut s'expliquer par le fait que les ressources sont conçues rarement pour des classes à plusieurs niveaux, constat que déplorait aussi, au vu du nombre élevé de classes à multiniveaux en France¹²⁶, Priolet & Mounier (2018) pour l'enseignement des mathématiques. « L'unité de référence du manuel est la classe, ce n'est pas le cycle d'apprentissage » (Priolet & Mounier, 2018, p. 81). Face à cette offre de ressources spécifiques à un niveau de classe, les professeurs se voient contraints de multiplier les ressources pour enseigner à sa classe multiniveau. La recherche de plusieurs ressources peut alors leur demander du temps et de l'énergie. Il est alors facile de comprendre l'engouement de ces maîtres pour le peu de ressources qui proposent des

¹²² La figure 6D montre que la probabilité d'utiliser plus d'une ressource en histoire (ligne bleue au-dessus d'histoire) est plus élevée qu'en orthographe (ligne bleue au-dessus d'orthographe).

¹²³ Cariou cite pour appuyer son propos de nombreux auteurs tels que Lee & Ashby, 2000 ; Reisman, 2012 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Doussot, 2011.

¹²⁴ « un modèle d'enseignement essentiellement transmissif où le professeur délivre son savoir » (Demougeot-Lebel & Perret, 2011, p. 57).

¹²⁵ La figure 6E montre que la probabilité d'utiliser plus d'une ressource dans une classe multiple (ligne bleue au-dessus multi-niveaux) est plus élevée que dans un niveau simple (ligne bleue au-dessus simple niveau).

¹²⁶ L'importance des classes à plusieurs niveaux seraient, par ailleurs, à interroger.

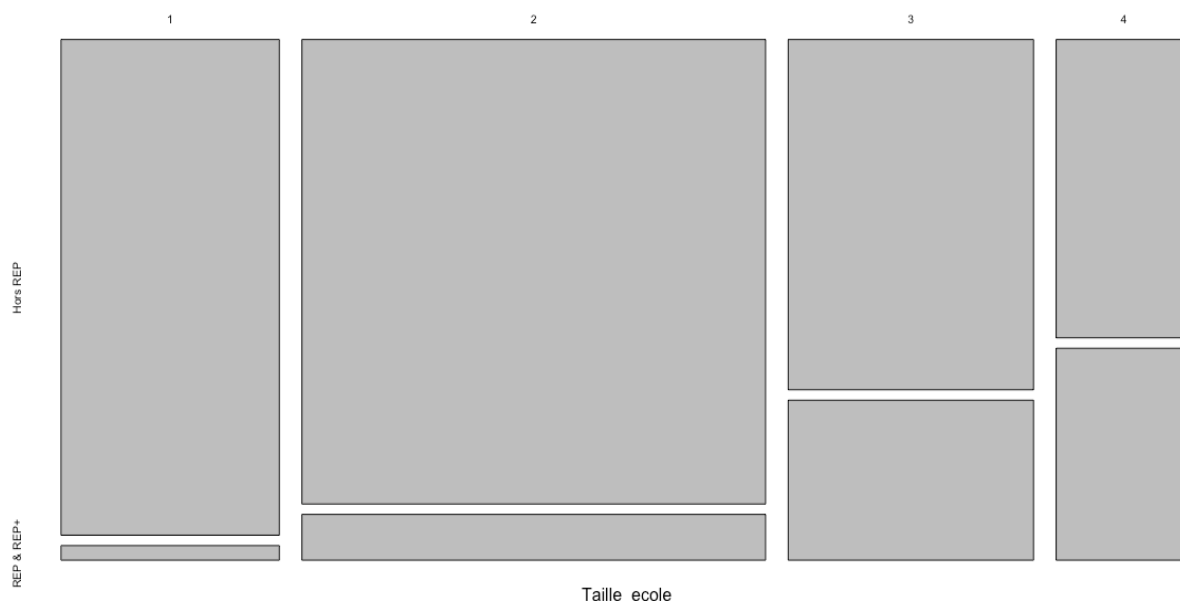
enseignements dans les classes multiples (Meshoub-Manière & Féliers, 2020). Les guides axés sur la « méthode Picot »¹²⁷, par exemple, s'adressent aux maitres qui exercent dans des classes à plusieurs niveaux, en CM1-CM2 ou encore en CE2-CM1-CM2.

La probabilité d'utiliser plusieurs ressources varie aussi avec la taille de l'école (figure 6A) : dans les petites écoles, les enseignants ont plus tendance à utiliser une seule ressource alors que dans les écoles plutôt grandes (10 à 13 classes) cette probabilité est moins élevée. Plus l'équipe pédagogique est importante dans l'école et plus il est difficile de travailler en équipe et de se mettre d'accord sur une ressource commune. La figure 6A montre également un décrochage de cette tendance : dans les écoles de 14 classes ou plus, les professeurs utilisent en moyenne plus souvent une seule ressource. Plusieurs hypothèses non exclusives peuvent être avancées pour interpréter cette observation. Tout d'abord, une explication pratique peut être proposée : dans ces écoles aux classes et enseignants très nombreux, il est souvent difficile d'accéder à la photocopieuse et donc de proposer aux élèves une reprographie d'un support combiné de plusieurs ressources. De plus, dans les écoles de grande taille qui correspondent souvent à des écoles situées en REP-REP+ (figure 7 ci-dessous) il y a souvent plus de travail d'équipe et ainsi les enseignants pourraient s'accorder davantage sur l'usage d'une seule ressource, une ressource commune. Les enquêtes EPODE et TALIS de 2018 ont montré qu'il y a des pratiques pédagogiques collaboratives plus prononcées en éducation prioritaire et ceci, certainement, parce que la réforme de la politique d'éducation prioritaire intervenue en 2015 l'encourage fortement (Longhi, 2020). Cette interprétation est renforcée par le fait que notre analyse statistique montre que le nombre de ressources choisies par le professeur pour élaborer son support est corrélé au contexte social de l'école (table 4). Les enseignants exerçant hors REP utilisent plus souvent plusieurs ressources pour proposer des supports à leurs élèves que ceux travaillant en REP-REP+ (figure 6B). Une autre hypothèse pourrait expliquer ce résultat : l'instituteur s'adapte aux élèves (ce qui est important pour bon nombre de répondants comme l'atteste le tableau 7 en annexe 3). Il se peut que les maitres hors des REP proposent des supports issus de ressources multiples et variées car, selon eux, les élèves sont capables de les comprendre et apprendre avec. En REP, le professeur pourrait, en souhaitant s'adapter aux élèves issus de milieux populaires, préférer plus souvent choisir une seule ressource par souci de simplification. Il se pourrait donc qu'il n'y ait pas d'indifférence aux différences (en référence aux propos de Bourdieu & Passeron, 1964). Il s'agirait alors de différenciations

¹²⁷ Par exemple : Picot, F. & Pignon, M.-L. (2016). Faire de la grammaire au CM1-CM2. Poitiers : Réseau Canopé et Picot, F. (2019). La Grammaire au jour le jour, CE2-CM1-CM2. Paris : Nathan.

actives c'est-à-dire « des modes de faire différenciés selon les caractéristiques (réelles ou supposées) des élèves » qui pourraient conduire à des activités intellectuelles et des apprentissages inégaux (Rochex & Crinon, 2011, p. 91). Il serait alors intéressant d'étudier si ces manières de faire avec les ressources différenciées sont réellement créatrices d'inégalités d'apprentissages.

Figure 7. Contexte social de l'école en fonction de la taille d'école



Contexte social de l'école (REP ou hors REP) en fonction de la taille d'école. Plus l'école est grande (1 représentant les écoles d'1 à 3 classes et 4 celles de plus de 14 classes), plus elle a des chances d'être située en REP-REP+.

Enfin, une seule variable liée au profil du maître est corrélée au nombre de ressources : les enseignants se déclarant proches d'un courant pédagogique utilisent en moyenne plus souvent plusieurs ressources (figure 6 C). Il est possible que ce type de professeurs se sente plus légitime à agir sur les ressources. En 1977, Priouret disait que le manuel scolaire pouvait inspirer « un sentiment de mépris à ceux qui faisaient profession de traiter la pédagogie dans un registre élevé » (cité par Priouret & Mounier, 2018, p. 817). Le rejet de la ressource unique s'expliquerait peut-être par certaines traditions idéologiques, érigeant le pédagogue en ingénieur de ses propres pratiques. « Freinet fustige en 1928 la pédagogie traditionnelle fondée sur les leçons et les manuels » (Bishop & Denizot, 2016, p. 6). Il publiait « Plus de manuels 'scolaires' » et en février 1929 il lançait le fichier scolaire coopératif, embryon de la bibliothèque scolaire¹²⁸. Aussi, la pédagogie Freinet (l'Institut Coopératif de l'école Moderne- ICEM) cherchait avec les bibliothèques de travail (BT) à trouver une alternative aux manuels, laquelle encourage à

¹²⁸ <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/celestin-freinet.html>

multiplier différentes ressources. Dans l'ouvrage intitulé « L'aventure documentaire. Une alternative aux manuels », Barré, membre actif de l'ICEM (1983), explique que le recours exclusif à ce type de supports est proscrit ; il est néanmoins possible, si le manuel est bon, « d'y découper des documents particulièrement intéressants et de les inclure dans des dossiers, de constituer des fichiers avec certains exercices intelligents issus de manuels » (p. 6). Il est donc raisonnable de penser que de telles convictions se traduisent dans les pratiques des professeurs impliqués dans ces mouvements pédagogiques.

- ✓ Des modifications des ressources liées à leur nombre et à la connexion internet à l'école

Notre deuxième analyse porte sur ce qui peut influencer le fait de modifier ou non la ou les ressources utilisées en orthographe et en histoire (table 5 ci-dessous). Seules deux variables sont associées de façon significative au choix de modifier ou non des ressources : le nombre de celles-ci et la qualité de la connexion internet à l'école.

Table 5. Effets des variables descriptives, de la discipline et du nombre de ressources sur la probabilité de modifier une ressource (GLM)

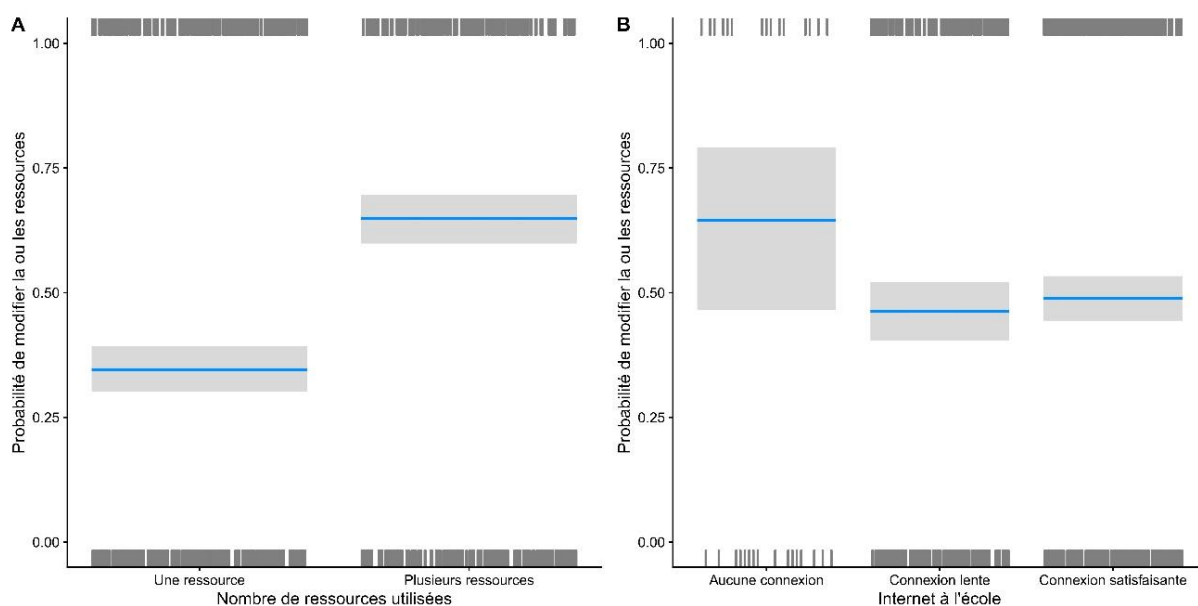
Variables		Modèle complet		
		LR Chisq (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet ¹²⁹
Nombre de ressources (une ou plusieurs)		72.74 (1) ❖	<0,0001	Très fortement significatif
Discipline (orthographe / histoire)		3.80 (1)	0.051	
Profil de l'enseignant	Sexe (F / H)	0.190 (1)	0.864	
	Directeur (oui / non)	3.06(1)	0.080	
	Nombre d'années d'enseignement (1 à 40 ans)	0.28 (1)	0.593	
	Courant pédagogique (oui / non)	0.57 (1)	0.446	
	Diplôme (BTS, DUT & autres ; Sciences humaines ; Sciences du vivant & exactes)	0.36 (2)	0.831	
	Nombre d'usages numériques à la maison (1 à 7 usages)	0.33 (1)	0.560	
Contexte d'exercice du métier	Type de classe (simple niveau ; multi niveau)	0.86 (1)	0.353	
	Niveaux des élèves (faible, hétérogène, moyen, bon)	1.70 (3)	0.636	
	Taille de l'école (1 à 3 classes ; 4 à 9 ; 10 à 13 ; plus de 14)	5.03 (3)	0.169	
	REP / Hors REP	0.661 (1)	0.416	
	Haut débit domicile (oui, non)	0.19 (1)	0.662	
	Nombre d'outils numériques à l'école (1 à 4 outils)	0.32 (1)	0.566	
	Internet à l'école (Aucune < lente < satisfaisante)	6.96 (2)	0.030	Significatif

Résultats statistiques pour l'analyse de la probabilité de modifier une ressource (cf. légende Table_4 pour plus de détails). **Lecture :** ❖ Le LR Chisq de 72.74 calculé pour la variable nombre de ressources et le Pr associé inférieur à 0,0001 signifie qu'il y a moins de 0.01 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle le nombre de ressource ne joue pas sur la probabilité de modifier une ressource) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que le fait de prendre une ou plusieurs ressources joue effectivement sur la probabilité de modifier la ressource. La manière dont elle joue est montrée dans le graphique présentant les prédictions du modèle (figures 8).

Les figures qui suivent (figures 8A et B) permettent de regarder plus précisément le sens des effets sur notre variable d'intérêt.

¹²⁹ L'effet d'une variable explicative sur une variable d'intérêt est dit significatif lorsque la probabilité associée à une variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 0,05 (5 %).

Figures 4. Représentation des effets significatifs des variables descriptives, de la discipline et du nombre de ressources sur la probabilité de modifier une ressource (table 5)



Représentation des effets significatifs des résultats statistiques de la table 5. **Lecture :** Le graphique 8A illustre comment la probabilité de modifier la ou les ressources varie en moyenne avec le fait de prendre une ou plusieurs ressources. Elle montre plus précisément que la probabilité de modifier une ressource est plus élevée lorsque l'enseignant mobilise plusieurs ressources (représentée par la ligne bleue au-dessus de « plusieurs ressources ») que lorsqu'il en utilise une seule (probabilité représentée par la ligne bleue au-dessus de « une ressource »).

Très logiquement, le nombre de ressources utilisées est un déterminant fort de leur modification : les maîtres qui utilisent plusieurs ressources les modifient deux fois plus souvent que ceux qui n'en utilisent qu'une seule (figure 8A). On peut comprendre aisément que le fait de mobiliser plusieurs ressources entraîne des modifications de celles-ci pour pouvoir les combiner, les imbriquer ensemble. Dans ce cas, la question de la cohérence interne soulevée par Margolinas & Wozniak (2009) est encore plus prégnante. Le travail d'expertise consistant à « exercer un contrôle épistémologique des savoirs enseignés » du support proposé à la classe (Margolinas & Wozniak, 2009, p.76) est alors nécessaire et il sera assez difficile à effectuer si le professeur n'est pas expert de la discipline (Margolinas & Wozniak, 2010). Pourtant nos résultats montrent que le diplôme des répondants n'est pas associé significativement aux manières de faire avec les ressources (table 4¹³⁰ et table 5¹³¹, annexe 4 ou ci-dessus). Les enseignants qui modifient ou cumulent des ressources peuvent aussi bien avoir obtenu un diplôme en sciences humaines (dont l'histoire, la linguistique et les lettres font partie) qu'un BTS, un DUT ou un diplôme en sciences du vivant ou en sciences exactes. Pour comprendre les conséquences des combinaisons

¹³⁰ La table 4 en annexe 4 ne montre pas d'effet significatif de la variable diplôme (BTS, DUT & autres ; Sciences humaines ; Sciences du vivant & exactes) sur le nombre de ressources prises.

¹³¹ La table 5 en annexe 4 n'indique pas d'effet significatif de la variable diplôme (BTS, DUT & autres ; Sciences humaines ; Sciences du vivant & exactes) sur la modification ou non de ressources.

et modifications de ressources de ces professeurs pas forcément experts de la discipline enseignée, il conviendra de s'intéresser aux contenus des supports qu'ils proposent à leur classe.

Notre analyse révèle aussi que la qualité de la connexion internet à l'école est déterminante sur le choix de modifier ou non une ressource. Les maîtres travaillant dans des écoles sans connexion à internet modifient en moyenne plus souvent leurs ressources que ceux travaillant dans des écoles connectées (figure 8B ci-dessus). Une connexion dans l'école est associée à une limitation des transformations de ressources. Si tant est que les professeurs préparent à l'école leur support, une hypothèse réside dans le fait que les écoles connectées leur permettent de « piocher » plus facilement dans une diversité de fiches toutes prêtes, augmentant la probabilité qu'ils en trouvent une adaptée à ce qu'ils souhaitent. Il est possible également qu'une connexion à l'école permette l'utilisation d'outils numériques en classe (projection, ordinateur...) et influence l'instrumentalisation enseignante. En effet, dans un tel contexte numérique le professeur des écoles peut présenter à ses élèves un document ou une vidéo issue d'internet au moment de la séance. Il n'a donc pas forcément besoin de recourir aux montages (en prenant soin de réduire le nombre de photocopies¹³²) et donc de modifier les ressources pour montrer tout un ensemble de documents à ses élèves. Ainsi, quelques hypothèses sont possibles. Il faut cependant rappeler que ce résultat repose sur un nombre limité de professeurs exerçant dans des écoles sans connexion (cela représente 4,7 % des répondants, table 1, annexe 4).

✓ Modifier et cumuler des ressources pour s'adapter à un contexte social et aux élèves

La dernière série d'analyses (table 6) indique que le fait d'utiliser plusieurs ressources ou de les modifier est associé à une plus grande probabilité d'invoquer que le support correspond à *leurs élèves* ou à la *réalité sociale de l'école* (figures 9C, D, E et F).

¹³² Souvent limité dans les écoles avec un quota à ne pas dépasser par enseignant.

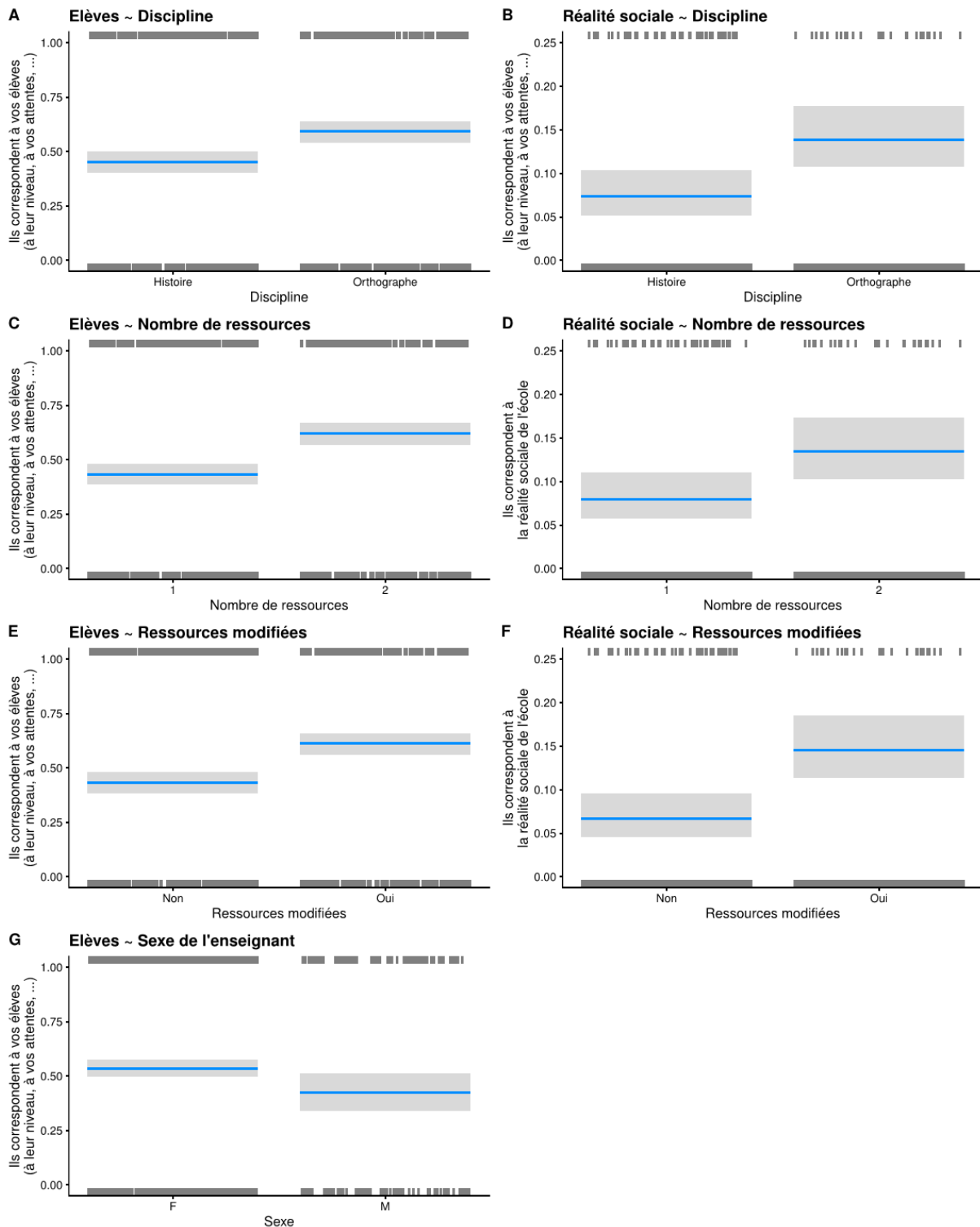
Table 6. Effets des variables descriptives, de la discipline et des manières de faire avec les ressources sur la probabilité de répondre que les supports correspondent « aux élèves » ou « à la réalité sociale de l'école » (GLM)

Réponses analysées		« Élèves »	« Réalité sociale »
Variables		Modèle complet	Modèle complet
		LR Chisq (ddl) Pr(>Chisq)	LR Chisq (ddl) Pr(>Chisq)
Nombre de ressources (une ou plusieurs)		15.62 (1) <0.0001 Très fortement significatif	4.04 (1) 0.044 Significatif
Ressources modifiées (oui, non)		13.37 (1) 0.00025 ❖ Très fortement significatif	5.9246 (1) 0.0149 Significatif
Discipline (orthographe / histoire)		19.20 (1) <0.0001 Très fortement significatif	11.03 (1) 0.00089 Très fortement significatif
Profil de l'enseignant	Sexe (F / H)	4.94 (1) 0.026 Significatif	0.48 (1) 0.486
	Directeur (oui / non)	0.58 (1) 0.443	0.78 (1) 0.377
	Nombre d'années d'enseignement (1 à 40 ans)	0.014 (1) 0.906	0.07 (1) 0.789
	Courant pédagogique (oui / non)	0.33 (1) 0.562	0.0005 (1) 0.982
	Diplôme (BTS, DUT & autres ; Sciences humaines ; Sciences du vivant & exactes)	2.21 (2) 0.330	0.80 (2) 0.668
	Nombre d'usages numériques à la maison (1 à 7 usages)	0.14 (1) 0.706	0.85 (1) 0.355
Contexte d'exercice du métier	Type de classe (simple niveau ; multi niveau)	0.37 (1) 0.540	2.81 (1) 0.093
	Niveaux des élèves (faible, hétérogène, moyen, bon)	7.82 (3) 0.0497 Un peu significatif	4.09 (3) 0.251
	Taille de l'école (1 à 3 classes ; 4 à 9 ; 10 à 13 ; plus de 14)	6.48 (3) 0.090	3.37 (3) 0.338
	REP / Hors REP	0.00 (1) 0.995	1.02 (1) 0.311
	Haut débit domicile (oui, non)	0.31 (1) 0.573	0.35 (1) 0.553
	Nombre d'outils numériques à l'école (1 à 4 outils)	0.0002 (1) 0.988	1.46 (1) 0.226
	Internet à l'école (Aucune < lente < satisfaisante)	2.42 (2) 0.298	1.25 (2) 0.535

Résultats des modèles statistiques pour l'analyse de la probabilité de répondre que les supports correspondent « aux élèves » ou « à la réalité sociale de l'école ». **Lecture :** ❖ Le LR Chisq de 13.37 calculé pour la variable ressources modifiées et le Pr associé de 0,00025 signifie qu'il y a 0.025 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle la variable ressources modifiées ne joue pas sur la réponse des enseignants « le support correspond à ses élèves ») soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que la modification de ressources joue effectivement sur la réponse des enseignants disant que le support correspond à ses élèves. La manière dont elle joue est montrée dans le graphique présentant les prédictions du modèle (figures 9).

Les figures ci-dessous et plus particulièrement les figures 9C, D, E et F vont permettre d'étayer notre propos :

Figures 5. Représentation des effets significatifs des variables descriptives, de la discipline et des manières de faire avec les ressources sur la probabilité de répondre que les supports correspondent « aux élèves » ou « à la réalité sociale de l'école » (table 6)



Représentation des différents effets significatifs des modèles de la table 6. **Lecture** : le dernier graphique illustre comment la réponse des enseignants « les supports correspondent à mes élèves » varie en moyenne avec le sexe de l'enseignant répondant (F, féminin et M, masculin). Les femmes (F) ont davantage que les hommes (H) tendance à déclarer que leurs supports correspondent à leurs élèves.

Il existe un lien significatif entre *la réalité sociale de l'école*¹³³ et les manières de faire avec les ressources (nombre de ressources et ressources modifiées) (figures 9D et F) et entre *les élèves* et les manières de faire avec les ressources (figures 9C et E). Si la *réalité sociale* n'est pas une préoccupation importante pour notre échantillon (ils ne sont qu'environ 10 % à donner cette réponse¹³⁴, tableau 7, annexe 3), en revanche, les supports correspondent aux *élèves* pour près de la moitié de nos répondants¹³⁵. Ces deux résultats significatifs de corrélation (figures 9C et E et 9D et F) montrent une réelle tendance dans les pratiques enseignantes hors classe : transformer ou combiner des ressources est lié au contexte social de l'école et aux élèves, ou du moins à ce que le maître perçoit de ce contexte et de ses élèves¹³⁶. Ceci est conforté par les travaux de Khaneboubi & Roux-Goupille qui retiennent des discours des enseignants du lycée que :

Les photocopies [fruit de diverses ressources] constituent une adaptation des contenus enseignés aux capacités de lecture et d'écriture des élèves. De ce critère découle la stratégie d'enseignement et la nature des photocopies produites. Autrement dit, selon que les élèves ont besoin de s'exercer à lire ou à écrire les enseignants mettent en œuvre une stratégie d'enseignement qui repose sur la production d'un document photocopié spécifique. Lorsque les élèves sont à l'aise avec la lecture et l'écriture, le support n'est plus mentionné et la stratégie d'enseignement et de conception de la photocopie est focalisée sur les contenus uniquement (Khaneboubi & Roux-Goupille, 2020, p. 178-179).

« L'adaptation » semble donc au cœur de l'instrumentalisation enseignante. Cependant ce mot questionne. Il peut être en défaveur des élèves de milieux populaires lorsqu'adapter différencie la nature des savoirs et savoir-faire en jeu, les simplifie ou encore propose des activités intellectuelles de bas niveau (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Si l'indifférence à ce niveau peut mettre les élèves en difficulté quand des professeurs et des supports visent « trop haut » sans étayage (Goigoux, 2007), on peut craindre aussi que l'« adaptation » aux élèves et au contexte de l'école, si elle est récurrente et procède par « sur-ajustement » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 97), soit problématique. Adapter peut également être en faveur des élèves. En orthographe, discipline dans laquelle l'adaptation des supports se pose davantage¹³⁷, le maître

¹³³ Pour rappel, dans le questionnaire nous avons précisé que le support correspond à la réalité sociale de l'école lorsque, par exemple, les documents / exercices exposent des situations familières à la vie quotidienne des élèves.

¹³⁴ 14 % en orthographe et 7 % en histoire.

¹³⁵ 59 % en orthographe et 45 % en histoire (tableau 7, annexe 3).

¹³⁶ Il est à noter qu'il n'y a pas de corrélation entre ces deux déclarations des enseignants et le contexte REP / hors REP de l'école (table 6). Il est donc raisonnable de penser qu'il s'agit là d'une représentation de l'enseignant du niveau des élèves ou du contexte de l'école plus que d'une réalité.

¹³⁷ Les enseignants invoquent plus souvent que le support correspond à *leurs élèves* ou à la *réalité sociale de l'école* en orthographe qu'en histoire (figures 9A et B ci-dessus).

peut être poussé à cumuler les ressources, à les ajouter à d'autres et à les modifier afin de proposer des matériaux issus d'écrits d'élèves ou de lectures de classe comme le prescrivent les programmes (MEN, 2020) et les chercheurs (Chartrand, 2016 ; Cogis, 2005 ; Paret, 2000). Ces documents élaborés à l'aide de plusieurs éléments issus de la vie de classe pourraient alors permettre de travailler plus spécifiquement une notion. Cependant certains de nos résultats montrent que les enseignants utilisent significativement moins de productions d'élèves en REP comme ressources que dans les écoles hors REP. L'adaptation de ces professeurs qui agissent sur les supports interrogent donc fortement. Pour aller plus loin il semble alors primordial d'analyser, dans la partie suivante de la thèse, ce que proposent les supports élaborés par les enseignants, notamment en orthographe, et d'analyser la nature de leurs modifications.

Un autre résultat apparaît dans cette analyse : les femmes ont davantage que les hommes tendance à déclarer que leurs supports correspondent à leurs élèves (figure 9G ci-dessus). Ce constat nous éloigne un peu de notre propos (à savoir qu'est-ce qui fait varier les manières de faire avec les ressources) mais il apporte des précisions sur l'instrumentalisation des enseignants et plus particulièrement sur leur besoin de choisir des supports adaptés aux élèves. De plus, ce résultat sera essentiel pour éclairer certains résultats s'intéressant aux contenus du supports dans la deuxième partie de la thèse. Alors comment expliquer que les femmes se préoccupent davantage de leurs élèves lors de leur choix de support ? Il est possible que « les femmes encore socialisées à devenir des expertes de la relation aux autres, de la bienveillance, du soin et de l'empathie » (p. 9) exercent davantage de sollicitude dans la pratique de leur métier (Devineau & Confais, 2017). C'est pourquoi, du fait de ces dispositions ancrées dans les principes du « care » caractérisant plus spécifiquement les femmes, les enseignantes déclarent que leur support correspond à leurs élèves. Elles pourraient, par exemple, vouloir proposer des matériaux qui ne mettent pas en difficulté leurs élèves ou encore qui visent à l'épanouissement de l'enfant (Isambert-Jamati, 1985). Cependant, il faut être prudent dans l'interprétation de ce résultat. En effet, derrière la caractéristique du sexe peut se cacher la classe sociale d'origine du professeur puisque, comme il est rappelé par Farges (2017), les femmes enseignantes sont issues davantage de milieux sociaux favorisés que les hommes. Nous ne détenons pas d'informations au sujet de la classe sociale des professeurs interrogés¹³⁸ et nous n'avons donc pas pu prendre en compte cette spécificité propre au profil du maître dans nos modèles statistiques. Nous ne pouvons donc pas déterminer si la réponse des enseignants « les supports

¹³⁸ Aucune question, notamment sur le métier des parents, n'a été posée aux enseignants lors du questionnaire en ligne. Le but était de ne pas les démotiver face un nombre de questions conséquent et de surcroît intimistes. Ces données peuvent être sensibles, rédhitoires pour certains lors du remplissage du questionnaire.

correspondent à mes élèves » varie en moyenne avec le sexe du répondant ou avec sa classe sociale.

Pour terminer sur ce qui fait varier les manières de faire avec les ressources, les trois modèles présentés montrent que modifier ou cumuler des ressources pour proposer des supports en classe sont associés à la volonté du maître d'adapter le support à ses élèves ou à la réalité sociale de l'école mais également aux types de classes (niveau simple ou multiple), à la taille de l'école, au contexte REP / hors REP de l'école, à la connexion internet, à la discipline et au fait que l'enseignant soit proche d'un courant pédagogique. Nous relevons donc que le contexte d'exercice du métier semble peser davantage sur les manières de faire avec les ressources que les caractéristiques du profil de l'enseignant.

*

Conclusion du chapitre 4

Les deux tiers des répondants agissent sur les ressources afin de proposer un support de travail à leurs élèves en classe. Ce résultat corrobore et permet d'estimer l'adhésion des enseignants à la vision selon laquelle la critique des ressources et, par conséquent, leurs transformations sont considérées comme une composante à la professionnalité (Margolinas & Wozniak, 2009 ; Métoudi & Duchauffour, 2001). À quoi tient cette conviction ? Il semble que les attentes de l'institution vis-à-vis des professeurs et par conséquent la formation enseignante en soient en partie responsables. En effet, en IUFM hier, puis en ÉSPÉ et désormais en INSPÉ, on apprend au futur instituteur à critiquer une ressource pour qu'il réussisse certaines épreuves du concours de recrutement. Par exemple, la troisième partie de l'épreuve de français¹³⁹ pour obtenir le CRPE (concours de recrutement de professeurs des écoles) consiste à effectuer une analyse critique d'un ou plusieurs supports d'enseignement choisis dans le cadre des programmes de l'école primaire qu'ils soient destinés aux élèves ou aux enseignants (manuels scolaires, documents à caractère pédagogique), et de productions d'élèves de tous types¹⁴⁰. Le concours et donc la formation professionnelle des maitres (depuis de très nombreuses années¹⁴¹) influencent l'instrumentalisation professorale. Compte tenu de cette vision, il est étonnant que l'institution étaye peu le choix des maitres lorsqu'ils sont certifiés ou titulaires en ce qui concerne les supports, les ressources et la forme que ces supports doivent prendre en classe. Discrète en ce qui concerne la photocopie en cours et le manuel, elle propose de multiples ressources numériques floues et peu balisées. L'enseignant semble donc bien seul à faire les choix de supports avec la volonté de prendre ou élaborer un support qui correspond à sa démarche pédagogique. Ainsi il peut exercer sa liberté pédagogique, « charme » du métier auquel il tient tant (Broccolichi & Garcia, 2022, p.61).

Cependant notre travail montre surtout que ces choix de supports sont contraints. En effet, un nombre important d'interrogés déclare que le support doit correspondre à ses élèves notamment au niveau des exercices et des documents que celui-ci lui propose. Les programmes mais aussi les progressions et les programmations pèsent également sur ces choix de supports. Le poids du contexte est renforcé par nos analyses statistiques. Des séries de GLM montrent que certaines ressources, certaines formes de supports ou encore les manières de faire avec les

¹³⁹ De 2014 à 2021 car depuis 2022 les épreuves ont changé.

¹⁴⁰ Boiron & al. (2018) *Français. Devenir professeur des écoles. CRPE Admissibilité 2019*. Paris : Hatier.

¹⁴¹ Il n'y a pas d'effet du nombre d'année d'exercice et donc du type de formation (l'un et l'autre sont fortement associés, figure 1, annexe 5) sur le nombre de ressources choisies et leur modification (tables 4 et 5, annexe 4 et figures 6 et 8, annexe 5). Il n'y a donc pas une formation (IUFM, INSPE ou ESPE) qui joue davantage que les autres sur l'instrumentalisation. Cette vision de critiquer et modifier les ressources est donc ancrée et perdure.

ressources sont différentes selon que l'enseignant exerce dans une école REP ou non. En ce qui concerne les ressources par exemple, les élèves de REP sont moins souvent devant des supports inspirés de leurs écrits, ce qui, en orthographe, est à l'encontre des recommandations du MEN (MEN, 2020) et des didacticiens qui incitent à faire travailler sur les erreurs (Chartrand, 2016 ; Cogis, 2005 ; Paret, 2000). Par contre, ces élèves travaillent plus souvent que ceux des écoles favorisées sur des supports issus de guides pédagogiques inspirés pour une grande part de la méthode Picot, ressources qui, pour l'enseignement de l'orthographe, sont critiquées entre autres pour leur conception de l'étude de la langue (Meshoub-Manière & Féliers, 2020). Grâce à nos analyses statistiques nous voyons aussi que les formes de supports aux habillages ludiques sont plus souvent attribuées aux élèves en REP qu'à ceux hors REP tandis que ces derniers sont en moyenne plus souvent confrontés que les premiers aux manuels-fichiers. Ce constat questionne quant aux apprentissages si le cadrage de l'enseignant n'est pas adapté à la forme de support choisie. Enfin, des modèles linéaires montrent que certains effets de contexte (REP, taille de l'école, niveau de classe simple ou multiple et connexion internet à l'école) sont associés au nombre de ressources choisies ou à leurs modifications.

Il est surprenant de constater que les logiques sous tendant les manières de faire avec les ressources sont largement indépendantes des variables décrivant le profil des professeurs des écoles. Certes, le sexe du professeur (qui peut cacher la classe sociale) joue sur l'importance accordée à l'adaptation du support aux élèves. Le fait de se déclarer proche d'un courant pédagogique est significativement associé au nombre de ressources sélectionnées par l'enseignant lors de son travail hors classe. Cependant les décisions des maîtres au niveau du nombre de ressources choisies et de leurs modifications ne varient ni en fonction des études (après le bac), ni encore en fonction de l'ancienneté dans le métier. Un enseignant ayant fait des études en sciences humaines (dont l'histoire, la linguistique et les lettres font partie) ne transforme pas davantage les ressources que celui qui a suivi des études scientifiques. L'expérience dans le métier ne joue pas non plus de manière visible sur les modes de faire avec les ressources. Ces deux résultats interrogent. Si pour le professeur chevronné ou ayant un diplôme universitaire dans la discipline enseignée, il sera probablement plus facile de maîtriser les rouages didactiques du support élaboré avec de multiples ressources, nous pouvons nous demander : comment un maître non expert de la discipline enseignée et débutant dans la profession, pourra-t-il exercer une vigilance épistémologique sur le support conçu ? D'un point de vue des inégalités d'apprentissage, nos différents traitements quantitatifs des données encouragent à aller voir de plus près les supports, leur contenu et l'usage que les enseignants et

les élèves en font en cours puisque ces choix réalisés hors de la classe par les enseignants peuvent probablement conduire aux fabrications « actives » et « passives » d'inégalités d'apprentissages (Rochex, 2011a). Tout d'abord, la différenciation, selon le contexte social de l'école, de certaines ressources, de certaines formes de supports ou encore des manières de faire avec les ressources pourrait potentiellement conduire à des curricula différenciés créateurs d'inégalités scolaires. Nos résultats encouragent donc, dans la suite de la recherche, à répondre aux questions suivantes : Quel impact ces choix différenciés des enseignants ont-ils sur les supports proposés aux élèves en REP et sur ceux des élèves hors REP ? Que proposent et supposent ces supports cumulés de différentes ressources qui existent davantage dans les écoles hors REP ? Cela conduit-il à abaisser les exigences en REP et donc, si cela est récurrent, à accroître les inégalités d'apprentissages ? Il pourrait s'agir alors de différenciation « active ». De surcroît, les professeurs qui proposent des supports qui correspondent à leurs élèves et au contexte social de l'école transforment davantage que les autres la ressource initiale ou la cumulent à d'autres, surtout en orthographe. Mais que signifie concrètement cette adaptation des supports ? Ce constat pousse à étudier de plus près ces choix faits par les enseignants. Ensuite, nous avons noté aussi que les maîtres des écoles qui utilisent plus d'une ressource les modifient deux fois plus souvent que ceux qui n'en utilisent qu'une seule. Plusieurs ressources vont être imbriquées et transformées. Quelles seront alors les cohérences internes et les complexités sémiotiques et langagières de ces supports hétérogènes fabriqués par nos répondants ? Par exemple, une augmentation de la complexité sémiotique et langagière pourrait accroître la fabrication « passive » d'inégalités. En effet, le risque est alors que seuls les enfants ayant des prérequis pour lire et décoder ces supports fortement composites soient capables de les utiliser afin d'accéder aux apprentissages visés (Bonnéry, 2009).

Pour terminer, si « utiliser une ou plusieurs ressources » est univoque pour tous, il semble important de comprendre ce que signifie « modifier » une ou des ressources. En quoi consiste cette modification ? Concerne-t-elle le fond ou la forme de supports ? Examiner la nature des modifications c'est aussi mieux comprendre pourquoi les enseignants sont aussi nombreux à transformer les ressources. Cela répond certainement à un besoin du métier auquel les éditeurs, les blogs, l'institution (principaux fournisseurs de ressources enseignantes) ne permettent pas d'apporter une réponse.

PARTIE 2. LE CONTENU DES SUPPORTS

Les résultats de la première partie de la recherche encouragent à regarder de près le contenu des supports que les enseignants proposent à leurs élèves. Plus précisément, ils invitent à analyser les modifications des ressources opérées par les maîtres et à interroger les complexités, « le caractère composite » (Quirino Chaves, 2021) et « les cohérences internes » (Margolinas & Wozniak, 2009) des supports, notamment ceux fabriqués par les répondants. Par conséquent, dans la deuxième partie de la thèse, nous élaborons une grille d'analyse des supports avec des indicateurs qui prennent en compte ce qu'a interrogé la première partie mais aussi qui cherchent à éclairer la construction des inégalités d'apprentissages à l'école, fil conducteur de notre recherche. 346 supports (172 en histoire et 174 en orthographe) envoyés par les répondants du questionnaire ont été analysés avec des observables à la fois issus de recherches en sociologie de l'éducation et en didactique. La méthodologie a nécessité de traiter quantitativement ces indicateurs qualitatifs. Plus précisément nous avons transformé les éléments caractérisant le contenu des supports en indicateurs puis ces derniers ont été transformés en objets « codables » de telle sorte qu'ils puissent être traités statistiquement. Enfin, nous avons utilisé des GLM (modèles linéaires généralisés), un type d'outils statistiques permettant de mettre au jour ce qui peut faire varier les contenus des supports.

Pour commencer cette deuxième partie de la thèse, nous exposons notre méthodologie de recherche (chapitres 5 et 6) puis nous présentons nos résultats (chapitres 7, 8, 9 et 10). Plus précisément, dans les chapitres qui traitent des résultats, nous décrivons les supports complexes et composites utilisés par nos interrogés dans les classes puis nous analysons ce qui peut influencer les caractéristiques internes de ces supports et nous finirons par discuter des potentiels effets de ses contenus sur les apprentissages des élèves.

Chapitre 5. Elaboration de la grille d'analyse des supports

Nous présentons, ici, la grille qui sert à analyser les 346 supports des répondants du questionnaire. Nous détaillons les catégories retenues ainsi que les indicateurs caractérisant les supports et nous justifions leur présence dans la grille¹⁴² en nous appuyant sur des lectures scientifiques. Cette grille d'analyse des instruments d'apprentissage s'articule autour de 3 grandes dimensions : la conception du support, les complexités de celui-ci et le cadrage du raisonnement de l'élève par le support. La partie qui traite de la conception de ce dernier

¹⁴² L'intégralité de la grille est visible en annexe 2. Les différentes parties du tableau (élaborées sur Excel) sont présentées successivement sous forme de captures d'écran.

poursuit la réflexion engagée dans la première partie de la thèse en ce qui concerne la genèse instrumentale alors que celles qui traitent des complexités et du cadrage prolongent la décomposition du support en se focalisant sur le contenu de celui-ci (modélisation 1, annexe 5).

5.1. La conception du support

« La conception du support » interroge la maîtrise de la part de l'enseignant des rouages didactiques du support et l'implication de celui-ci dans sa conception. Il s'agit aussi de comprendre ce que les professeurs entendent par « modifier » en analysant notamment la nature des modifications de ressources. La partie de la grille traitant de la « conception du support » rend donc compte de l'origine du support (en identifiant ceux par qui il a été pensé) et des modifications de ressources (grilles d'analyse 1 et 2, annexe 2).

5.1.1. L'origine du support

L'origine du support est étudiée dans la catégorie « pensé par ». Quels sont les acteurs **qui ont pensé** le support ? Pour chaque support exploré, nous avons tenté de déterminer si l'enseignant, un éditeur, l'institution et / ou un rédacteur de blogs ou de sites ont pu contribuer de près ou de loin, en partie ou totalement, au contenu (grille 1 d'analyse, annexe 2).

L'origine du support est intéressante à analyser puisque certaines hypothèses de la recherche (H1, H2 visibles en introduction) ainsi que la conclusion de la 1^{ère} partie de la thèse induisent l'idée que les ressources choisies ou encore les modifications enseignantes influencent le contenu du support. Ceci revient donc à s'interroger sur le ou les penseurs des matériaux pédagogiques. Cela nous amène à vérifier la ressource déclarée par le répondant lors du questionnaire. Il s'avère parfois que les ressources citées s'inspirent d'autres sources. Par exemple, les rédacteurs de blogs peuvent emprunter des éléments d'un support élaboré initialement par un éditeur. Le support est dans ce cas pensé par plusieurs acteurs (un blog et les éditeurs) qui sont parfois difficilement identifiables par nos répondants. Nous avons donc essayé d'être précis sur ces informations recueillies grâce aux supports et aux déclarations dans le questionnaire.

5.1.2. Les modifications de ressources

Nous avons précisé la **nature des modifications** enseignantes dans la catégorie « les modifications de la ressource » (Grille 2 d'analyse, annexe 2). Ce travail a alors conduit à étudier ce que le professeur entend par une ressource « **modifiée** » ou une « **ressource telle quelle** ». Ces termes, que nous avons proposés dans le questionnaire, se sont avérés parfois polysémiques, sans doute parce qu'ils ne rejoignent pas toujours l'idée que les enseignants se font de la modification d'une ressource.

Pour caractériser les modifications, nous nous inspirons de travaux s'intéressant aux manuscrits, écrits qui, du fait des traces laissées par les scripteurs donnent, notamment, des informations sur leur propre genèse (Doquet, 2013 ; Grésillon, 1988 ; Similowski et al., 2018). Similowski et al. (2018) précisent :

Le manuscrit est observé en tant qu'il porte la trace de la dynamique d'écriture à travers la présence de certains signes linguistiques et non linguistiques qui témoignent de changements opérés en cours de scription ou lors de réécritures. Ces traces permettent d'identifier quatre types d'actions opérées sur le texte (ajouts, suppressions, remplacements, déplacements) que Grésillon (1989, p.178) puis Fabre-Cols (2002) ont d'abord regroupées sous le terme générique de « substitutions », terme que Doquet (2011, p.25) propose de remplacer par celui « d'opérations » moins connoté (substitution renvoyant à l'idée de remplacement) et mieux adapté à l'observation d'une activité scripturale (la substitution étant un résultat). (p. 57).

Certes le travail de Doquet (2011, 2013) s'intéresse aux processus d'écriture mais nous pensons qu'il peut être opportun pour étudier le processus d'élaboration des supports. Nous utilisons certains outils de l'analyse génétique textuelle pour analyser les modifications non pas de textes mais celles des ressources. Ainsi, nous reprenons pour notre recherche les quatre opérations génétiques (**ajouts, suppressions, remplacements, déplacements**) afin de préciser les actions effectuées par l'enseignant sur les ressources. Le répondant a-t-il effectué des ajouts, des suppressions, des déplacements et / ou des remplacements d'éléments de la ressource choisie initialement ? Afin d'être le plus exhaustif possible, nous regardons en plus, pour chacune de ces opérations, ce que le professeur transforme sur la ressource. De ce fait, pour chaque opération, nous observons si la modification porte sur **la présentation du support, sur un ou des document(s) ou texte(s), sur une consigne, sur un ou des item(s) d'exercices ou encore sur la leçon**¹⁴³ (Grille 2 d'analyse, annexe 2).

Cette réflexion sur les différentes opérations possibles de modifications de ressources encourage alors à définir précisément le terme « modifié ». Ce mot devient pour nous un

¹⁴³ La leçon : le texte de savoirs à retenir.

qualificatif pour décrire un support dont la ressource a subi au moins une des quatre opérations sur la présentation, sur un ou des document(s) ou texte(s), sur une consigne, sur un ou des item(s) d'exercices ou encore sur la leçon. Ainsi, par exemple, si une partie d'une ressource (en ce qui concerne la première séance) est supprimée, elle est estimée comme étant modifiée. Les ressources juxtaposées les unes aux autres peuvent être considérées comme une modification d'une ressource puisqu'il y a ajouts et suppressions d'éléments. Les cas pour lesquels on considère que plusieurs ressources sont prises telles quelles sans avoir été modifiées, correspondent aux répondants qui utilisent plusieurs ressources pensées ensemble comme un tout cohérent. Ce sont, par exemple, les ressources telles que le manuel et le fichier produits par le même éditeur et de la même collection ou encore un professeur qui prend deux supports tels quels sur le même blog enseignant¹⁴⁴. Comme dit précédemment, cette conception du mot « modifier » nous pousse à coder si la ou les ressources dont sont issues les supports sont modifiées ou non, de même que cela nous conduit à interroger la conception même que les enseignants ont des éventuelles modifications qu'ils opèrent sur les ressources. Si différence il y a entre leur conception et celle que nous avons retenue ici en nous inspirant de Doquet alors il faudra en tenir compte dans la suite de nos analyses.

5.2. Les caractéristiques de complexités et de cadrage des supports

Analyser les supports envoyés par les répondants du questionnaire suppose de poursuivre la décomposition du support. Il s'agit dès à présent de nous intéresser à son contenu (et non plus à son élaboration) : les caractéristiques sémiotiques et discursives, celles portant sur les tâches données à l'élève et celles qui cadrent sa pensée, la manière de produire des connaissances. Ces caractéristiques des supports ont été inscrites dans notre grille d'analyse des supports car des résultats récurrents de recherches sur l'éducation montrent que :

- La complexité sémiotique et langagière d'un support peut être un frein pour l'apprentissage des élèves issus des milieux populaires si elle n'est pas cadrée suffisamment par l'enseignant en classe (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Choppin, 1992 ; Doussot, 2020 ; Joigneaux, 2013 ; Quirino Chaves, 2021).
- Les dispositifs de classe (qui incluent les supports) peuvent courir le risque de cadrer les élèves issus de milieux populaires vers des tâches de bas niveaux intellectuels (Bonnéry, 2011 ; Butlen et al., 2002 ; Charlot et al., 1992).

¹⁴⁴ Il arrive, par exemple, que le site propose, en plus du support prévu pour la 1^{ère} séance, une fiche facultative.

La complexité et le cadrage¹⁴⁵ des supports sur les activités intellectuelles sont donc à étudier lorsque l'on s'intéresse aux inégalités d'apprentissages.

Pour explorer la complexité et le cadrage des 346 supports récoltés, nous avons transformé des éléments de descriptions en indicateurs. Les éléments de descriptions sont issus de différents travaux scientifiques basés principalement sur des analyses qualitatives : il s'agit de recherches en sciences de l'éducation (notamment celles de Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Crinon & Ferone, 2020 ; Jaubert et al., 2014 ; Quirino-Chaves & Maisonneuve, 2020 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Vigner, 1997) dont certains s'intéressent plus particulièrement à la didactique de l'histoire (tels que Cariou, 2016 ; Doussot, 2020 ; Falaize, 2020 ; Sensevy & Rivenc, 2003) et à celle de l'orthographe (entre autres Avezard-Roger & Corteel, 2020 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Catach, 1978 ; Chartrand, 2016). Parfois aussi, nous avons pris appui sur des rapports de l'IGEN¹⁴⁶ ainsi que sur nos premières observations de supports transmis par les répondants du questionnaire.

Dans l'analyse nous aurions pu également nous intéresser plus particulièrement à la cohérence interne du support puisque la première partie de la thèse amenait à interroger cette caractéristique des matériaux pédagogiques. Cependant le travail d'étude de cohérence didactique nous semblait un travail de thèse à lui seul, il requiert de maîtriser l'ensemble des savoirs de chacun des supports d'histoire et d'orthographe proposés par nos répondants et leurs transpositions didactiques. De plus, « exercer un contrôle épistémologique » (Margolinas & Wozniak, 2010, p. 242) des supports doit se faire, selon nous, sur l'ensemble des supports d'une séquence d'apprentissage (et non sur seulement l'un d'entre eux). Il est important de savoir ce qui a été fait avant et après la séance analysée et ces informations nous ne les détenons pas. Étant donné que les supports utilisés étaient isolés du reste de la séquence, nous avons donc décidé de ne pas analyser sa cohérence didactique. Enfin, choisir d'étudier le cadrage du support donnera des indices sur la cohérence interne du support.

Les indicateurs retenus qui caractérisent les instruments d'apprentissage, à savoir la complexité (sémiotique et langagière) et le cadrage, sont décrits ci-dessous.

¹⁴⁵ Comme expliqué en introduction, nous mobilisons le concept de cadrage emprunté à Bernstein (2007) dans le sens de guidage et étayage. Plus particulièrement, comme d'autres l'on fait avant nous, nous utilisons les termes « cadrage du support » (Bonnéry, 2015) car les outils d'apprentissages cadrent de façon plus ou moins étroite le cheminement intellectuel à suivre et donc peuvent conduire à faciliter ou gêner les apprentissages de tous les élèves.

¹⁴⁶ L'inspection générale de l'Éducation nationale.

5.2.1. Les complexités sémiotiques et langagières

Les supports utilisés en classe aujourd'hui sont définis comme étant composites (Bautier et al., 2012 ; Doussot, 2020 ; Quirino-Chaves & Maisonneuve, 2020). Ils sont non-continus (par la juxtaposition de modules d'informations de taille variable) et sont hétérogènes du point de vue sémiotique, du point de vue de l'énonciation et des intentions et des enjeux de communication (instruire, distraire, convaincre, etc.). » (Bautier et al., 2012 ; Ferone et al., 2016). Pour spécifier davantage cette complexité des supports nous avons analysé l'hétérogénéité sémiotique dont une partie est liée à des usages du numérique puis étudié l'hétérogénéité langagière en retenant 24 indicateurs issus de nos lectures.

✓ La complexité sémiotique

Beaucoup de signaux sont envoyés aux élèves avant même de commencer les activités. Ils sont relatifs à « l'organisation des pages, le rôle des couleurs, des pictos, de la typographie » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 45). À cela s'ajoute l'hétérogénéité des natures de documents (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Vigner, 1997) avec la coexistence de textes écrits (d'époque, contemporains...), d'images, de tableaux, de graphiques, de légendes, de frises chronologiques, etc. qui complexifient encore le support. De ce fait, de nombreux critères ont été retenus pour décrire les instruments d'apprentissages d'un point de vue sémiotique (grilles 3 et 4, annexe 2). Nous regardons **les nombres de documents, de nature de documents, de signes / symboles, de consignes et de niveaux de titres** mais aussi **la qualité graphique** des supports, **le nombre de pages** et si **celles-ci sont toutes données en même temps aux élèves** ou distribuées au fur et à mesure de la séance. Enfin, nous observons si **les documents sont en noir et blanc** ou encore en couleur, si **la typographie** est stable pour un même niveau d'information et si **le sens de lecture** est univoque.

L'ensemble de ces indicateurs descriptifs précise la mise en forme du contenu du support et va plus ou moins faciliter l'appréhension et la compréhension de celui-ci par les apprenants pour ensuite lui permettre d'entrer dans les contenus et les activités. Par exemple, la « piètre qualité » graphique de certains documents (Hunault & Poncelet, 2022, p. 21) ou encore le fait qu'ils ne soient visibles qu'en noir et blanc rendent parfois difficile la construction du savoir par la classe (comme il est visible sur le support 1, annexe 6). Le manque de couleur et de lisibilité des légendes et des iconographies peut empêcher la compréhension de la situation historique (par exemple pour identifier des drapeaux). La couleur est la première mise en valeur de l'iconographie (Verdelhan-Bourgade, 2002). Ensuite, le nombre de pages ainsi que le nombre

de documents et le nombre de consignes, d'activités, d'exercices, d'icônes¹⁴⁷/ de dessins symboliques/ pictogrammes (=>, *, ...) donnent des indices sur l'hétérogénéité des éléments et des informations que l'élève a à traiter. Verdelhan-Bourgade (2002) a noté par exemple que dans les manuels les gros points rouges devant les consignes ou un triangle devant la leçon sont souvent un code compris uniquement par le rédacteur du manuel. La diversité des natures de documents joue aussi sur la complexité des supports puisqu'elle rend compte des difficultés de lecture qui sont inhérentes à chaque document (Bautier, 2015), chaque type de document ayant ses spécificités de lecture et compréhension. L'élève va devoir repérer les moyens et les stratégies pour lire et comprendre les textes, les cartes, les graphiques... les différents documents (Ferone et al., 2016).

La typographie est également à explorer lorsque l'on s'intéresse à la complexité sémiotique car elle contribue beaucoup à la lisibilité de l'ensemble d'un support (Verdelhan-Bourgade, 2002). Lorsque nous parlons de typographie nous voulons évoquer une partie seulement de ce qui caractérise la typographie¹⁴⁸ c'est-à-dire « les caractères typographiques : les polices, les corps, les graisses¹⁴⁹ » (Choppin, 1992, p. 156). Comme le relève Verdelhan-Bourgade (2002), certains manuels prenant un nombre limité de caractères, créent de l'uniformité et rendent la lecture difficile puisque « rien ne ressort » par rapport au reste de la page (p. 44) quand d'autres, à l'inverse, combinent de multiples caractères et des couleurs de lettres qui conduisent à de la complexité. De ce fait, la typographie est analysée à travers les indicateurs suivants : le nombre de niveaux de titres (autre les titres des documents) et si la typographie est différente ou non pour un même niveau d'information.

Pour finir, ce qui caractérise aussi la complexité c'est qu'il existe sur les supports d'aujourd'hui un ensemble de documents, d'encadrés éclatés sur la page ou les pages (Vignier, 1997). Le sens de lecture est délinéarisé (Bonnéry, 2012) et il y a des entrées et des parcours de lectures multiples (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015).

Les degrés de complexité et de sophistication sont grands : d'une page en une seule colonne à la dominante deux colonnes, toutes les combinaisons sont possibles : division de la page verticalement en deux, trois ou quatre zones, horizontalement en deux colonnes égales ou inégales, trois parfois... (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 45).

¹⁴⁷ Définition du Larousse du mot « icône » : dans son usage didactique « Signe qui est dans un rapport de ressemblance avec la réalité extérieure » ou dans son usage informatique « Symbole graphique affiché sur l'écran d'un ordinateur et correspondant, au sein d'un logiciel, à l'exécution d'une tâche particulière ». Nous conservons ces 2 définitions puisque le support peut être aussi numérique.

¹⁴⁸ Définition du mot « typographie » : « conception graphique d'un ouvrage en choisissant les caractères, les corps, la présentation, en déterminant la dimension du texte, des illustrations (et leur situation dans le texte) » (Quirino-Chaves & Maisonneuve mobilisant le Larousse, 2020, p. 5)

¹⁴⁹ Epaisseur.

Ceci entraîne l'élève parfois dans un vrai jeu de piste (Bonnéry, 2012). Nous cherchons à regarder sur les 346 supports si le sens de lecture est indiqué, suggéré et « univoque » (comme le qualifie Bonnéry, 2015, p. 151), c'est-à-dire sensiblement guidé de l'entrée à la sortie du support ou s'il est non éclaté. Nous retiendrons comme l'ont dit Quirino-Chaves & Maisonneuve dans leur recherche sur les documents composites que « de manière générale, nous lisons de gauche à droite, de bas en haut et les pages de gauche avant les pages de droite » (2020, p. 9).

✓ La complexité sémiotique liée au numérique

Le numérique peut ajouter des éléments de complexité au support (Crinon, 2012 ; Ferone et al., 2016). Dans notre analyse, de nombreux indicateurs liés à la dimension numérique sont pris en compte par d'autres indicateurs traitant de l'hétérogénéité sémiotique ou langagière. Il a donc été peu nécessaire de créer des observables spécifiques. Par exemple, la complexité associée à l'introduction de nouveaux médias (images animées, sons) est relevée, principalement, lorsque les différentes natures de documents sont relevées dans l'analyse sémiotique. La multiplication d'enchevêtrements des voix ou des visées différentes qui est accrue par le numérique est entre autres étudiée dans la partie traitant de l'hétérogénéité langagière (expliquée ci-après). Il reste néanmoins quelques critères à relever qui précisent les caractéristiques sémiotiques d'un support s'il est numérique. Nous notons **la présence de liens hypertextes et d'options permettant de guider le regard de l'élève comme le zoom, la mise en avant d'éléments** (par un jeu de couleur, un effacement/ floutage des parties non essentielles) (grille 4 d'analyse, annexe 2). Si les liens « hypertextuels » ajoutent une forte complexité aux supports en donnant la possibilité de naviguer dans une collection infinie de ressources (Ferone et al., 2016), il semble que les options évoquées la diminuent puisque l'apprenant est guidé dans ce qu'il a observé sur le support composite (comme sur le support 2, annexe 6). Les indicateurs ici retenus correspondent à l'apparition de codes dynamiques due au support numérique (Ferone et al., 2016) et plus particulièrement à l'interactivité de celui-ci avec l'utilisateur. Cependant, il semble essentiel de **dissocier ce qui se fait par l'enseignant de ce qui est fait par l'élève**. Cette distinction permet de prendre en compte les difficultés auxquelles l'élève se confronte si c'est lui qui manipule l'outil. Il peut, par exemple, rencontrer des problèmes techniques de prise en main de la machine (Ferone et al., 2016). Certains enfants plus que d'autres seront également en difficulté pour utiliser de manière scolaire ces différentes options et liens hypertextes. Les liens hypertextes supposent notamment que l'utilisateur ait la mémoire des clics et se repère pour naviguer dans un ensemble d'informations très hétérogènes et extrêmement dispersées. En

prenant en compte ces caractéristiques des supports nous intégrons à notre grille d'analyse des indicateurs plus ou moins inégalitaires.

Les compétences [à naviguer dans ces nouvelles possibilités interactives] appelées par les nouveaux supports [numériques], souvent, ne sont pas enseignées, ce qui accroît la distance entre d'un côté les élèves qui trouvent à la maison les aides et les médiations vers ces nouvelles littératies, [...] et de l'autre côté les élèves qui n'ont que le recours de l'école pour les aider à entrer dans ce que Bautier (2011), après Jack Goody, a appelé la " littératie étendue " (Crinon, 2012, p. 113).

Les enfants de milieux populaires sont les moins à l'aise avec un usage scolaire du numérique (Crinon, 2012 ; Fenoglio, 2021 ; Lahire, 2019). Les liens hypertextes et les options guidant le regard de l'élève illustrent en partie cette littératie scolaire exigeante (Ferone et al., 2016) surtout si c'est à l'apprenant de manipuler l'outil informatique.

✓ La complexité langagière

Les recherches de Bautier (2015), Bautier et al., (2012), Bonnéry (2012, 2015), Crinon (2012), Ferone et al. (2016), Vigner (1997) ... font plusieurs constats au sujet de l'hétérogénéité langagière. Il existe dans les supports composites, tels qu'ils se sont développés depuis trente ans :

- Une succession de formes orale et écrite,
- Une diversité des modes d'énonciations,
- Une alternance entre le discours du savoir et le discours du quotidien,
- Une variation entre savoir et univers propre à l'élève, entre impersonnel et personnel,
- Différentes intentions, divers enjeux de communication (instruire, distraire, convaincre, etc.),
- Une incertitude sur « la valeur de vérité » de ce qui est rapporté, un flou sur le régime épistémique de ce qui est donné à voir.

Rendre compte de tous ces points de complexité langagière dans une recherche quantitative d'analyses de supports n'est pas chose aisée. Nous avons retenu plusieurs indicateurs : la présence ou non d'un contenu évolutif, d'humour, de définition, de simplification langagière, de personnalisation du support, de discours direct et enfin l'alternance ou non entre des documents conçus par le concepteur et des documents sans destination scolaire (grille 5 d'analyse, annexe 2).

Tout d'abord, le contenu du support peut être **évolutif** et, de ce fait, complexifie le support. En effet, les maitres proposent, parfois, à leurs élèves de mener des recherches documentaires libres

sur l'outil informatique ; les réponses aux questionnaires nous le montrent. Les informations recueillies par les enfants sont parfois obsolètes. Par conséquent, ces recherches sur internet poussent à interroger la valeur de vérité des informations données (Crinon, 2012).

Ensuite, l'**alternance entre les documents conçus par le concepteur et les autres, ceux qui n'avaient pas de destination scolaire** (Choppin, 1992) demande aux lecteurs d'être vigilants du point de vue de leur compréhension. Plus précisément, ces documents lors des cours d'histoire ne sont pas à interpréter de la même façon puisque les faits sont situés par rapport au moment et au lieu de l'énonciation. Nous reprenons les propos de Sensevy & Rivenc, dans un article (2003), selon qui les documents d'époque et leur arrière fond culturel peuvent être complexes pour les apprenants. Ces derniers peuvent, par exemple, être, avec ces documents, « confrontés à une contrainte de type anthropologique, puisque les auteurs des textes anciens considèrent la réalité qu'ils décrivent au prisme de catégories dont la nature peut échapper aux élèves » (Sensevy & Rivenc, 2003, p. 75). Les élèves pourraient faire des analogies avec ce qu'ils connaissent du monde actuel. Les auteurs prennent l'exemple du « pillage » et de toutes les dimensions que recouvre ce concept. « Les compagnons d'Ulysse ne pillent pas comme les contemporains casseurs de fins de manifestation » (Ibidem, p.80). Les problèmes d'interprétation existent davantage lorsque l'élève travaille sur des documents d'époque, des documents qui n'avaient pas une vocation scolaire. Avec les autres documents créés à des fins pédagogiques, il n'est pas confronté aux mêmes difficultés mais encore faut-il pouvoir les distinguer les uns des autres.

La **présence de discours directs** sur le support peut aussi être un facteur de brouillage pour l'élève notamment en termes d'interprétation des résultats (Bautier et al., 2012, p. 6). Elle crée un flou entre fiction et réalité (Richard-Principalli & Fradet, 2013). Nous pouvons prendre l'exemple d'un écolier de cours moyen, observé lors de la troisième partie de la méthodologie de recherche, qui demande si le texte entendu (sur un support audio) est produit / dit par Napoléon lui-même¹⁵⁰. Qui parle ? Cela est flou pour cet enfant de la classe et certainement pour d'autres aussi. De plus, ce discours direct pousse aussi à questionner le régime épistémique de ce qui est rapporté (Bautier et al., 2012 ; Ferone et al., 2016). Cet indicateur permet de mettre en avant deux constats formulés par Bautier et al. (2012) sur les supports d'aujourd'hui :

- Il faut construire un savoir, un concept à travers des exemples très contextualisés mis en scène.

¹⁵⁰ Séance observée dans la classe de Céline.

- La place et le rôle des dialogues sont de plus en plus importants et de nature variée afin d'être distrayants.

Lorsqu'il y a du discours direct, nous différencions alors s'il est **proposé par le rédacteur du manuel** ou s'il est **à produire par l'élève**. Elaborer le contenu d'une bulle d'un personnage demande un certain nombre de prérequis notamment en termes d'aptitudes langagières et iconiques (Bautier et al., 2012). Cela demande de changer de posture, de se mettre à la place de... L'élève devient l'énonciateur¹⁵¹, le plus souvent un personnage historique, et doit alors comprendre l'implicite de cette tâche.

Les effets de **personnalisation** complexifient également les supports et nous les prenons donc en compte dans notre analyse. Bautier évoque « la personnalisation dominante actuelle dans les supports » et elle l'explique avec l'exemple des matériaux pédagogiques qui « interpellent l'élève lui-même en termes de " tu " ou même le font parler en " je " : j'observe, je comprends, je réfléchis, maintenant je sais... » (2015, p. 18). Nous notons aussi les questions qui commencent par : « À ton avis... » ou encore « que penses-tu de ... ». Si les premières citations visent à interpeler personnellement l'élève, pour qu'il réalise l'activité attendue de tous, les suivantes lui demandent un ressenti spécifique. Cette personnalisation des supports peut être un obstacle pour certains élèves. En mobilisant les apports de Bernstein (1975, 2007), Bautier (2015) montre que cette caractéristique des matériaux pédagogiques peut conduire certains élèves à avoir des visions particularistes au plus près des contextes qui les suscitent et les poussent à rester dans leurs expériences ou connaissances de la vie non scolaire (la « base locale » chez Bernstein). Pour d'autres, ce registre personnel utilisé dans les supports ne sera pas un obstacle pour construire un savoir car ils :

élaborent des significations universalistes (génériques), détachées des contextes, s'autorisant à aller au-delà des documents et des situations proposées et à s'intéresser aux phénomènes eux-mêmes, aux processus issus de ces relations, autre forme de personnalisation et de mobilisation personnelle sans doute, mais celle-ci permettant les apprentissages. (Bautier, 2015).

Ensuite, l'observation du **langage commun** / d'**abréviations** de même que l'usage de **l'humour ou de jeux de mots** permettent de s'intéresser aux décrochages linguistiques qui peuvent aussi être source de complexité, d'incompréhension chez certains élèves (Bautier et al., 2012). Comprendre l'humour ou jouer avec les mots (tels que les charades) sur des supports, par exemple, c'est être capable de traiter le langage comme un objet de manipulations multiples (Woollven et al., 2019). Si les pratiques familiales des enfants de milieux favorisés conduisent à construire un rapport réflexif au langage et donc encouragent à la compréhension de l'humour-

¹⁵¹ Celui qui produit le discours.

scriptural, d'autres enfants, ceux de milieux populaires peuvent être davantage démunis en classe (puisqu'eux manifestent un certain rapport « oral-pratique » au monde) (Lahire, 1993 ; 2019 et Woollven et al., 2019). Enfin, lorsque nous évoquons le langage commun / abréviation il s'agit d'identifier les supports mobilisant les termes tels que : doc (pour document), ortho (pour orthographe), exo (pour exercice), ex (pour exemple) ...¹⁵² qui supposent que les élèves connaissent ces codes. De surcroît, ces indicateurs, langage commun et humour/ jeux de mots, rendent compte des intentions éloignées des apprentissages (distraire, motiver, chercher de la connivence chez l'élève...).

Pour terminer la **présence de définitions de mots et de mots-clés** facilite la compréhension d'un support et donc le décomplexifie. Selon Bonnéry (2012) le lexique est plus conceptuel et donc plus complexe dans les instruments pédagogiques d'aujourd'hui qu'autrefois et il est souvent non défini comme s'il était supposé être acquis par les élèves. Sensevy & Rivenc montrent que les difficultés des enfants en cours d'histoire peuvent tenir à des problèmes de compréhension dus « à l'ignorance d'un vocabulaire spécifique qui permet d'élaborer le sens profond des textes » (2003, p. 72). Par conséquent, nous relevons sur les supports analysés la présence ou l'absence de mots et de mots-clefs. Nous appelons mots-clés, des mots essentiels à l'apprentissage du jour, des concepts tels que « royauté », « régime », « révolution », « république » ... lorsque les séances traitent du Temps des Rois ou du Temps de la République ou encore les mots du type « accord », « genre », « nombre » ... lorsque la séance est sur l'accord du sujet et du verbe. Alors que la définition des autres mots (autres que les mots-clés) porte, quant à elle, le plus souvent sur des termes d'un document nécessaire à sa compréhension.

5.2.2. Le cadrage sur les activités intellectuelles

Une autre de nos catégories d'analyse explore encore sur quoi et comment se fait le cadrage du support en ce qui concerne les activités intellectuelles qu'il sollicite. Il s'agit d'identifier le chemin par lequel le support fait passer l'élève pour apprendre. Les indicateurs retenus sont à mettre en lien avec trois phases qui composent une séance :

- la contextualisation des apprentissages,
- les questions / les consignes qui sont demandées à la classe et
- la structuration des savoirs.

Nous cherchons à appréhender l'exigence plus ou moins grande des activités intellectuelles sollicitées par les supports lors de ces trois phases. Cette catégorie d'analyse est désignée assez

¹⁵² Nous ne comptons pas ici les abréviations en lien avec la métalinguistique (GN, GV, GNS...) qui sont traités dans une autre catégorie (Grille 7 d'analyse, annexe 2).

souvent par une formule raccourcie « le cadrage ». Si certains des indicateurs retenus pour spécifier ce cadrage sont communs à toutes les disciplines, d'autres sont propres à l'orthographe ou propres à l'histoire. Nous commençons par présenter ceux qui sont transdisciplinaires c'est-à-dire ceux qui traversent les disciplines¹⁵³.

✓ Transdisciplinaire

Les indicateurs de cadrage communs à l'histoire et à l'orthographe correspondent à l'affichage de la discipline et de l'objectif de la séance (en ce qui concerne la contextualisation des apprentissages), à la présence ou non d'exercices répétitifs (lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux activités proposées) et à la présence ou non de textes de savoirs (quand nous regardons la structuration des apprentissages). Ces indicateurs sont visibles dans le tableau ci-dessous (ou en annexe 2 dans les grilles 6 et 8 d'analyse) :

Grille d'analyse. Indicateurs s'intéressant au cadrage du support dans les deux disciplines

Cadrage en lien avec les 2 disciplines									
Contextualisation			Question	Structuration des savoirs					
Discipline*	Objectif d'apprentissage		Exercice répétitif (items ≥ à 5)	Texte de savoirs à produire par l'élève			Texte de savoirs		
	GN ou phrase	Problématisé		Ecrit linéaire	Texte à trous	Autres (schéma, QCM...)	Sur le support	Donné (sous forme linéaire)	
Absence = 0 Présence = 1 (H/ O)	Absence = 0 Présence = 1	Absence = 0 Présence = 1	Absence = 0 Présence = 1					Absence = 0 Présence = 1	Absence = 0 Présence = 1
								Non = 0; Oui = 1 ou NA = non renseigné	Non = 0; Oui = 1 ou NA = non renseigné

*Fusion d'éléments des grilles 6 et 8 d'analyse (annexe 2). **Lecture** : * Pour chaque support analysé, nous codons 1 si la discipline est indiquée (sachant que les lettres H et O¹⁵⁴ sont considérées comme des indicateurs) et dans le cas contraire, nous codons par 0.*

• Contextualisation :

L'indication de la discipline sur le support ainsi que **l'affichage de l'objectif d'apprentissage** contextualisent les apprentissages. Ces indicateurs cadrent la classe dès le début de la séance sur le savoir à construire. L'affichage de la discipline permet de s'intéresser à ce que Bernstein (2007) appelle le discours classificateur¹⁵⁵. À travers cet observable, il y a

¹⁵³ C'est du moins l'une des nombreuses définitions que peut recouvrir le terme transdisciplinaire (Lenoir, 2020).

¹⁵⁴ H : histoire et O : orthographe.

¹⁵⁵ La classification selon Bernstein fait naître des frontières ou des séparations (2007). Il donne, entre autres, l'exemple de la séparation entre les disciplines. Une classification forte des disciplines permet de situer chaque élément de savoir dans le contexte intellectuel qui lui donne son sens et ainsi permet de tendre vers une pédagogie visible (Bernstein, 2007).

la question de l'intérêt pédagogique de l'inscription des savoirs dans une discipline. Bernstein était critique vis-à-vis des discours très singuliers, ancrés dans leur discipline, dont il disait qu'ils peuvent être orientés uniquement sur eux-mêmes dans un circuit clos par des frontières trop rigides (Stavrou, 2008). Cependant, « une des activités essentielle des élèves est de sortir le bon cahier au bon moment ou de savoir rapidement s'orienter dans les sous-parties des classeurs et de bien y classer les feuilles » (Chartier, 2002, p. 153). Les lettres « H » (pour histoire) ou « O » (pour orthographe) inscrites sur une feuille volante sont, peut-être, un moyen pour aider l'apprenant à s'organiser dans la multitude de cahiers et classeurs disciplinaires si chers à l'école. Rappelons qu'au niveau organisationnel la feuille reprographiée est difficilement retrouvée par certains élèves après usage (Choppin, 1992 ; Séré et Bassy, 2010). Quant à l'objectif, nous choisissons de différencier s'il est donné sous forme de Groupe Nominal (GN) ou s'il est problématisé. En effet, il arrive que le titre soit problématisé afin de « mettre en scène la démarche d'investigation » encouragée par l'évolution de la conception de l'apprentissage (Bonnéry, 2012).

- Les activités, les questions

Le seul indicateur commun à l'orthographe et à l'histoire en ce qui concerne les questions, est un observable qui relève la présence ou non d'**exercices répétitifs**. Ces derniers induisent, souvent, des automatismes et peuvent conduire certains enfants à des tâches de bas niveaux intellectuels. Comme le décrit Lahire (1993), l'automatisme désigne « le comportement de l'élève qui réalise un exercice ou répond à une question sans faire appel aux raisonnements, aux catégories spécifiquement scolaires mais en s'aidant d'indices extérieurs, visibles ou audibles, ou d'habitude antérieurement acquises » (p. 160). Les élèves en difficulté, avec ce type d'exercices, peuvent être en réussite et donner l'illusion de la compréhension et de l'apprentissage. Même si nous analysons les supports de la première séance, nous pensons que ce type d'activités peut être plus fréquemment donné en orthographe mais nos premières analyses de supports indiquent qu'il existe aussi pour l'enseignement de l'histoire. En voici un exemple :

La première République.

Ecris « oui » ou « non » après les phrases suivantes.

- 1) Le 14 juillet 1790, le roi jure d'être fidèle à la Nation et à la loi.
- 2) Le 14 juillet 1790, est une grande journée de joie.
- 3) Pour s'enfuir, le roi s'était habillé différemment.
- 4) Pendant le retour de Varennes, le peuple applaudit le roi.
- 5) Le 10 août 1792, la famille royale s'enfuit encore une fois vers l'étranger.
- 6) C'est Rouget de Lisle qui a composé la Marseillaise.
- 7) Les premières paroles de la Marseillaise sont « Allons soldats de la Patrie ».
- 8) Il y a un château sur la colline de Valmy.
- 9) Le roi est exécuté le 21 janvier 1793.
- 10) On a donné au roi, le nom de famille « Capet ».

Support 3. Exemple d'un extrait du support d'un répondant (n°94) avec un questionnement basé sur la répétition.

L'activité de ce support proposant de valider ou non dix affirmations permet à certains types d'élèves de donner l'impression de travailler et cache très facilement les opérations intellectuelles réalisées. Pour cet exercice, il est nécessaire de chercher les informations dans des documents historiques mais, finalement, un oui ou un non un peu hasardeux suffit à laisser croire que l'enfant a été actif intellectuellement. Nous considérons qu'un exercice est répétitif s'il y a au moins cinq items qui proposent la même tâche aux élèves.

- La structuration des apprentissages

Enfin en ce qui concerne les indicateurs transdisciplinaires propres au cadrage sur les activités intellectuelles, il reste à explorer ceux associés à la structuration des savoirs. La structuration des savoirs est à mettre en lien avec l'institutionnalisation c'est-à-dire avec le processus qui « fait changer de statut la connaissance en la faisant évoluer graduellement vers un régime de savoir » (Margolinas & Laparra, 2011). Brousseau s'intéresse aussi à la situation d'institutionnalisation (1998). Selon lui, c'est « une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives » (2010, p.4) ; Autrement dit, « il faut identifier ce qu'on retient des propriétés des

objets qu'on a rencontrés » (Brousseau, 1998, p. 311). La décontextualisation est nécessaire pour construire un savoir plus abstrait et ce savoir pourra alors être réinvesti dans différentes situations. Pour cela, soit le support propose **un texte de savoirs** à la classe soit il propose à l'élève de le construire (comme l'encourage le courant constructiviste en vogue dans l'enseignement) en le poussant à faire le lien entre les activités faites lors de la séance et / ou entre les documents étudiés (Camusson, 2016). Nous relevons donc dans les supports si **l'élève doit élaborer la leçon** de savoirs et sous quelle forme ce travail est demandé puisqu'écrire un texte, **compléter une leçon à trous ou encore construire une leçon sous forme de schéma** (de carte mentale par exemple) ne requièrent pas les mêmes aptitudes intellectuelles chez l'enfant (Camusson, 2016). Enfin, si **la leçon est présente sur le(s) support(s)** donné(s) par les professeurs interrogés, nous essayons de déterminer si elle est donnée en début de séance (ce qui limiterait la découverte et la construction du savoir au fur et à mesure de l'avancée du temps didactique) ou si elle est donnée à la fin pour finaliser l'apprentissage. Cette analyse autour du texte de savoirs élaboré par les apprenants ou donné par l'enseignant nous semble importante car les leçons constituent des ressources pour apprendre, réviser, pour aider les élèves à faire les devoirs à la maison et pour rendre explicite les objectifs des activités scolaires.

En histoire et en étude de la langue, l'indication de la discipline, l'affichage de l'objectif d'apprentissage, la présence ou non d'activités répétitives et la présence ou non d'une leçon ainsi que la forme qu'elle prend (linéaire, à trous ou schéma) influent sur le cheminement intellectuel de l'élève et les opérations cognitivo-langagières sollicitées. C'est pourquoi, l'ensemble de ces indicateurs vont permettre de caractériser le cadrage qu'exercent les supports sur les activités intellectuelles. Nous allons maintenant nous intéresser à ce cadrage d'un point de vue davantage didactisé.

✓ Propre à chaque discipline

Les disciplines ont aussi leurs spécificités. Pour en tenir compte, nous faisons l'hypothèse qu'il existe des variations de cadrage entre les supports d'orthographe et ceux d'histoire. Nous identifions des critères propres à chacune des disciplines en nous appuyant sur des lectures scientifiques principalement axées en didactique.

Histoire

Sur les supports d'histoire nous retenons des indicateurs (visibles dans la partie verte de la grille 6 d'analyse, annexe 2) qui :

- Contextualisent les apprentissages en relevant s'il y a ou non la prise en compte d'un processus historique en construction, des documents légendés et un contexte historique explicite et
- Traitent des questions ou activités proposées aux élèves en identifiant s'il est demandé de faire une lecture réelle ou interprétative des documents (Cariou, 2016) ou encore si les écoliers sont sollicités sur leurs propres connaissances.

Ces indicateurs sont essentiels à notre analyse puisque chacun d'entre eux induit un cadrage différent sur le type d'activités intellectuelles sollicitées comme nous allons le voir ci-dessous.

- Contextualisation :

Aujourd'hui dans les supports actuels, il ne s'agit pas pour l'élève de cumuler des informations, des faits historiques mais de **comprendre un processus** (Bonnéry, 2015). Bonnéry précise à travers ses analyses diachroniques de manuels de sciences et d'histoire que :

l'objet d'études n'est donc plus le même. Si antérieurement on sollicitait la mémorisation des aspects caractéristiques d'un sujet décrit ou narré (une espèce animale, une période historique, etc.) présentés comme stables, comme on l'a vu pour les quatre états de la vie du hanneton, aujourd'hui, le savoir est moins un produit « fini », « vrai », on s'attache au processus autant qu'aux états caractéristiques. (2015, p. 49 et 50).

Par ailleurs, le processus doit être distingué de son résultat afin de lever de nombreuses ambiguïtés notamment langagières et « des difficultés de communication didactique » entre élèves et enseignant (Sensevy & Rivenc, 2003, p. 74). Les travaux scientifiques conduisent à penser que certaines caractéristiques du support peuvent aider la classe à identifier les processus historiques. Tout d'abord la présence de définition de mots et mots-clefs peut y contribuer¹⁵⁶ et nous l'avons étudiée dans la partie complexité langagière. Nous relevons aussi si le support comporte :

- **Une frise chronologique ou d'autres indicateurs permettant d'identifier clairement les bornes temporelles.** En effet, les dates sur les supports d'histoire « peuvent varier, en partie, selon les critères de périodisation » (caractère plus relatif qu'autrefois), elles sont « des repères pour comprendre des phénomènes » (et non pour considérer des faits en soi) (Bonnéry, 2015, p. 50). Par ailleurs, la frise chronologique constitue aussi un outil majeur qui permet notamment de situer des éléments étudiés les uns par rapport aux autres, d'appréhender le temps et d'aider à la problématisation (Zampin et al.,

¹⁵⁶ Comme celles des « mots installation, production, ou institution qui désignent à la fois un processus et le résultat de ce processus » (p. 73, Sensevy & Rivenc).

2019). Elle peut notamment mettre en avant un problème chronologique et de causalité (Doussot, 2020).

- **Des comparaisons de documents telles que la comparaison de cartes, de tableaux, de photographies ou de lettres.** Ferone, Richard-Principalli, et Crinon (2016) montrent, au cours d'une recherche sur le support numérique que lors d'une séance observée, la prise en compte d'un processus historique en construction est éludée car, en classe, « les informations sont traitées successivement, sans être reliées de manière à montrer l'évolution du régime politique. » (p. 378). Par conséquent, ces chercheurs amènent à penser que la mise en lien de documents et en particulier leur comparaison peuvent encourager la compréhension générale d'un processus.

Ensuite, les didacticiens en histoire semblent unanimes, la plupart d'entre eux préconise de tendre une démarche « active » (à la différence de la transmission de savoirs d'autrefois), tendre vers une démarche d'enquêtes historiennes en classe (Audigier & Basuyau, 1988 ; Cariou, 2016, 2019 ; Doussot, 2011, 2020). L'enseignement de l'histoire est aujourd'hui davantage envisagé comme une enquête documentaire comme le suggère l'étymologie du mot (« historia » signifiant enquête en grec) (Falaize, 2015). « Il s'agit de savoir maintenant à quelles conditions celles-ci [les situations de classe] peuvent être systématisées pour rapprocher davantage les pratiques de savoir des élèves de celles des historiens pour que l'histoire scolaire soit véritablement une discipline qui exerce l'intelligence des élèves » (Cariou, 2018). Nous faisons l'hypothèse que la présence ou non **d'une légende** adossée aux documents induit un type de démarche, certaines activités intellectuelles chez l'apprenant. Cariou, dans un de ces écrits, prend l'exemple d'une situation de classe dans laquelle un dessin, agrémenté d'un commentaire et d'une légende peut pousser les élèves à interroger l'anonymat de l'auteur et le commentaire et ainsi, par l'analyse externe, favorise la quête d'indices (2016). Dans le même sens, Sensevy et Rivenc expliquent que :

la lecture d'un texte historique suppose une interprétation au sein de laquelle le point de vue de l'auteur, et ses intérêts à exprimer ce qu'il exprime comme il le fait, doivent être soigneusement reconstitués. Il s'agit alors de retrouver le réseau intentionnel dans lequel l'auteur du texte se trouve placé (2003, p. 80).

Audigier et Basuyau énoncent également que la source, sa validité, sa légitimité sont à interroger (1988). Ne pas s'en préoccuper, « c'est offrir la connaissance comme une évidence, comme quelque chose de non soumis à la critique, comme un discours, non pas construit selon des conditions et des règles précises qui en déterminent la validité... » (Audigier & Basuyau,

1988, p. 25). L'ensemble de ces chercheurs invitent donc à regarder sur nos supports ce qui est rendu visible aux enfants de la classe dans les légendes de chaque document à savoir : **Y a-t-il la nature du document, son auteur ou encore la date de sa création ?** Ces indicateurs induisent une variété d'activités intellectuelles chez l'élève : l'interprétation (portant par exemple sur l'intérêt, l'intention, le point de vue de l'auteur), la démarche indicière¹⁵⁷, l'esprit critique, la problématisation.

Doussot, en s'appuyant sur des travaux du champ de l'information-communication, montre que pour permettre une analyse critique des documents, il est nécessaire que l'enfant ait des connaissances sur la **situation passée** (2020). Il prend l'exemple d'une situation de classe qui traite de la fin de la monarchie (la fuite de Louis XVI). Les élèves travaillent sur un manuel dans lequel un texte apporte des connaissances sur le passé. Ce sont, en partie, ces connaissances qui vont permettre l'élaboration d'un problème, qui vont conduire à une enquête documentaire. Nous sommes ainsi amenés à penser que la présence d'**un récit écrit ou oral** sur le support qui donne des informations sur le contexte, aiderait les élèves à analyser les documents historiques en leur permettant de « reconstruire la situation dans laquelle se croisent le contexte passé et les actions singulières du document » (Doussot 2020, p. 8). Nous notons donc si les supports étudiés comportent des récits, récits qui peuvent être des synthèses du rédacteur de manuel, des témoignages oraux ou écrits, des albums de jeunesse, des extraits de dires d'historiens à la radio... (Falaize, 2015). Nous distinguons les récits oraux des récits écrits car chacun d'eux ne vont pas induire les mêmes opérations intellectuelles chez l'élève notamment en termes de mémorisation / restitution.

- Les activités, les questions

Les travaux de Cariou (2016, 2019) aident à spécifier le cadrage sur les activités intellectuelles lorsqu'on s'intéresse aux consignes des supports d'histoire. Nous distinguons trois types d'activités et questions : celles qui encouragent à extraire des informations des documents, celles qui poussent à les interpréter et celles qui reposent uniquement sur les connaissances des élèves¹⁵⁸ (partie verte de la grille 6 d'analyse, annexe 2).

Les activités / les questions qui proposent **d'extraire des informations explicites des documents**, conformément aux programmes du cycle 3, favorisent une lecture littérale / réaliste des documents (Cariou 2016, 2019). Dans ce cas, le support « est vu comme pourvoyeur de

¹⁵⁷ Démarche que nous définissons dans la suite de nos propos, lorsque nous exposons les critères retenus pour analyser le questionnement en histoire.

¹⁵⁸ Sachant que le codage des questions n'est pas exclusif, une question pouvant solliciter plusieurs activités intellectuelles.

significations directement accessibles et transparentes, sous la forme d'informations n'appelant ni enquête ni interprétation de la part du lecteur » (Cariou, 2019, p. 36). Cette pratique de lecture pourrait alors éloigner l'élève de la pratique des historiens (Ibidem) mais il est possible aussi qu'elle soit une étape pour introduire un autre travail intellectuel sur les supports, un passage obligé pour permettre l'interprétation des documents historiques par exemple. Les consignes qui induisent l'extraction d'informations explicites peuvent être¹⁵⁹ : « Décris la scène [d'un tableau] en quelques mots » ou encore (à partir d'une carte légendée) « D'où part la première croisade de Louis IX ? » On distingue dans cette catégorie les questions qui encouragent l'**authentification**¹⁶⁰ des documents historiques des autres. Ces questions sont le plus souvent en lien avec la légende. En voici quelques exemples : « qui a écrit ce texte ? », « quand a été peint ce tableau ? », « quelle est la nature de ce document ? » ... En bref, nous étudions si les activités incitent à identifier et interroger la source, la date et l'auteur des documents (Zampin et Gilger, 2019).

Si les activités / les questions proposées par le support encouragent à chercher des informations implicites dans les documents, à opérer des inférences, à aller à la quête d'indices alors la lecture est dite **interprétative** ou **indiciaire** (Cariou 2016, 2019). Cette pratique de lecture décrite par Cariou « conduit les élèves à approcher des concepts (Barbares, nomades et sédentaires) et des explications (le lien entre migrations des Barbares et la chute de l'empire romain) pour comprendre un fait historique » (Cariou, 2019, p. 41). Elle pousse les enfants à raisonner notamment en les incitant à organiser un ensemble d'informations en un tout cohérent et signifiant (Ibidem). Nous avons conscience que, pour favoriser une démarche indiciaire, il ne suffit pas d'analyser les supports mais aussi d'être attentif à d'autres éléments tels que le contrat didactique (Idem, 2016, 2019), les échanges langagiers entre les élèves et entre élèves et enseignants lors de la séance (Cariou, 2016 ; Doussot, 2020) ou encore étudier, plus précisément, les choix de documents (Cariou, 2019). Cependant, du fait de la méthodologie de recherche, cet aspect sera davantage abordé lors de la troisième partie de la thèse qui est qualitative. Pour le moment, nous considérons qu'une consigne sur le support induit une lecture interprétative si la réponse n'est pas donnée explicitement dans les documents et qu'elle

¹⁵⁹ Il est difficile de donner des exemples car une même consigne sortie de son contexte peut pousser à la fois l'interprétation ou à l'extraction d'informations explicites. Le type d'activité dépend de ce que le support propose comme légendes, textes, à quel moment dans la construction du savoir... En bref déterminer l'activité intellectuelle sollicitée dépend d'un ensemble d'autres caractéristiques du support.

¹⁶⁰ « Action de certifier l'authenticité de quelque chose, de certifier le caractère de ce qui est authentique, exact » (Larousse). « Dans un contexte juridique, archéologique, de production artistique ou alimentaire, l'authenticité d'un acte, d'un objet, d'une œuvre, d'un produit, provient de la certitude sur l'origine qui leur est attribuée, concernant l'auteur, le lieu, l'époque, la méthode de fabrication, etc. ». (Wikipédia).

nécessite des prises d'indices. Elle peut porter par exemple sur : le contexte de production, la valeur historique du document comme l'intention de l'auteur ou la valeur de vérité de la source... Pour résumer, ces questions sont celles qui poussent à l'interprétation de l'élève. Nous y trouvons par exemple les consignes suivantes accolées au tableau « la Liberté guidant le peuple » de Delacroix : « Pourquoi le peintre a-t-il choisi ce personnage (la femme au centre du tableau) d'après toi ? » ou « Si tu étais dans la rue avec ces révoltés que voudrais-tu que Charles X fasse ? », sachant que de nombreux indices donnés au fur et à mesure de l'avancée de la séance sur les supports permettent de répondre par inférence.

Au commencement de notre analyse des supports d'histoire, nous nous sommes vite rendus à l'évidence que l'identification des activités qui demandent de prélever les informations et celles qui encouragent l'interprétation ne suffisait pas. Un autre type de questions a été repéré : il existe celles **reposant sur les connaissances des élèves** parce qu'aucun indice et aucune information ne leur permettent de répondre à la question. Ces consignes s'ajoutent à notre grille puisqu'elles suscitent une autre activité intellectuelle. Elles poussent à la restitution de connaissances extérieures et sont donc potentiellement inégalitaires.

Pour conclure cette partie de l'analyse sur le questionnement en histoire, nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas de montrer que certains types de questions sont préférables à d'autres. Nous retenons seulement qu'ils ne sollicitent pas intellectuellement les élèves de la même manière.

Orthographe

En orthographe, comme pour coder les supports d'histoire, nous explorons le cadrage par la contextualisation des apprentissages et le questionnement (grilles 7 et 8 d'analyse, annexe 2).

- Contextualisation :

La contextualisation des apprentissages s'étudie à travers l'étude du corpus et de la terminologie grammaticale que propose le support. Les indicateurs retenus sont visibles dans la grille 7 d'analyse en annexe 2.

« **Le corpus** est un ensemble d'exemples qu'on soumet à l'analyse des élèves. Ces exemples sont représentatifs de la notion visée et mettent en valeur la ou les caractéristiques communes que les élèves vont devoir identifier » (Brissaud & Cogis, 2011, p. 54). Il permettrait de tendre vers la démarche savante puisque Pellat (2017) explique : « le linguiste travaille sur un corpus et non sur la totalité des énoncés écrits et oraux d'une langue » (p. 22). En tout cas, le corpus serait le point de départ d'une démarche réflexive et explicite comme il est préconisé dans les

programmes (MEN, 2020) et par de nombreux didacticiens de l'orthographe (Audion, 2017 ; Avezard-Roger & Corteel, 2020 ; Brissaud & Cogis, 2011b ; Chartrand, 2016 ; Cogis, 2005 ; Gourdet & Laborde, 2017 ; Paret, 2000). Cogis (2005) et Paret, (2000) ainsi que les documents d'accompagnement aux programmes (MEN, 2018) proposent de faire construire une notion en travaillant à partir d'un corpus issu de lectures faites en classe ou d'extraits d'écrits des élèves. Vinel & Bautier déplorent que « les élèves travaillent généralement sur des corpus de quelques mots ou ne dépassant pas deux phrases et des catégories grammaticales isolées » (2021, p. 110). Ceci empêcherait, par exemple, l'observation de la régularité de la langue. Le choix d'un « bon » corpus favoriserait la réflexion attendue, une réflexion autour d'« objets linguistiques » dépendant les uns des autres, une réflexion autour d'une langue qui est, qui fait système (Audion, 2017 ; Catach, 1978 ; Chartrand, 2016 ; Vinel & Bautier, 2021). Par conséquent, il semble intéressant de relever si le corpus est composé **d'une phrase isolée, de plus de trois phrases ou d'un texte** et enfin, s'il est consécutif de **productions d'élèves, de lectures de classe** ou s'il s'agit d'**autre** chose, un texte prétexte sans lien avec la classe.

Ensuite la **terminologie** a également été étudiée sur les supports. Nous l'appellerons aussi « métalangage » ou « métalangue », « termes qui servent à parler de la langue », « désigne l'ensemble des termes qui correspond à un système de notions dans un même domaine scientifique » (Lord & Elalouf, 2016, p. 66). De ce côté, les constats sont clairs : l'emploi, en classe ou sur les supports, d'une métalangue floue et incohérente peut être un obstacle à l'apprentissage des élèves (Avezard-Roger & Corteel, 2020 ; Lord & Elalouf, 2016). De ce fait, le cadrage qu'exerce le support sur la terminologie grammaticale semble important. À la manière d'Avezard-Roger & Corteel, (2020) qui s'inspirent des travaux de Lord & Elalouf (2016) auxquels nous nous référons également, nous examinons si « la terminologie utilisée est stable, rigoureuse et non équivoque » (Avezard-Roger & Corteel, 2020, p. 39). Nous observons plus précisément si :

- Des métatermes désignent une même réalité linguistique (Avezard-Roger & Corteel, 2020). Ainsi, si le support étudie la notion « le sujet de la phrase », cette appellation doit être **stable** sur l'ensemble du support.
- Le support emploie « le terme approprié pour **désigner une fonction syntaxique en nommant les deux parties de la relation** » (Lord & Elalouf, 2016, p. 77). En effet, « acquérir une notion ne se résume pas à l'apprentissage du terme qui le désigne et sa définition : il faut prendre ses propriétés et les liens qui les unissent à d'autres » (Lord & Elalouf, 2016, p. 70) « puisque le concept n'existe qu'en relation avec les autres »

(Chartrand & Gagnon, 2016, p. 203). Y a-t-il sur le même support, au moins une fois, les termes : sujet du verbe ou sujet du verbe conjugué ?

Et nous relevons aussi si le support n'utilise pas :

- « **D'expressions " hybrides"** qui associent un terme relevant de la classe grammaticale et un autre relevant de la fonction »... comme « pronom sujet, pronom personnel sujet, groupe nominal sujet, GN sujet... » (Avezard-Roger & Corteel, 2020, p. 38) ou encore « groupe sujet ». Le « groupe sujet » cumule une autre difficulté pour les élèves car, dans leurs représentations, cette expression laisse entendre que le sujet ne peut pas être un mot (Avezard-Roger & Corteel, 2020). Le pronom personnel ou le verbe se retrouve dans l'impossibilité d'être sujet.
- Des **abréviations** du type GS, S, GNS... Ces abréviations peuvent être des obstacles à la conceptualisation de la notion (Avezard-Roger & Corteel, 2020).

Si le support respecte ces quatre conditions alors nous estimons que le métalangage est stable, rigoureux et non équivoque. Cette analyse du métalangage semble intéressante à étudier notamment parce que les premières analyses de supports fabriqués par les enseignants avec plusieurs ressources montrent qu'il peut y avoir une incohérence dans la terminologie grammaticale et les travaux scientifiques amènent à penser que cela peut perdre certains élèves.

- **Les activités, les questions**

Les indicateurs que nous proposons pour décortiquer le cadrage des supports d'orthographe vont, ensuite, explorer le questionnement. Ils sont visibles dans les grilles 7 et 8 d'analyse en annexe 2.

La phase de découverte d'une notion ainsi que le questionnement proposé par les manuels est critiquée par de nombreux didacticiens : pour Audion (2017), elle est trop brève et se fait par « des questions qui guident beaucoup trop la réflexion des élèves » (p. 43), pour Avezard-Roger & Corteel (2020) « cette phase "d'observation/réflexion/manipulation" consiste bien souvent à demander aux élèves de repérer la notion à l'étude et de répondre à quelques questions très succinctes et guidées sur son fonctionnement » (p. 31-32) et, pour Bulea Bronckart & Elalouf (2016), elle « se réduit à apposer une étiquette grammaticale sur les éléments d'une phrase ou d'une suite de phrases forgées à cet effet, voire d'un texte court, ce qui suppose le concept acquis » (p. 54). Comment rendre compte des opérations intellectuelles sollicitées par les questions lors de cette phase de la séquence d'apprentissage ? Nous commençons par dénombrer les questions posées. À la différence du dénombrement effectué dans la partie sémiotique qui prenait en compte tout ce qui a été vu et exploité par la classe lors de la première séance, il s'agit ici de comptabiliser les questions et les activités faites avant la leçon (par souci

d'uniformité¹⁶¹) et celles qui sont visibles ou non par les élèves sur le support (certaines peuvent être posées à l'oral comme sur le support 4, annexe 6). Un indicateur permet de savoir si des questions aident à la **compréhension d'un texte**, ce texte étant la base du travail ensuite proposé sur la langue.

Ensuite, les autres indicateurs en lien avec les questions posées sur le support sont issus principalement d'un article intitulé « Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement » de Pagnier & Lavieu-Gwozdz (2021). Les auteurs (linguistes) analysent, notamment, trois manuels scolaires dans lesquels ils distinguent les consignes qui relèvent du « quoi » (identifier), celles qui concernent le « comment » (essayer, énoncer, verbaliser, expliciter des procédures) et celles qui relèvent du « pourquoi » (expliquer le fonctionnement de la langue). Plus précisément, ils distinguent les consignes portant sur l'étiquetage, celles sur les procédures à appliquer ou à expliquer, celles relatives au travail autour des régularités de la langue et aux manipulations / transformations syntaxiques. Nous reprenons ces indicateurs qui sont les reflets des activités intellectuelles encouragées chez les élèves par les supports mais nous nous les réapproprions et les précisons.

L'étiquetage correspond à l'identification et au repérage. La consigne peut porter sur l'identification d'une classe grammaticale ou d'un mot comme, par exemple : « Souligne les sujets dans les phrases suivantes. Indique la nature des mots soulignés ».

Dans **l'application de procédures** nous distinguons : les procédures à appliquer de façon explicite et celles à appliquer de manière implicite. **Les procédures à appliquer de façon explicite** peuvent être par exemple : « Repère et souligne le sujet des phrases suivantes en te posant la question : "Qui est-ce qui ?" ». Notons dans cet exemple que la consigne porte sur un étiquetage et une procédure à appliquer de façon explicite, le codage des observables n'étant pas exclusif. Les consignes qui demandent aux enfants d'appliquer **des procédures de façon implicite** peuvent être : « Choisis la forme qui convient du verbe », « accorde le sujet ou le verbe ». Nous y retrouvons aussi les exercices à trous.

Les consignes visant à **l'explication de procédures** sont celles qui demandent à l'apprenant de verbaliser leurs manières de faire. Elles permettent ainsi de passer de l'application parfois automatisée de marches à suivre (vide de sens pour certains types d'élèves) à la compréhension de « procédures censées être aidantes » (Vinel & Bautier, 2021, p. 109). Elles favorisent la

¹⁶¹ Les enseignants qui ont envoyé leur support ou ceux observés en classe s'arrêtent souvent à cette étape lors de la première séance.

compréhension d'un phénomène de langue¹⁶² et encouragent l'utilisation d'un métalangage essentiel à l'apprentissage de l'orthographe (Avezard-Roger & Corteel, 2020 ; Chartrand, 2016 ; Pagnier & Lavieu-Gwozdz, 2021 ; Vinel & Bautier, 2021). « Pour ne pas être réduits à de simples étiquettes, les métatermes de l'analyse grammaticale doivent s'inscrire dans une activité métalinguistique qu'ils rendent possible » (Pagnier & Lavieu-Gwozdz, 2021, p. 114). Enfin, la mise en mots des procédures pousse à la métacognition, métacognition grandissante dans le champ des didactiques (Pagnier & Lavieu-Gwozdz, 2021). Nous avons répertorié des consignes du type : « Explique comment tu as fait pour... », « justifie l'accord dans " pour qu'on l'aide " » ...

Ensuite, pour relever **les manipulations syntaxiques**, nous nous sommes appuyés sur les opérations génétiques de modifications d'écrits détaillées plus haut (au chapitre 5.1.2 en nous référant à Doquet, 2013 ; Grésillon, 1988 ; Similowski et al., 2018). Ainsi, le support peut inciter l'élève à faire : **une addition, un effacement, un déplacement, un encadrement, un remplacement** / transformation d'unités linguistiques. Pour spécifier cet indicateur, nous mobilisons également Paret qui écrit sur les manipulations linguistiques :

Ce terme évidemment métaphorique signifie qu'on soumet l'unité retenue à une série de tests susceptibles de faire apparaître des propriétés ; pour cela, on peut réutiliser avec profit un ensemble d'opérations formelles simples dont les grammaires nouvelles se sont équipées pour étudier les structures des langues, telles que le déplacement, la substitution (ou remplacement), l'effacement et l'addition, et des transformations plus complexes (comme la pronominalisation, la nominalisation, la relativisation, la mise en emphase, etc.), ainsi que des classements et des comparaisons (2000, p. 55).

Selon de nombreux chercheurs et les programmes, elles seraient précieuses pour étudier la langue puisqu'elles encouragent les élèves à manipuler les mots et à s'interroger sur les relations qui s'instaurent entre les unités au sein de la phrase (Avezard-Roger & Thomas, 2017 ; Brissaud & Cogis, 2011 ; Chartrand, 2016).

Les activités de manipulations d'énoncés (substitution, déplacement, ajout, suppression) empruntées à la linguistique et mises en avant par les programmes (pour le cycle 2 comme pour le cycle 3) se révèlent particulièrement appropriées pour permettre aux élèves de raisonner sur la langue (Avezard-Roger & Thomas, 2017, p.93).

Ces activités sont les premiers pas pour comprendre le fonctionnement de la langue. Elles peuvent, en étant explicitées, aider à rendre visible les régularités de celle-ci. Nous avons désigné ces manipulations de « pourquoi implicite » car, sans un travail d'explication (des questions sur le fonctionnement et le sens de ces manipulations¹⁶³), alors le fonctionnement de

¹⁶² Parallèlement à l'histoire il ne s'agit pas de mémoriser des faits mais comprendre des phénomènes, des processus (en plus particulièrement en orthographe des processus liés au fonctionnement de la langue).

¹⁶³ Ces questions sont prises en compte dans l'indicateur fonctionnement de la langue (le pourquoi explicite).

la langue reste implicite. Les consignes proposant des manipulations sont par exemple : « Remplace le sujet du texte " la fille " par " les filles " » ou « inverse la place du sujet et du verbe ».

Enfin, nous regardons si certaines questions sur les supports portent sur **le fonctionnement de la langue**. Ce sont les questions qui poussent explicitement l'élève à se demander : pourquoi la langue fonctionne-t-elle ainsi ? Elles rendent visibles **les régularités de la langue** et non les exceptions (Audion, 2017 ; Chartrand, 2016 ; Cogis, 2005 ; Gourdet & Laborde, 2017 ; MEN, 2018). Les programmes (MEN, 2020) indiquent : « L'acquisition de l'orthographe (orthographe lexicale et grammaticale) est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue¹⁶⁴. Parmi ces consignes, on trouve : « Pourquoi as-tu modifié les verbes ? » (après avoir transformé le sujet) ou encore « explique ta collecte de mots et son classement ». Elles sont une étape importante pour construire une règle générale, pour l'institutionnalisation des savoirs avec les consignes du type « quelle est la règle générale de l'accord entre le verbe et le sujet ? ». Nous considérons que les activités telles que « À ton avis, pourquoi le premier verbe est au singulier et le 2^{ème} au pluriel ? » renseignent cet indicateur mais elles sont aussi à relever dans les comparaisons (appartenant aux manipulations syntaxiques). Nous voyons encore qu'une consigne sollicite parfois l'élève sur plusieurs pans intellectuels et qu'elle peut figurer dans plusieurs parties de notre analyse.

Pour finir, lors de cette présentation des indicateurs en lien avec les questions posées sur le support, il est important de dire qu'il ne s'agit pas de montrer qu'une consigne est meilleure qu'une autre. Nous avons conscience que certaines d'entre elles mobilisent davantage l'apprenant dans des activités de hauts niveaux intellectuels (comme l'explication de procédures ou encore le travail sur la régularité de la langue). Cependant, chacune semble nécessaire à l'apprentissage de l'orthographe. La question, qui nous occupe ici, est de voir si les trois types d'activités sont sollicités et mis en relation ou, si au contraire, les élèves sont sollicités à faire seulement l'un d'entre eux.

*

¹⁶⁴ Sur les 4 pages consacrées à l'étude de la langue dans ces programmes, le mot « régularité » (entendu comme observer des régularités de la langue) est cité 12 fois.

Conclusion du chapitre 5

L'analyse du contenu des supports passe par l'étude de la complexité sémiotique et langagière et par celle du cadrage sur les opérations intellectuelles. Quinze critères sont retenus pour caractériser et coder les supports d'un point de vue sémiotique. Nous identifions la qualité graphique des supports, leur nombre de pages et si ces pages sont toutes données en même temps aux élèves, si les documents sont en noir et blanc ou en couleur et relevons le nombre de documents, de nature de documents, de signes/ symboles, de consignes et le nombre de niveaux de titres. Enfin, nous observons si la typographie est stable ou non pour un même niveau d'information et si le sens de lecture est suggéré de façon univoque ou non. Quatre de ces quinze critères précisent davantage les caractéristiques sémiotiques d'un support s'il est numérique : la présence de liens hypertextes, d'options permettant par exemple de zoomer, de mettre en avant des éléments ou encore d'écrire sur le support. Enfin, neuf indicateurs retenus décrivent les supports d'un point de vue du langage. Les supports étudiés contiennent-ils du discours direct à produire par l'élève ou créé par le rédacteur du support, de l'humour ou des jeux de mots, du langage commun, des éléments de personnalisation du support ou encore des définitions (de mots ou de concepts essentiels au cours) ? Le contenu du support est-il évolutif ? Nous relevons aussi s'il existe une alternance entre des documents conçus par le concepteur et des documents sans destination scolaire. L'ensemble de ces 24 indicateurs de complexité synthétise ce qui peut dans l'hétérogénéité sémiotique et langagière faire obstacle aux apprentissages de tous les élèves.

D'autres indicateurs ont été choisis pour explorer le cadrage sur les activités intellectuelles. S'ils donnent quelques indices sur la cohérence interne du support, ils ont pour objectif d'identifier le chemin intellectuel proposé par le support et plus particulièrement de vérifier si ce matériel guide certains types d'élèves vers des activités de bas niveaux intellectuels (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2011; Bonnéry et al., 2015 ; Charlot et al., 1992 ; Cnesco, 2016). Certains indicateurs sont communs aux supports d'histoire et d'orthographe comme l'affichage de la discipline et de l'objectif de la séance et les présences ou non d'exercices répétitifs ou de leçons de savoirs. D'autres sont, quant à eux, spécifiques aux disciplines. Les indicateurs propres à l'histoire s'intéressent aux légendes des documents, à la construction d'un processus historique et aux questions favorisant une lecture réelle ou interprétative des documents (Cariou, 2016) ou à celles mobilisant des connaissances d'élèves. Les indicateurs pour spécifier le cadrage des supports d'orthographe visent à explorer plus particulièrement le corpus, la terminologie grammaticale et si les activités proposées portent sur l'étiquetage, sur les procédures à appliquer

ou à expliquer, sur les manipulations syntaxiques et sur les régularités de la langue. Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas de dire que certains supports / certains questionnements sont meilleurs que d'autres mais plutôt qu'ils ne sollicitent pas intellectuellement les élèves de la même manière. En histoire, selon certaines recherches basées sur une méthodologie qualitative, ce qui prédominerait, aujourd'hui, en classe, ce sont les questions qui poussent à extraire des informations, celles encourageant à une lecture littérale des documents (Cariou, 2016, 2019 ; Doussot, 2020 citant Tutiaux-Guillon, 2008 ; Ferone et al., 2016). En orthographe les supports privilégieraient deux types d'activités : l'étiquetage (Bulea Bronckart & Elalouf, 2016 ; Pagnier & Lavieu-Gwozdz, 2021) et les exercices à trous (Verdelhan-Bourgade, 2002) qui peuvent laisser une grande place à la chance et aucune à la rédaction des élèves. La recherche pourra vérifier ces constats et cela, à plus grande échelle puisque notre grille d'analyse permet d'explorer 346 supports. Notre démarche qui opte pour une méthode quantitative, validera ou non des résultats issus de travaux le plus souvent qualitatifs.

Chapitre 6. Opérationnalisation de la grille

Les indicateurs exposés dans le chapitre précédent doivent servir à décrire les supports choisis par les enseignants de cours moyen (grâce aux tris à plat) et à déterminer ce qui peut influencer leur contenu, leurs caractéristiques internes (grâce à l'analyse factorielle et aux GLM). Plusieurs étapes sont nécessaires pour rendre opérationnelle notre grille : nous sélectionnons les supports analysables, transformons nos indicateurs en objets « codables » statistiquement puis construisons des scores composites mesurant les degrés de complexité et de cadrage des supports (issus d'agrégations d'indicateurs) et enfin, nous choisissons les traitements statistiques adaptés à nos données et nos questionnements. Il s'agit grâce à ces deux scores de poursuivre la description des supports de classe mais surtout, de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qui fait varier leur complexité et leur cadrage ?

6.1. Sélectionner les supports analysables

De nombreuses surprises régulent l'avancée du travail de recherche. Celle du tri des supports envoyés ou référencés par les répondants est de taille. Afin de sélectionner les supports analysables grâce à notre grille, pour chacun des 511 répondants, il faut mettre en corrélation les réponses au questionnaire et les supports qu'ils ont joints. Cela suppose par exemple :

- Pour les répondants qui déclarent utiliser une ressource telle quelle et qui n'ont donné que les références de celle-ci, il faut vérifier si les références sont suffisantes pour identifier la ressource et donc le(s) support(s).
- Pour les répondants qui disent utiliser plusieurs ressources telles quelles, nous tentons de retrouver leur logique avec l'ensemble des documents et des références. Parfois il semble impossible de travailler l'intégralité des supports envoyés en une séance. L'enseignant a-t-il réfléchi en termes de séquence ? Où s'arrête le cours qui nous intéresse, la première séance ?
- Pour les répondants qui affirment modifier une ou des ressources, nous devons pouvoir comparer les supports envoyés avec la ressource et ainsi, voir les transformations. Mais il arrive que les changements ne soient pas visibles (la ressource étant envoyée sans modification). Se pourrait-il que le professeur ait modifié quelque chose dans l'usage du support en classe et non dans sa forme ? Afin de résoudre ce problème (que nous avons identifié au fur et à mesure des réponses) nous avons rendu obligatoire (à partir du 364^{ème} répondant) la question « qu'avez-vous modifié ? ».

Pour permettre l'analyse des supports, il est important de savoir ce qui a été mis à disposition de l'élève. Qu'a-t-il vu lors de cette séance ? Nous écartons de notre corpus certains supports comme, par exemple, les cas où la classe doit faire une recherche documentaire pour répondre à des questions sur un ensemble de manuels que nous ne possédons pas ou non référencés ou encore lorsqu'elle doit faire cette recherche en libre accès sur internet. La palette de supports étant très large, il est impossible de savoir ce que mobilisaient réellement les élèves. Dans certains cas, nous recevons seulement une partie des supports : les documents à étudier sont envoyés sans les questions associées ou inversement, les activités sont données sans les documents. Parfois, encore, nous ne disposons que de la leçon. Et enfin, le répondant peut aussi nous informer que le support est exclusivement sur le tableau noir et nous ne pouvons connaître ce qui a été visible par l'élève. En effet, les écrits y étant éphémères, il est difficile de savoir ce qui y est écrit ou encore dans quel espace. Quelle a été la disposition des différents éléments sur le tableau ? Les couleurs sont-elles utilisées ? Ces informations sont essentielles pour explorer la complexité du support.

Ainsi, après ce tri, il reste 346 supports exploitables pour l'analyse.

6.2. Transformer des caractéristiques de supports en « objets codables »

Nous codons ensuite nos indicateurs, soit par présence / absence, soit par un nombre. Ce codage est donné à voir au lecteur en annexe 2 (écrit dans chacune des grilles en bleu clair). Par exemple, en ce qui concerne la complexité sémiotique et langagière des supports, nous codons « 1 » lorsque le critère analysé ajoute de la complexité au support et « 0 » dans le cas inverse. Lorsqu'il s'agit de comptabiliser un nombre (le nombre de pages, de documents, de natures de documents, de consignes, de symboles...) alors nous codons par la quantité dénombrée. Ainsi codé, plus le score de complexité (agrégation de plusieurs variables décrivant la complexité du support) est élevé et plus le support est complexe. Et plus il est complexe et plus il a des risques d'être difficilement utilisable pour les élèves de milieux populaires. Il en est de même pour les indicateurs qui détaillent le cadrage des activités intellectuelles. Nous codons par « 1 » la présence de certains critères analysés sur le support et par « 0 » l'absence de celui-ci (pour, par exemple, l'affichage de la discipline et de l'objectif d'apprentissage, les bornes temporelles...) et pour les dénombrements (tels que le nombre de questions poussant à interpréter, portant sur des connaissances...) nous inscrivons la quantité. Ainsi codé, plus le score de cadrage (agrégation de plusieurs variables décrivant le cadrage du support) est élevé et plus le support cadre l'élève sur le cheminement attendu et le sollicite sur des activités intellectuelles exigeantes.

Par conséquent, ce codage rend possible une description fine des supports de nos répondants et donne des informations sur une plus ou moins grande complexité des supports ou leur plus ou moins grand degré de cadrage.

6.3. Passer des codages aux « variables scores »

L'analyse des supports renseigne un grand nombre de variables quantitatives discrètes¹⁶⁵ que nous combinons en faisant une somme pondérée afin d'obtenir des variables composites, des mesures de scores pour chacun de nos supports. Nous calculons trois scores : le score de complexité sémiotique, le score de complexité lié au numérique¹⁶⁶ et le score de complexité langagière. L'agrégation de ces trois scores se nomme **le score de complexité**. Les variables décrivant le cadrage sur les activités intellectuelles vont permettre de calculer un score que nous appelons **le score de cadrage**.

6.3.1. *Quelques variables à écarter des calculs de scores*

Pour commencer, nous écartons des calculs de scores quelques variables :

- Celles qui sont synthétisées dans d'autres variables. C'est le cas par exemple lorsque nous référençons et comptabilisons chacune des natures de documents dans les supports qui sont également prises en compte dans les indicateurs « le nombre de documents » et « le nombre de nature de documents » (grille 3 d'analyse, annexe 2) ou encore lorsque nous étudions le métalangage des supports d'orthographe qui est résumé par la variable « Toutes les conditions réunies : 1 métalangage stable, 1 relation syntaxique, 0 expression hybride, 0 abréviation » (grille 7 d'analyse, annexe 2).
- Celles qui sont descriptives et qui n'ont pas d'intérêt à être comptabilisées dans les scores. Il n'est pas pertinent d'intégrer au calcul de score de cadrage le nombre de questions (codé dans la partie cadrage en histoire et orthographe, grilles 6 et 7 d'analyse, annexe 2) puisqu'il est difficile de savoir si ce nombre joue plus ou moins positivement sur ce score. Par contre, il nous donnera des informations intéressantes pour décrire les supports et les activités qui sont proposées lors du tri à plat des indicateurs et, puisqu'il donne des informations sur l'hétérogénéité des matériaux pédagogiques, il sera pris en

¹⁶⁵ Une variable quantitative est discrète si elle ne peut prendre que des valeurs bien précises (des entiers, par exemple, comme celles qui résultent d'un dénombrement).

¹⁶⁶ Dans un souci de lisibilité des graphiques, ce score sera qualifié de numérique. Il faut avoir conscience qu'il s'agit là d'une simplification langagière qui ne recouvre pas ce qu'il est vraiment. La complexité numérique se retrouve dans toutes les catégories (comme expliqué dans le chapitre 5.2.1).

compte dans le score de complexité¹⁶⁷. Pour les mêmes raisons, le nombre de questions de compréhension sur les supports d'orthographe est écarté du calcul du score de cadrage.

- Et celles qui n'ont pas pu être codées suffisamment (par manque d'éléments sur le support) pour être opérationnelles. En effet, en explorant les supports de nos répondants, il est difficile de savoir si un texte de savoirs (une leçon) a été donné au cours de la séance et à quel moment (au début ou en fin du cours). Les variables « texte de savoirs donné au début » et « texte de savoirs donné en fin de séance » sont principalement codées par des NA¹⁶⁸ ce qui rend leur exploitation statistique peu intéressante. De ce fait, elles sont retirées de l'analyse.

Par conséquent, certaines variables sont écartées de nos calculs de scores soit parce qu'elles sont difficilement intégrables, soit parce qu'elles seraient redondantes avec d'autres¹⁶⁹. Cependant la plupart d'entre elles reste pertinente et exploitable pour décrire les supports de nos répondants.

6.3.2. *Traitement des variables*

Avant d'additionner les variables descriptives des supports pour former les scores composites, nous appliquons des transformations sur certaines des variables et attribuons un poids à chacune d'entre elles (somme pondérée).

Les variables binomiales (présence=1, absence=0) sont intégrées sans transformation dans les différents scores composites (la valeur 1 donne 1 point de plus au score). On s'assure bien évidemment que, pour le score composite de complexité, la présence de l'élément mesuré correspond bien à une complexité plus élevée et que, pour les scores composites de cadrage, la présence de l'élément mesuré correspond bien à évaluer l'exigence du cadrage. Le cadrage repose-t-il sur des activités intellectuelles exigeantes et attendues (aujourd'hui) des élèves ? De ce fait, nous inversons, par exemple, la valeur de certaines variables comme celle traitant des définitions de mots et de mots clefs. Lorsque les définitions sont présentes sur le support (codé 1) elles diminuent la complexité langagière du support donc elles n'ajoutent aucune valeur (0) au score de complexité.

¹⁶⁷ Puisque l'on sait comment le nombre de consignes joue sur le score de complexité. Plus les consignes sont nombreuses et plus l'élève se retrouve face à une multitude d'informations à mettre en lien.

¹⁶⁸ Non disponible.

¹⁶⁹ Les variables écartées des calculs de scores sont visibles dans les grilles en annexe 2, elles sont représentées par un 0 dans la ligne rose.

Les variables de dénombrement (nombre de pages, de consignes, de questions...) sont transformées avec une fonction logarithme népérien afin d'éviter qu'elles ne contribuent de manière disproportionnée au score composite lorsque leur valeur est élevée : 10 symboles ne peuvent pas ajouter 10 points au score de complexité, ce serait démesuré par rapport aux autres critères. Les fonctions logarithmes sont classiquement utilisées quand on a des données distribuées de cette manière-là, ces fonctions permettent d'aplanir les variations¹⁷⁰. L'intérêt est aussi de conserver à *minima* les différences entre le nombre de pages, de symboles, de consignes, de niveaux de titres... puisque, par exemple, 5 symboles n'ajoutent pas la même complexité à un support que 10 symboles. Le logarithme népérien va, cependant, minimiser l'impact sur le score composite puisque, par exemple, celui de base 10 contribue à hauteur de 2,39 points au score¹⁷¹. Enfin, nous savons que nos variables de dénombrement peuvent parfois prendre la valeur de zéro (par exemple un support avec aucun titre). Nous appliquons donc la fonction ln sur la somme de la « variable +1 » afin de nous assurer que la valeur la plus faible (0) correspond bien à un zéro sur la variable transformée ($\ln(0+1) = 0$).

La complexité liée exclusivement au numérique nécessite un traitement des données spécifique. En effet, cette complexité n'est pas la même selon l'utilisateur de l'outil informatique. L'élève peut tout d'abord être face à des difficultés techniques ou être perdu par la multiplicité des chemins possibles du fait des hyperliens. Il ne rencontrera pas ces problèmes si c'est le professeur qui manipule l'outil. De plus, certaines options (celles permettant de zoomer sur des éléments ou de mettre en exergue certains d'entre eux) peuvent, par exemple, participer à diminuer la complexité puisqu'elles aident l'élève à se repérer sur ce qu'il y a à regarder. Afin de prendre en compte cette plus ou moins grande complexité numérique pour l'apprenant, nous décidons que si le lien hypertexte est utilisé par l'élève seul alors nous ajoutons deux points de complexité au support, s'il est utilisé par le professeur et l'enfant nous ajoutons un point et si le maître l'utilise seul, cela n'influence pas le score de complexité. Au sujet des options guidant le regard (le zoom, la mise en avant d'éléments ou autres), nous attribuons un point de plus au score de complexité du support si l'élève est seul devant ces options, aucun point si les deux acteurs les manipulent et nous retirons un point si seul l'enseignant utilise ces options. Il semble important de rappeler que ce score numérique ne prend pas en compte toutes les caractéristiques des supports numériques. Il est composé uniquement de certains critères en lien avec l'interactivité de l'outil. En bref, les données liées au score de complexité numérique sont

¹⁷⁰ La courbe est contraire à un exponentiel. $\ln(3) = 1,09$.

¹⁷¹ $\ln(10+1) = 2,39$.

spécifiques et traitées différemment des autres. Par conséquent, nous devons en tenir compte lors de l'analyse.

Enfin, les poids attribués à chaque variable (appelés aussi coefficients de pondération)¹⁷² dans la constitution des scores composites ont nécessité beaucoup de réflexion. Si la présence des indicateurs caractérisant la complexité d'un support est justifiée par des travaux scientifiques et des observations sur le terrain, leur donner un poids différent semble à ce stade relever de critères trop subjectifs. Pour quelle raison, par exemple, pourrait-on considérer que l'utilisation de 15 symboles rend le support plus (ou moins) complexe que l'utilisation d'un sens de lecture non univoque ? Il est donc décidé d'attribuer un poids identique (un poids de 1) à toutes les variables décrivant la complexité des supports (écrit en rose sur les grilles 3, 4 et 5 d'analyse, annexe 2). En ce qui concerne les variables qui caractérisent le cadrage sur les activités intellectuelles, nous attribuons un poids de 1 à la majorité des variables (grilles 6, 7 et 8 d'analyse, annexe 2 en rose). Nous donnons un poids de 2 pour les variables décrivant des critères qui favorisent particulièrement une activité intellectuelle de haut niveau, comme en histoire avec les activités pour « interpréter » les documents ou en orthographe avec les questions sur le « fonctionnement de la langue ». Enfin, les questions en histoire qui portent sur les connaissances des élèves ont un poids de -1 puisque nous considérons que cette demande de restitutions de connaissances défavorise souvent les mêmes types d'élèves et peut empêcher la construction des savoirs. La présence de ce genre de questions sur le support diminue donc le score de cadrage sur les opérations intellectuelles.

6.3.3. Calculs de scores de complexité et cadrage

Nous calculons un score composite de complexité globale et un score de cadrage total obtenu grâce aux scores des 346 supports. **Le score composite de complexité globale** est la somme pondérée des trois scores qui le composent : scores de complexité sémiotique, de complexité sémiotique numérique et de complexité langagière. **Le score de cadrage total** (de toutes disciplines confondues) est la somme des scores centrés et réduits de cadrage en orthographe et de cadrage en histoire (moyenne de 0, variance de 1). Nous centrons et réduisons les deux scores de cadrage car, à la différence des scores de complexité, les catégories d'analyses peuvent être différentes selon les disciplines et les scores de cadrage sont ainsi calculés sur des échelles différentes. En effet, le score de cadrage histoire repose sur 18 critères (dont 8 sont communs à ceux de l'orthographe) alors que le score d'orthographe en compte 23. Rappelons que ce qui

¹⁷² Les poids sont visibles dans les extraits de la grille en annexe 2 dans la ligne rose.

nous intéresse surtout ici ce ne sont pas les scores en tant que tels mais la variation des scores d'un enseignant à un autre, d'un contexte à un autre.

6.4. Choisir les analyses statistiques

Les tris à plat des caractéristiques des supports analysés permettent de dégager une première série d'informations sur les variables décrivant les supports et, de ce fait, de dresser un portrait moyen de la complexité et des cadrages des supports actuels. Cependant ces tris ne permettent pas de savoir si et comment les différentes variables sont liées et covariant. C'est pourquoi, nous effectuons une analyse en composantes principales (ACP). Elle est ensuite complétée par une série de modèles linéaires généralisés (GLM). Ces deux approches statistiques permettent d'explorer ce qui peut faire varier les scores et donc les caractéristiques internes des supports. Plus précisément, elles permettent d'explorer les liens existants entre les scores, ainsi qu'entre ces derniers et les caractéristiques des enseignants et des contextes de l'école.

6.4.1. L'ACP : pour décrire les relations entre les scores de supports

Nous voulons décrire les scores de complexité et de cadrage, analyser comment ils se structurent, s'organisent et visualiser les relations qu'ils entretiennent entre eux. L'outil statistique qui semble alors approprié est l'analyse factorielle et plus précisément l'ACP (Lemercier & Zalc, 2008). Cette méthode d'analyse de données exploratoire multivariée pour des variables quantitatives (Lemercier & Zalc, 2008) s'avère pertinente ici puisque nous travaillons avec les différents scores de chaque support. Elle synthétise le jeu de données en réduisant le nombre de dimensions afin de pouvoir illustrer graphiquement la manière dont les diverses variables (scores) interagissent et covariant. Elle permet de voir par exemple si les scores de complexité langagière varient de manière indépendante ou non par rapport au score de complexité sémiotique. L'ACP sera complétée par des calculs de corrélations afin d'aller plus loin dans l'analyse de certains résultats.

6.4.2. Les GLM : pour analyser ce qui joue sur les scores de complexité et cadrage

Par la suite, nous avons aussi choisi d'effectuer des GLM et plus particulièrement des régressions linéaires car ce traitement statistique est adapté à nos données et à notre questionnement. En effet, comme expliqué lors de la première partie, les modèles linéaires généralisés sont utilisés afin de rechercher les effets potentiels de variables explicatives sur des variables d'intérêt (Martin, 2005/ 2017). Dans le cas présent, ils ont pour but de connaître ce qui peut jouer sur les scores des différents supports (score de complexité et score de cadrage).

Les régressions linéaires (qui appartiennent à la famille des GLM) sont mobilisées ici, les scores analysés étant des variables continues.

Grâce à ces analyses, nous cherchons, tout d'abord, à savoir si et comment les scores varient en fonction des variables indépendantes décrivant le contexte d'exercice du métier ou les caractéristiques de l'enseignant puisque nous faisons l'hypothèse que le choix de support (et donc de son contenu) peut être associé à une caractéristique de son contexte d'exercice ou de son profil¹⁷³. À ces variables potentiellement explicatives s'ajoutent celles liées aux manières de faire avec les ressources afin de savoir si le nombre de ressources et leur modification ont des effets sur les scores¹⁷⁴. Il est probable, par exemple, que le fait de cumuler plusieurs ressources complexifie le support du fait d'une multiplication des symboles, de titres, de typographies ou encore que les modifications de ressources agissent plus ou moins sur l'exigence intellectuelle des instruments d'apprentissage. Enfin, nous cherchons également à déterminer, comme nous l'avons fait depuis le début de la thèse¹⁷⁵, s'il existe un effet de la discipline sur les différents scores.

Par conséquent, les variables explicatives pouvant être associées aux scores de complexité et de cadrage qui sont intégrées dans notre première série de modèles sont les variables descriptives suivantes :

- Celles qui caractérisent le profil du maître : sexe, directeur, nombre d'années dans l'enseignement, courant pédagogique, diplômes et nombre d'usages numériques à la maison ;
- Celles qui spécifient le contexte d'exercice du métier : classe simple-multiniveau, niveau des élèves, taille de l'école, REP, haut débit domicile, nombre d'outils numériques à l'école ;

¹⁷³ Cette hypothèse s'appuie sur de nombreux travaux et est largement explicitée dans la thèse : en introduction dans la partie « Une activité de " choix " de supports influencée ? » ou encore dans la partie 1.1.2. L'Hypothèse H4 (donnée en introduction) en est entre autres une déclinaison (H4 : « Il y a une différenciation de l'activité des élèves et du cadrage des activités cognitivo-langagières par les enseignants selon le niveau scolaire supposé et donc le milieu social de l'élève »).

¹⁷⁴ Ces variables explicatives ajoutées aux GLM sont à mettre en lien avec la première hypothèse donnée en introduction (H1 : « la genèse du support ... jouent sur les caractéristiques internes des supports et donc sur les apprentissages des élèves et notamment ceux issus des milieux populaires ») ou encore avec la conclusion de la 1^{ère} partie.

¹⁷⁵ Par ailleurs, comme l'affirment nos résultats en 1^{ère} partie (4.4.2) ainsi que Bruillard (2020) et Métoudi & Duchauffour (2001), la discipline a un effet sur les manières de faire avec les ressources.

- Les variables disciplines : orthographe et histoire uniquement dans les modèles qui s'intéressent aux effets sur le score de complexité¹⁷⁶.
- Et les variables décrivant les manières enseignantes d'élaborer des supports (nombre de ressources et ressources modifiées ou non).

Enfin, nous déterminons une autre variable explicative possible : l'origine du support qui peut être l'enseignant, un éditeur, l'institution et un rédacteur d'un blog ou d'un site. Par conséquent, nous avons fait d'autres séries de modèles linéaires pour savoir si le score peut varier en fonction de l'origine du support. Ces analyses visent notamment à étudier si les scores dépendent et peuvent être expliqués par le professeur qui a élaboré le support.

Ainsi, nous étudions à l'aide de ces GLM les effets statistiquement significatifs de ces différentes variables explicatives sur les deux scores des supports. Pour chacun des modèles, nous fixons le seuil de significativité à 5 %. Nous présentons graphiquement, à l'aide des outils de la librairie *visreg*, les prédictions des modèles simplifiés, c'est-à-dire que nous conservons uniquement les effets statistiquement significatifs (Breheny & Burchett, 2017).

*

¹⁷⁶ Il n'est pas pertinent d'étudier leurs effets sur le score de cadrage car on sait qu'il ne peut y avoir d'effet des disciplines puisque notre score de cadrage est centré et réduit pour chaque discipline.

Conclusion du chapitre 6

Cette partie de l'écrit qui explique la méthodologie, donne l'impression que nous avons exécuté un certain nombre d'étapes de façon linéaire et chronologique. En effet, nous avons sélectionné les supports analysables, codé les indicateurs descriptifs des supports puis agrégé les variables les plus pertinentes pour calculer des scores de complexité et des scores de cadrage de supports et enfin, nous avons choisi des méthodes statistiques (entre autres ACP et GLM) permettant de répondre au mieux à notre problématique de recherche. Cependant, rendre opérationnelle la grille d'analyse des supports n'a pas été si linéaire qu'il y paraît. Ce travail a nécessité plusieurs allers-et-retours et des phases de tâtonnements. Certains supports que nous voulions étudier, par exemple, demandaient à revoir des indicateurs de notre grille (puisqu'ils n'étaient pas codables avec les indicateurs choisis). Ou encore, nous avons modifié les poids de nos variables afin de calculer les scores de cadrage. Par ailleurs, ce dernier point a montré que le choix de ces coefficients n'était pas crucial (tout comme l'écrit Martin, 2005) et affectait peu nos résultats. Notre travail « désordonné » se poursuivra aussi lors de l'analyse des résultats puisque :

Analyser des données quantitatives revient en effet à leur donner du sens, à trouver un ordre et une logique derrière l'apparent désordre. Les " données ne parlent pas d'elles-mêmes " et parvenir à leur attribuer une signification est un travail de longue haleine. (Martin, 2005, p. 121).

Afin de présenter au mieux les résultats de cette partie quantitative de la recherche, nous décrirons et objectivons tout d'abord les supports grâce aux tris à plat successifs puis l'ACP permettra d'explorer la logique générale des scores de complexité et de cadrage sur les activités intellectuelles et, pour finir, nous tenterons de comprendre ce qui peut faire varier les degrés de complexité et de cadrage des supports à travers nos séries de GLM.

Chapitre 7. Objectivation des supports de classe : résultats des tris à plat

Ce chapitre se concentre sur les seuls tris à plat des catégories d'analyses retenues : ils permettent de caractériser davantage les supports en donnant des informations sur leur genèse et sur leurs contenus. Tout d'abord, nous verrons dans ce chapitre que le support est très souvent pensé par des éditeurs et/ ou des enseignants et que, si ce support est le fruit de modification de ressources, le professeur des écoles transforme davantage la forme que le fond. Nous retiendrons ensuite que les complexités des supports sont différentes selon la discipline enseignée et que le cadrage est en moyenne faible pour contextualiser et structurer les savoirs et qu'il est souvent éloigné d'une démarche heuristique, d'une démarche d'analyse et de raisonnement¹⁷⁷.

7.1. A l'origine des supports : des éditeurs et des enseignants

A l'origine des supports proposés par nos répondants en classe, il y a le plus souvent des éditeurs et des enseignants¹⁷⁸ (tableau 10).

Tableau 10. L'origine des supports

	Pensé par				Nombre total de supports
	L'enseignant / le répondant	Un éditeur	L'institution / circonscription	Un collègue d'un blog ou site (YouTube, google image ...) ¹⁷⁹	
Orthographe	30,45 %	87,93 %	13,21 %	20,68 %	174
Histoire	31,90 %	77,30 %	0,05 %	29,06 %	172
Dans les 2 disciplines	31,17 %*	82,61 %	6,63 %	24,87 %	346

*Résultats de l'analyse des supports concernant l'origine du support. Une réponse n'est pas exhaustive, ce qui explique que le total en ligne dépasse 100 %. Un support peut ainsi être proposé par un enseignant qui s'est lui-même inspiré d'un manuel. **Lecture** : * 31,17 % des supports analysés sont pensés (entre autres) par les maîtres interrogés.*

¹⁷⁷ Les termes « démarche heuristique » ou encore « démarche d'analyse et de raisonnement » semblent les plus adaptés aux démarches attendues dans les deux disciplines (histoire et orthographe). Ces termes recouvrent de nombreux aspects. Paret (2000) explique que la grammaire nouvelle suppose de mettre en place « des démarches de type heuristique (c'est-à-dire où l'on est amené à découvrir soi-même les règles de fonctionnement de la langue et du texte) » permettant « une véritable réflexion de l'élève », « une participation active et consciente » de celui-ci (p. 55) à travers la mise en place d'un dispositif de résolution problème. En histoire, il s'agirait de même la manière de permettre à l'élève d'être dans une réelle réflexion. Cette réflexion devrait, par ailleurs, être proche de celle des historiens en les poussant à faire une lecture indiciaire des documents (Cariou, 2016). Par conséquent, aujourd'hui, il serait question de conduire les élèves à des démarches d'analyse et de raisonnement avec des critères spécifiques à chaque discipline, à des démarches de questionnement et de problématisation.

¹⁷⁸ Sachant que le support peut être pensé par le répondant ou encore par un professeur créateur d'un blog enseignant.

¹⁷⁹ Nous pouvons regretter aujourd'hui de ne pas avoir séparé les blogs enseignants des sites.

Nous relevons que les principaux penseurs des supports analysés sont les éditeurs puisque 87 % des supports d'orthographe et 77,3 % de ceux d'histoire sont issus de produits éditoriaux. Ces résultats confirment les déclarations des maitres dans notre questionnaire puisque les manuels et les guides pédagogiques constituent leurs ressources principales. Ces ouvrages répondent certainement à ce que les maitres considèrent comme étant prioritaire lors du choix de la ressource ; les exercices et les documents comme la démarche pédagogique leur conviennent et ils sont les garants des programmes (tableau 6b, annexe 3). Nous pensons, cependant, que les produits éditoriaux étaient un peu sous-estimés en tant que ressource dans le questionnaire puisque les enseignants cumulent des ressources (notamment en histoire, Loffreda, 2019) et peuvent oublier parfois leurs provenances (comme certains le disent dans le questionnaire). Par ailleurs, au moins 9 % des supports étudiés sont issus des blogs qui s'inspirent eux-mêmes d'ouvrages d'éditeurs¹⁸⁰. Les enseignants n'en ont pas forcément conscience et de plus, dans le questionnaire, ils indiquaient la ressource qu'ils utilisaient (et non la source de la ressource).

Cette partie de l'analyse (Tableau 10) montre aussi que les supports (Éduscol, Canopé, sites de circonscription ...) sont rarement pensés par l'institution. Ce constat semble logique puisque comme nous l'avons vu en première partie, l'institution influence peu le choix des supports des maitres notamment parce que les ressources institutionnelles sont difficilement exploitables. Quirino Chaves (2021), dans son travail de thèse sur l'élaboration et la conception de documents supports en cycle 3, explique :

que les programmes scolaires et les ressources qui les accompagnent, notamment dans la discipline histoire, ne sont pas suffisamment clairs, qu'ils regorgent d'éléments discordants qui peuvent laisser les professeurs démunis lorsqu'ils préparent leurs séquences d'enseignement-apprentissage (p. 520).

Il est donc facilement compréhensible que les professeurs des écoles choisissent peu de supports dans les ressources institutionnelles. En histoire, ils représentent 0,05 % des supports analysés et en orthographe 13 %. Ces 13 % sont principalement dus au succès chez les enseignants du guide pédagogique basé sur la méthode Picot produit par Canopé¹⁸¹ (ce qui confirme le constat de Meshoub-Manière & Féliers, 2020).

Ensuite, nous pouvons voir que presque un tiers des répondants participe à la conception des supports et près qu'un quart les emprunte à des blogs de collègues ou à des sites (YouTube, google image...). En orthographe, il y en a plus qu'en histoire qui sont pensés par les éditeurs

¹⁸⁰ Cette analyse se base sur les connaissances que nous avons des produits éditoriaux et ces connaissances ne sont pas exhaustives.

¹⁸¹ Nous avons considéré que les supports de Canopé étaient à la fois le produit des éditeurs et celui de l'institution.

(10 % de plus). En revanche, les supports d’histoire s’inspirent davantage des blogs et des sites. Pour expliquer ce résultat, nous relevons par exemple que 42 films (souvent issus d’internet) sont proposés aux élèves en histoire alors que sur les supports d’étude de la langue nous n’en notons que 14. Les films comme les images de certains sites viennent probablement illustrer le discours narratif du professeur puisque ce type de discours est très présent dans les classes pour l’enseignement de l’histoire (Audigier & Basuyau, 1988 ; Boutonnet, 2015a ; Moisan & Saussez, 2019). C’est notamment à l’aide de ces supports qu’il cherche à mettre en relation des faits afin de donner de la cohérence au récit (Moisan & Saussez, 2019). Il est aussi possible qu’internet et plus particulièrement les supports proposés par les blogs et les sites répondent à des besoins et notamment des besoins de terrain auxquels ne peuvent répondre les autres fournisseurs de ressources. C’est en outre, probablement, pour cela qu’environ 31 % des supports d’histoire et d’orthographe sont pensés, en partie, par les professeurs interrogés. Nous allons tenter d’identifier ces besoins enseignants dans la suite de l’écrit.

7.2. Des modifications de ressources basées sur la forme plus que sur le fond

Les modifications des supports issus de ressources portent surtout sur leur présentation puis, dans un deuxième temps, sur les consignes (tableaux 11 et 12). Ce résultat est confirmé par les travaux de Quirino Chaves, l’enseignant agit davantage sur la mise en page du support que sur son contenu (2021).

Tableau 11. La nature des modifications de ressources (1/2)

	Nature de la modification									
	<i>Ajout</i>					<i>Suppression</i>				
	<i>Présentation</i>	<i>Document/ texte (ou une partie)</i>	<i>Consignes (exo)</i>	<i>Items dans les exercices</i>	<i>Leçon (ou un élément)</i>	<i>Présentation</i>	<i>Document/ texte (ou une partie)</i>	<i>Consignes (exercice)</i>	<i>Items dans les exercices</i>	<i>Leçon (ou un élément)</i>
Orthographe	54 %	5 %	32 %	3 %	12 %	5 %	10 %	20 %	3 %	5 %
Histoire	58 %	49 %	35 %	2 %	20 %	58 %	56 %	48 %	0 %	11 %
Dans les 2 disciplines	56 % *	26 %	33 %	3 %	16 %	31 %	33 %	34 %	2 %	8 %

Résultats de l’analyse des supports concernant la nature des modifications. Les pourcentages sont calculés sur les 116 supports sur lesquels nous avons observé des transformations par rapport au support proposé par une ressource. **Lecture :** * Un élément de présentation a été ajouté à la ressource sur 56 % des supports analysés dans leurs modifications.

Tableau 12. La nature des modifications de ressources (2/2)

	Nature de la modification									
	Déplacement					Remplacement				
	Présentation	Document/ texte (ou une partie)	Consignes (exercice)	Items dans les exercices	Leçon (ou un élément)	Présentation	Document/ texte (ou une partie)	Consignes (exercice)	Items dans les exercices	Leçon (ou un élément)
Orthographe	0 %	0 %	7 %	0 %	7 %	40 %	9 %	33 %	3 %	7 %
Histoire	5 %	22 %	16 %	0 %	0 %	51 %	25 %	27 %	0 %	13 %
Dans les 2 disciplines	3 %	11 %	11 %	0 %	4 %	45 %	17 %	30 %	2 %	10 %

Suite des résultats de la partie de l'analyse des supports concernant la nature des modifications.

Sur plus de la moitié des supports modifiés, un élément de présentation est ajouté à la ressource par l'enseignant. Sur 45 % d'entre eux, un élément est remplacé par un autre et sur près d'un tiers, cet élément de présentation est supprimé. Nous constatons, par exemple, que certains supports ont, par rapport à l'original, des lignes Séyès¹⁸² aux endroits sur lesquels les élèves écrivent les réponses aux questions ou encore ils comportent la lettre H ou O pour indiquer la discipline suivie d'un numéro, certainement dans un but organisationnel pour pouvoir ranger les supports dans les cahiers ou les classeurs. La police des lettres ou leur taille est un changement de présentation fréquent afin, comme le déclarent certains répondants, de faciliter la lecture des enfants dyslexiques¹⁸³. Ceci conforte les propos de Margolinas & Wozniak, une des préoccupations majeures du professeur dans les modifications des supports sont « les difficultés récurrentes des élèves qui mettent l'enseignant en difficulté et le poussent à développer une réponse au problème de la prise en charge des difficultés d'apprentissage » (2009). Au centre de certains changements de présentation il y a aussi les préoccupations des professeurs pour la photocopie : le support est configuré autrement afin de réduire le nombre de photocopies (préoccupation de nombreux établissements, Khaneboubi & Roux-Goupille, 2020) ou encore, puisque les photocopies sont essentiellement en noir et blanc dans les écoles, les textes ou les consignes qui, selon la couleur, s'adressent à différents niveaux d'élèves (tel que le support 4, annexe 6) sur le document original sont remplacés par des symboles. La mise en page peut aussi être transformée pour permettre la transposition du support initial sur papier à un support sous forme numérique (comme le TNI). Par conséquent, la plupart des modifications de présentation perçues répondent à des logiques de terrain : les difficultés des élèves et surtout le matériel disponible dans l'école et la classe.

¹⁸² Permettant avec ses réglures de faciliter l'écriture des élèves.

¹⁸³ Opensdyslexic ou opensdyslexic sont des polices utilisées.

Dans un deuxième temps les enseignants agissent également sur les consignes. Près d'un tiers des supports étudiés dans leurs modifications ont des consignes ajoutées, supprimées ou remplacées.

Ensuite, dans notre analyse nous remarquons des différences entre les disciplines. Les opérations génétiques pour modifier une ressource sont plus importantes et plus variées en histoire qu'en orthographe. Les professeurs des écoles cherchent très souvent en histoire à retirer des éléments du support original. Dans cette discipline, 48 % des supports modifiés ont subi une suppression de consignes et plus de la moitié un retrait d'éléments de présentation ou de documents. En orthographe, les maîtres font peu ce type d'opérations sur les matériaux pédagogiques. Notons aussi que la moitié des supports d'histoire étudiés dans leurs modifications ont subi des ajouts de documents ou de textes. Ce constat va dans le sens du paragraphe précédent, il est fort probable que l'enseignant montre à ses élèves en plus du support donné des vidéos, des documents issus d'internet pour illustrer son propos.

Ce travail d'analyse des natures de modifications de supports proposés par une ressource interroge beaucoup. Quels effets les actions sur les présentations ont-elles sur les complexités des supports ? À travers ces transformations, les maîtres complexifient-ils ou simplifient-ils les supports en termes de sémiotique et au niveau du langage ? Que peuvent produire les opérations effectuées sur les consignes ? Conduisent-elles à proposer un support plus riche et plus exigeant en termes de cadrage ? Ce sont, entre autres, à ces questions que nous tenterons de répondre lors des régressions linéaires (GLM) qui suivront lors du chapitre 9.

7.3. Des complexités différentes selon les disciplines

Les tris à plat permettent également d'objectiver les complexités des matériaux d'apprentissage¹⁸⁴. Celles-ci sont à étudier en fonction des disciplines enseignées puisque tout d'abord, la complexité sémiotique est plus importante sur les supports d'histoire que sur ceux d'orthographe, qu'ensuite, certains usages (interactifs) du numérique jouent parfois sur la complexité du support en histoire et pratiquement jamais en orthographe et qu'enfin, la complexité langagière ne se manifeste pas de la même manière selon que l'on examine les supports d'histoire ou d'orthographe.

¹⁸⁴ Nous rappelons que les hypothèses interprétatives pouvant expliquer les spécificités des supports choisis ou construits par les professeurs ne seront pas développées ici mais dans les chapitres qui suivent.

7.3.1. Une complexité sémiotique plus élevée en histoire

Afin d'exposer de manière lisible les résultats sur la complexité sémiotique, nous présentons les données dans deux tableaux : l'un donne les résultats des variables reposant sur la présence ou l'absence de critères de complexité sémiotique (tableau 13) et l'autre expose les résultats des catégories d'analyse qui demandaient un dénombrement (tableau 14). Chacun d'eux montre qu'en histoire les critères de complexité des supports sont fréquemment plus présents et plus élevés qu'en étude de la langue.

Tableau 13. La complexité des supports (1/2)

Complexité sémiotique					
Variable	Qualité visuelle du support		Tous les supports donnés à un instant "t"	Typographie différente pour un même niveau d'information	Sens de lecture non univoque
	Qualité graphique mauvaise	Documents en noir et blanc uniquement			
Histoire	17 %	18 %	31 %	33 %	27 %
Orthographe	2 %	25 %	37 %	45 %	5 %
Dans les 2 disciplines	10 %*	22 %	34 %	39 %	16 %

Partie de l'analyse détaillant la complexité des supports sur la présence/ absence de critères (calcul de pourcentage sur le nombre de supports analysés¹⁸⁵). **Lecture :** * 10 % des supports analysés dans les deux disciplines ont une mauvaise qualité graphique.

Tableau 14. La complexité des supports (2/2)

Complexité sémiotique						
Variable	Nombre de pages	Nombre de documents	Nombre de nature des documents	Autres signes (Icônes, Flèches, *, ...)	Nombre de types / niveaux de titres ¹⁸⁶	Nombre de consignes / activités ¹⁸⁷
Histoire	5,7	9,9	4,1	3,2	3,6	10
Orthographe	3,3	2,9	2,1	0,9	2,2	5,6
Dans les 2 disciplines	4,5*	6,3	3,1	2,1	2,9	7,8

Partie de l'analyse détaillant la complexité des supports sur des critères à dénombrer (calcul de moyenne). **Lecture :** * Les supports analysés comptent en moyenne 4,5 pages.

Tout d'abord, 17 % des supports sont de mauvaise qualité graphique. Ce résultat indique que le rapport de Hunault & Poncelet (2022) est peut-être un peu trop alarmiste lorsqu'il relève souvent dans les classes de CM1-CM2 des documents de piètre qualité. Les supports avec de

¹⁸⁵ 346 supports analysés : 172 en histoire et 174 en orthographe.

¹⁸⁶ Outre les titres de documents.

¹⁸⁷ Visible par l'élève.

tels documents ne sont pas si nombreux. Leur qualité est parfois médiocre à cause de différents montages de livres qui sont ensuite photocopiés (support 1, annexe 6). La photocopie d'une reprographie ou d'un ouvrage amoindrit la qualité graphique des documents. Ce phénomène existe aussi avec le numérique lors, notamment, de l'utilisation de la fonction « copier-coller » ou encore de captures d'écran. Les supports composés de différents documents issus d'internet donnent à voir, parfois, des documents ou des images avec une mauvaise définition (avec peu de pixels) (support 5 ci-dessous). En tentant par exemple de grossir une image pour l'intégrer dans un support, la qualité de celle-ci diminue (support 6 ci-dessous).

LE TEMPS DES ROIS

Pourquoi le roi Louis IX est-il appelé « Saint-Louis » ?

Documents d'étude et exercices

Doc 1

Je porte une auréole car je suis considéré comme un

Ceci est ma C'est ainsi que l'on reconnaît les rois.

Ceci se nomme la C'est la preuve que c'est moi qui m'occupe de la justice dans le Royaume.

Je tiens un dans la main droite.

Mon manteau comporte des C'est le symbole de la France au Moyen Age.

L'histoireclassique-editions.com

Après avoir visualisé cette vidéo, réponds aux questions :

<http://education.francetv.fr/matiere/moyen-age/seconde/video/le-regne-de-louis-ix-un-roi-chretien>

1 000

1 270

Doc 2

Louis IX agrandit son domaine royal :

- En achetant des terres.
- En signant des accords avec d'autres rois
- En héritant de terres.

■ Domaine royal
□ Royaume de France

1) Quelles régions ont été ajoutées au domaine royal entre 1 000 et 1 270 ?

2) Qui nomme les représentants?

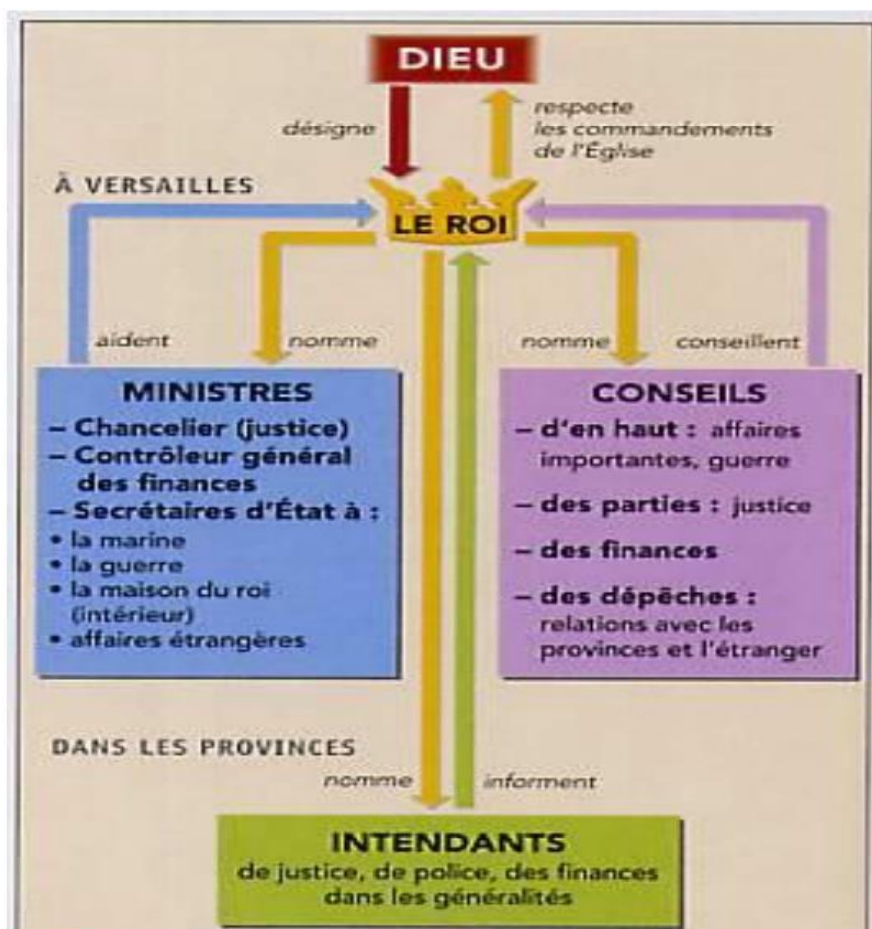
3) Quel est le rôle des représentants?

Doc 3

Nous, Louis, roi de France par la grâce de Dieu, décidons que tous nos représentants doivent prêter serment. Ils rendront la justice à tous, sans exception, aux pauvres aussi bien qu'aux riches, et aux étrangers aussi bien qu'à leurs proches. Ils ne prendront ni ne recevront ni or ni argent ni autre chose. Si nos représentants agissent mal, nous voulons qu'ils soient punis.

D'après « La grande ordonnance de Louis IX » 1254

Support 5. Extrait du support d'histoire du répondant 2 issu d'un blog enseignant. Il montre des documents de mauvaise qualité graphique et en noir et blanc.



Source : edwige.rolandi.pagesperso-orange.fr

Support 6. Extrait d'un support d'histoire du répondant 488 issu d'un site enseignant. La qualité de l'image copiée est mauvaise.

La pixellisation du support 5 a des conséquences, notamment, sur les termes en italique et dans le précédent support, les mots sur les cartes ne sont pas facilement lisibles. Par conséquent, l'attention des élèves se focalise sur autre chose que la compréhension des documents.

Ensuite, en histoire, le nombre de pages, de documents, de nature de documents, de signes ou symboles et le nombre de consignes est plus élevé qu'en orthographe. La classe a plus d'éléments à traiter et à comprendre et de tâches à effectuer lors du cours d'histoire. Il y a quasiment deux fois plus de consignes pour cet enseignement que pour celui de l'étude de la langue. En orthographe les enseignants donnent en moyenne 3,3 pages à leurs élèves et 2,9 documents alors qu'en histoire ces derniers se retrouvent face à 5,7 pages et 9,9 documents. Une explication possible est notamment qu'en histoire le savoir se construit autour d'une diversité et pluralité de documents (Doussot, 2020). Repoussi & Tutiaux-Guillon précisent, quant à eux, qu'il y a une augmentation de l'hétérogénéité des contenus avec « des récits du manuel qui deviennent multimodaux, fragmentés, éventuellement moins cohérents » (p. 150)

entre autres parce que les textes d'époque dans le manuel peuvent être différents des textes des auteurs de manuels (2012). Toute cette hétérogénéité va renforcer le fait que le sens de lecture des supports en histoire soit, pour 27 % d'entre eux, non univoque (support 1, annexe 6). Les entrées et les sens de lecture multiples dans ce type de matériaux pédagogiques peuvent rendre difficile la mise en lien des documents et des informations dispersés et donc difficile la construction du savoir (Vigner, 1997 ; Bonnéry, 2012 ; Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Quirino-Chaves & Maisonneuve, 2020). On peut se demander, tout comme Vigner lors de son travail sur les manuels scolaires, si ces supports complexes en histoire « ne visent pas simplement à favoriser chez les élèves le traitement de l'information plutôt que la construction des savoirs » (1997, p. 79). La complexité de ces supports d'histoire pourrait donc induire un type d'activités intellectuelles.

À l'inverse, quelques catégories analysées ajoutent davantage de complexité aux supports d'orthographe qu'à ceux d'histoire ; il s'agit notamment de la typographie qui est plus souvent instable sur les supports d'étude de la langue. Elle est différente pour un même niveau d'information pour 45 % des supports analysés en orthographe alors que cela concerne 33 % des supports d'histoire. Les concepteurs négligent cet élément qui, selon nous, est essentiel pour permettre aux apprenants de se repérer sur les supports. Comment se repérer face à une typographie multiple de titres et face au nombre important de pages aux formes diversifiées (TNI et papier) ? Ensuite, 25 % des supports d'étude de la langue sont en noir et blanc alors qu'en histoire, ils ne sont que 18 %. Cependant, les conséquences ne sont pas les mêmes dans les deux disciplines. En histoire, l'absence de couleurs des documents à analyser peut en effet gêner la compréhension d'un fait ou d'un processus historique. Les couleurs d'un drapeau par exemple (support 1, annexe 6) ou encore celles du manteau de sacre ou d'une légende d'une carte (support 5) sont des éléments importants à rendre visibles à la classe. Pour finir, en orthographe, tous les supports d'une même séance sont plus souvent donnés en même temps que lors d'un cours d'histoire ce qui paraît assez cohérent au vu du nombre de supports donnés aux élèves (en histoire la classe est face à 5,7 supports en moyenne alors qu'en étude de la langue elle travaille sur 3,3 supports).

L'ensemble de ces résultats montre à quel point les supports en histoire ont une complexité sémiotique plus élevée qu'en orthographe et nous verrons que cet effet de la discipline sur la complexité ressort aussi dans l'ACP et les GLM.

7.3.2. Une complexité sémiotique liée à certains usages du numérique différents selon la discipline

Nos résultats indiquent que la complexité sémiotique liée à certains usages du numérique est différente selon la discipline. Si les liens hypertextes et les options telles que les zooms et les mises en avant de certains éléments du support sont parfois utilisés par les maîtres en classe d’histoire, ils ne sont pratiquement jamais mobilisés pour enseigner l’orthographe. Il est à relever également qu’en histoire le support numérique et certaines de ses fonctionnalités sont très rarement manipulés par les élèves et qu’en orthographe ils ne le sont jamais. Nous allons développer ces différents points après le tableau 15 synthétisant les résultats :

Tableau 15. La complexité des supports en lien avec certains usages du numérique

Complexité numérique (sémiotique)								
Variables	Lien hypertexte		Option					
	utilisé par l'élève	utilisé par l'enseignant	Zoom		Elément mis en avant		Autres ¹⁸⁸	
			utilisé par l'élève	utilisé par l'enseignant	utilisé par l'élève	utilisé par l'enseignant	utilisé par l'élève	utilisé par l'enseignant
Histoire	1,2 %	30,8 %	1,2 %	19,2 %	0,6 %	22,7 %	1,2 %	18,0 %
Orthographe	0,0 %	4,6 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,6 %	0,0 %	5,2 %
Dans les 2 disciplines	0,6 % *	17,6 %	0,6 %	9,5 %	0,3 %	11,6 %	0,6 %	11,6 %

Résultats de l'analyse détaillant la complexité des supports aux caractéristiques spécifiquement liées à certains usages du numérique. **Lecture** : * 0,6 % des supports analysés dans les deux disciplines proposent un lien hypertexte que l'élève va devoir utiliser.

À l’image de récents travaux de synthèse sur le sujet (Bocognano, 2021; Longhi, 2020), les enseignants utilisent peu les diverses fonctionnalités des TICE (Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Enseignement) dans leurs pratiques d’enseignement. En tout cas, s’ils l’utilisent, l’outil informatique conduit essentiellement à projeter un contenu. Les options permettant l’interactivité entre la machine et l’utilisateur sont peu mobilisées. En effet, les supports analysés proposant des liens hypertextes (18,2 % des supports¹⁸⁹), des zooms (10,1 %¹⁹⁰), des éléments que l’on peut mettre en avant (11,9 %¹⁹¹) ou même ajouter durant la séance (12,2 %¹⁹²) sont encore peu nombreux. Ce constat est criant en orthographe¹⁹³ et rejoint le rapport de Potocki & Billottet : la maîtrise de la langue ne mobilise presque jamais le

¹⁸⁸ Par exemple les options faisant apparaître des éléments ou des phrases au fur et à mesure de la séance ou encore permettant d’écrire sur le support.

¹⁸⁹ 0,6 % + 17,6 %


¹⁹⁰ 0,6 % + 9,5 %

¹⁹¹ 0,3 % + 11,6 %

¹⁹² 0,6 % + 11,6 %

¹⁹³ Les proportions des supports d’orthographe ayant des liens hypertextes et des options évoquées sont en caractères gras dans le tableau 15.

numérique (2020). Les supports analysés en orthographe proposent principalement des liens hypertextes ou des QR codes pour visionner quelques vidéos « amusantes »¹⁹⁴, des dessins animés qui mettent en scène des personnages (des robots et des poupées) en train de jouer au ballon afin d'aborder les accords (support 7 ci-dessous).



06 – Les accords

Les accords dans le groupe nominal

Le **groupe nominal (GN)** se compose d'un **nom noyau** (le nom principal), d'un **déterminant** et d'un ou de plusieurs **adjectifs**.

Le **déterminant et l'adjectif** (ou les adjectifs) **s'accordent en genre** (masculin / féminin) et en **nombre** (singulier / pluriel) avec le **nom noyau** auquel ils se rapportent.

un écuyer merveilleux (masc. singulier) *une écuyère merveilleuse* (fém. singulier)
des écuyers merveilleux (masc. pluriel) *des écuyères merveilleuses* (fém. pluriel)

L'accord du verbe avec son sujet

Le **verbe s'accorde toujours** avec le sujet.

Une abeille récolte du nectar. *Les abeilles récoltent du nectar.*
sujet au singulier verbe au singulier sujet au pluriel verbe au pluriel

Lorsque le sujet est un groupe nominal composé de plusieurs mots, le **verbe s'accorde avec le nom noyau** (le nom principal) de ce groupe nominal.


Les ouvrières de la ruche butinent les fleurs des champs.
L'estomac des abeilles est très petit.

Lorsque le sujet se compose de plusieurs noms au singulier, le **verbe se met au pluriel**.

L'apiculteur et son fils récoltent le miel de leur ruche.

Plusieurs verbes peuvent s'accorder avec un même sujet.

Les abeilles butinent les fleurs, récoltent le nectar et font du miel.

 Le sujet peut être placé **après** le verbe. On dit alors qu'il est **inversé**.
Au loin volent des centaines d'abeilles.

L'accord du participe passé

Si le verbe est conjugué avec l'auxiliaire **avoir**, le **participe passé** ne s'accorde jamais avec le sujet

Elle a demandé à papy. *Les sels de bain ont disparu.*

Si le verbe est conjugué avec l'auxiliaire **être**, le **participe passé** s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.

Mamie s'est aperçue de la disparition des sels de bain.

Le déterminant et le ou les adjectif(s) s'accordent en genre et en nombre avec le nom.

Dans le GN

Les accords

Du verbe avec le sujet


Le verbe s'accorde avec le sujet

Le sujet peut-être placé après le verbe

Si le sujet est un GN, le verbe s'accorde avec le nom noyau (nom principal)

Plusieurs verbes peuvent s'accorder avec un même sujet

Apprendre autrement





Matérialisation

Pour t'assurer que tu as bien compris ta leçon, et pour l'apprendre, tu peux essayer de répondre à ces questions et/ou essayer de faire ces activités. Tu peux également demander à un adulte de t'y aider.

- Avec quoi le verbe s'accorde-t-il?
- Choisis le verbe qui convient : Les enfants (joue/jouent) à la marelle. Mon oncle (parle/parlent) russe. (Mange/manges) tu de la salade ?
- Choisis le sujet qui convient : (la fille/ les filles) montent à cheval. (l'élève/ les élèves) écoute attentivement.

Vidéo à consulter

<https://www.reseau-canope.fr/lesfondamentaux/discipline/langue-francaise/orthographe/les-accords.html>

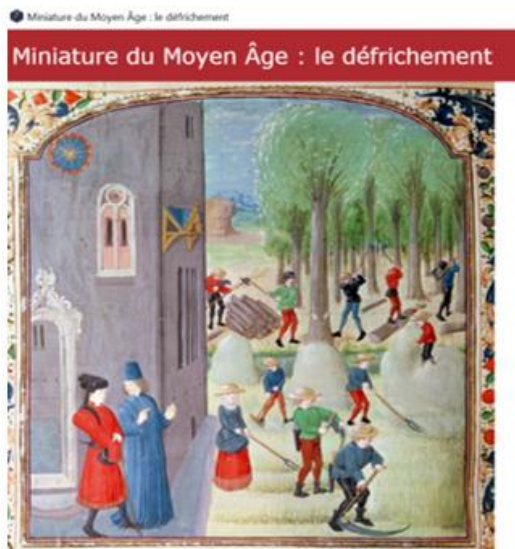



Support 7. Support d'orthographe du répondant 333 issu d'un blog enseignant¹⁹⁵. Le QR-code permet d'accéder à une vidéo.

C'est pour l'enseignement de l'histoire que les supports sont les plus innovants du point de vue du numérique. 30 % des matériaux analysés font utiliser des liens hypertextes au maître, le plus souvent, pour faire découvrir un document (audio ou vidéo). Enfin environ 20 % d'entre eux proposent différentes options qui réduisent la complexité des supports. Ces options constituent, selon nous, une piste à développer et à encourager dans les pratiques puisque l'élève, grâce aux agrandissements et aux mises en avant de certains éléments, est guidé dans la lecture de documents (Supports 8, 9 et 10 ci-dessous).

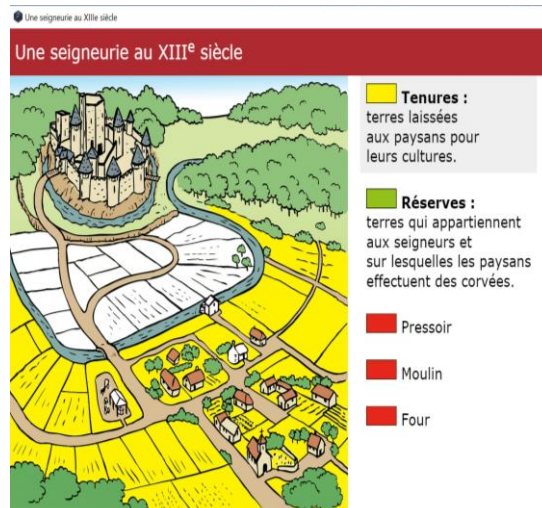
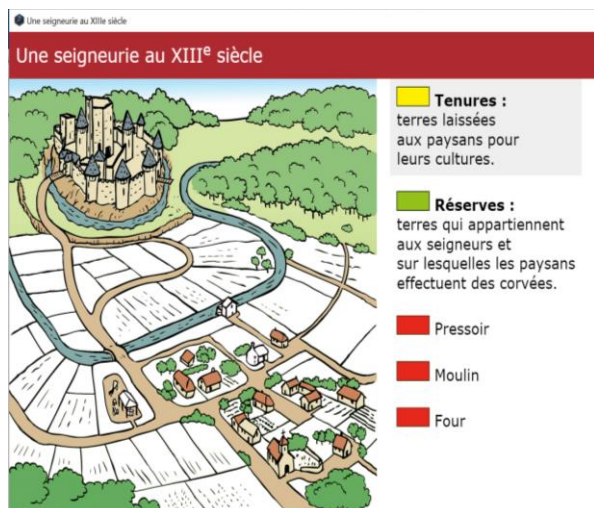
¹⁹⁴ Vidéos de Canopé <https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/discipline/francais/orthographe/les-accords>

¹⁹⁵ Seul support étudié qui donne la leçon en premier sans phase découverte.



Supports 8. Extraits de deux supports projetés consécutivement : celui de gauche avec l'intégralité du document étudié et celui de droite avec la légende qui permet de mettre en exergue ce dont il est question. Ces supports sont issus d'un guide pédagogique que plusieurs répondants utilisent tel quel.

Ces deux extraits de projection (supports 8) montrent que si l'enseignant sélectionne un élément de la légende du document étudié par la classe (ici une miniature), cela le distingue du reste, qui s'assombrit, et aide ainsi l'élève à identifier ce qu'il faut regarder.



Supports 9. Deux supports projetés issus d'un guide pédagogique que plusieurs répondants utilisent tel quel. A gauche, le document projeté mais également détenu par l'élève sous forme papier. Celui-ci doit colorier ce document en fonction de la légende. A droite, le maître a cliqué sur une des légendes et montre ainsi une partie de ce qui était attendu.

Grâce à ces supports 9 projetés, la correction à effectuer est facilitée pour l'élève puisque le maître clique sur un élément de la légende pour faire repérer à la classe ce qu'elle devait colorier (comme il est visible à droite de l'image).



Complétez le tableau en plaçant les étiquettes rouges et bleues au bon endroit.

« Les paysans doivent amener des pierres toutes les fois que le seigneur peut en avoir besoin, sans protester ni faire opposition. Toujours au four et au moulin, ils sont plus asservis que des chiens. Ils doivent ce travail toutes les fois que le seigneur veut construire un bâtiment. Ensuite, il faut curer le fossé du château, chacun doit y aller avec sa fourche. À la Saint-Jean (24 juin), ils doivent faucher des prés. Puis, après avoir rassemblé la récolte, ils la livrent au manoir, quand on leur dit de le faire. Ils doivent alors couper leurs blés, les mettre en meules, les préparer. Mais le sergent du seigneur vient prélever sa part de blés pour l'impôt dans sa charrette, pour le porter à la grange du seigneur. Quant à son blé à lui, il reste au vent et à la pluie. S'ils ne peuvent payer le jour demandé, ils sont à la merci de leur seigneur. »

Wace, *La Chanson des vilains de Verson*, Normandie, XIII^e siècle.

Ce que les paysans doivent faire pour le seigneur	Ce que les paysans doivent faire pour eux-mêmes
amener des pierres toutes les fois que le seigneur peut en avoir besoin	

Support 10. Support projeté issu d'un guide pédagogique que plusieurs répondants utilisent tel quel. Suite à une activité sur le même texte (sans couleur) qui demandait à l'élève de lire le texte puis de colorier en bleu ce que les paysans doivent faire pour le seigneur et en rouge ce qu'ils font pour eux, le support 10 est projeté.

De la même manière que les supports 9, ce support et ces options numériques aident les élèves à se corriger. En effet après avoir fait travailler sa classe sur le texte, le maître projette ce support en couleur et peut amener la phrase avec sa souris dans la colonne appropriée. Les phrases à identifier sont alors plus facilement repérables par l'élève sur le support papier qu'il a investi. L'exemple des supports 8, 9 et 10 illustrent comment certaines fonctions du numérique, encore peu présentes sur les supports, aident les écoliers à se repérer dans l'hétérogénéité sémiotique des instruments d'apprentissage.

Autre constat conforté aussi par différents travaux (Bocognano, 2021 ; Benhaïm-Grosse et al., 2020 ; Longhi, 2020) : les enseignants proposent peu de supports laissant les apprenants utiliser les TICE. En orthographe, aucun support analysé n'est manipulé individuellement par l'élève et en histoire, cela représente près de 1,2 % des supports étudiés. Ce dernier résultat est dans une moindre mesure à relativiser car nous avons dû laisser de côté un tout petit nombre de supports dans lesquels l'élève doit faire une recherche documentaire autonome sur internet pour répondre à des questions¹⁹⁶. Nous pouvons dire cependant que l'interaction entre l'enfant de cours moyen et le support numérique semble être encore peu présente en classe. Cela a le mérite

¹⁹⁶ Il était en effet difficile de visualiser ce qu'il avait vu par l'élève et donc de faire une analyse des complexités des supports.

de ne pas prendre le risque de mettre certains écoliers en difficultés techniques et d'entraver leurs apprentissages (Amadiou & Tricot, 2014/2020). Finalement, l'usage socialement différencié par les élèves des outils numériques (Bocognano, 2021 ; Fenoglio, 2021) est une préoccupation encore loin des classes. Les inégalités d'apprentissage ne se font pas ou se font peu par ce biais lors de l'enseignement de l'orthographe et de l'histoire.

7.3.3. Une complexité langagière qui se caractérise différemment selon la discipline

La complexité langagière est importante sur les supports étudiés et elle repose sur des critères différents selon les disciplines (tableau 16).

Tableau 16. La complexité langagière des supports

Complexité langagière									
Variables	Contenu évolutif	Alternance entre docs concepteur et ceux sans destination scolaire	Discours direct		Personnalisation	Langage commun/abréviation	Humour / jeu de mots	Définition	
			à produire par l'élève	produit par le rédacteur du support				de mots	des mots-clés
Histoire	1,7 %	86,6 %	11,6 %	16,9 %	75 %	46,5 %	1,7 %	51,7 %	37,8 %
Orthographe	0,0 %	12,6 %	0,0 %	27,0 %	40,2 %	29,3 %	13,2 %	0,0 %	0,0 %
Dans les 2 disciplines	0,9 %*	49,4 %	5,8 %	22 %	57,5 %	37,9 %	7,5 %	25,7 %	18,8 %

Résultats de l'analyse détaillant la complexité langagière des supports. **Lecture** : * Près de 1 % des supports analysés dans les deux disciplines ont un contenu qui est évolutif (ex : Wikipédia).

Tout d'abord, la personnalisation des supports est fréquente dans les deux disciplines. Elle est présente dans 75 % des supports en histoire et dans 40,2 % des supports en orthographe. Par sa fréquence, elle mérite que l'on s'y attarde. Les éléments de personnalisation observés sur les supports sont le plus souvent des titres du type « j'observe », « je réfléchis » et « je retiens » ou encore des questions sollicitant l'apprenant d'un point de vue personnel comme « que penses-tu de ... ? », « que ressentirais-tu ? » (Support 11 ci-dessous).

- 7 a) Si tu étais dans la rue avec ces révoltés, que sentirais-tu ?**

- b) Qu'entendrais-tu ?**

- c) Que verrais-tu ?**

- d) À quoi penserais-tu ?**

- e) Que voudrais-tu que le roi Charles X fasse ?**

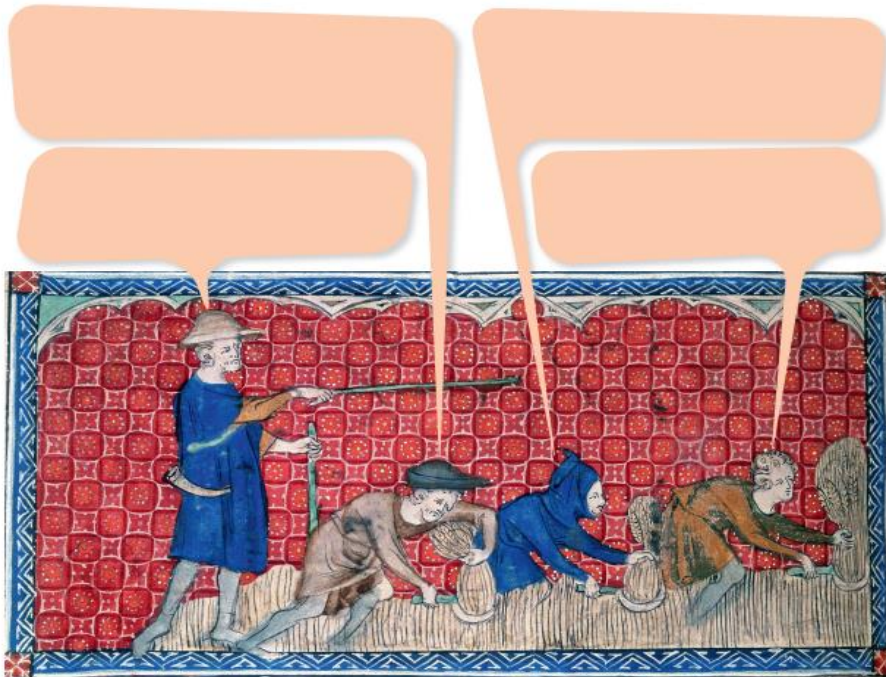
Support 11. Extrait d'un support issu d'un guide pédagogique que plusieurs répondants utilisent tel quel. Les questions 7 a, b, c, d et e sollicitent l'élève personnellement.

L'utilisation des pronoms « je » et « tu » aurait pour but de mobiliser l'élève, le « rendre actif, acteur » de ses apprentissages. Aussi, le mode impératif propre aux consignes est moins conventionnel qu'autrefois. Le risque semble présent, avec les questions sur le ressenti, que l'élève soit enfermé sur le code restreint du langage (décrit par Bernstein, 1975). Celui-ci pourrait rester exclusivement sur une vision particulariste, la sienne car secondariser l'objet de savoir requièrent des ressources cognitives et langagières socialement détenues et rarement enseignées (Bautier, 2015). Comme Bonnéry l'explique en 2015, à travers ces activités, il est demandé aux élèves :

de circuler entre des savoirs stabilisés, donc impersonnels, et des ressentis ou des expériences personnelles, non pas pour les laisser s'exprimer sur les mêmes modalités qu'ils pourraient le faire dans la vie privée, mais pour cerner les frontières des savoirs génériques et des situations, toujours particulières, dans lesquelles on peut les mobiliser, comme " grilles de lecture " savantes de la vie en même temps que comme saisie personnalisée de savoirs scolaires impersonnels. (p. 55).

L'élève doit être capable de jongler entre la « savantisation » des objets du quotidien et la personnalisation des savoirs scolaires. Quoi qu'il en soit, au vu de l'importance des personnalisations des savoirs, l'enseignant devra avoir conscience de la difficulté qu'entraîne cette caractéristique du support et plus particulièrement en histoire. Cette difficulté est particulièrement accrue dans cette discipline du fait de la présence d'activités proposant à l'élève de faire parler des hommes d'autrefois (support 5, annexe 6 et support 12 ci-dessous).

② Dans les bulles, fais parler les personnages en te mettant à leur place.
(Imagine ce que tu ressentirais, ce que tu penserais.)



Support 12. Extrait d'un des supports issus d'un guide pédagogique que plusieurs répondants utilisent tel quel.

Le rédacteur du support 12 propose une activité conduisant l'élève à faire parler les personnages et surtout à comprendre l'implicite de la consigne (qu'est-ce que le rédacteur du support veut faire dire à l'élève ?). Ainsi, 11,6 % des supports d'histoire proposent à l'apprenant de se mettre à la place de... certainement pour lui faire éprouver l'histoire (Falaize, 2015) alors qu'en orthographe ce travail n'est jamais proposé.

Les abréviations sont également fréquentes sur les supports et surtout en histoire : 46,5 % des supports en ont dans cette discipline contre 29,3 % en orthographe. Les enfants de la classe doivent alors comprendre ce que signifie « exo, ex, p, etc. » autant de simplifications qui, tant qu'elles ne sont pas routinisées (ce qui suppose qu'elles soient stabilisées dans la classe) demandent une attention en plus de celle sur l'enjeu de savoir. Enfin, les supports d'histoire proposent une alternance plus importante qu'en orthographe entre les documents conçus par le concepteur et les autres, ceux qui n'avaient pas de destination scolaire comme les documents d'autrefois / historiques. Près de 87 % des supports en histoire oscillent entre ces documents à vocations différentes. Comme dit lors de la présentation de la grille, cela va requérir des aptitudes intellectuelles chez l'élève ; il ne devra pas considérer ces documents de la même manière puisque les faits de chaque document sont à situer par rapport au moment et au lieu de l'énonciation (Sensevy & Rivenc, 2003). Prenons l'exemple du support 5 (en annexe 6)

proposant un film¹⁹⁷ qui n'est pas à considérer de la même manière que le document sur l'ordonnance royale de 1254. Si ce dernier est composé d'un texte et d'un lexique qui sont d'époque, le film documentaire est récent (publié en 2016) et il recueille les explications d'historiens ou de spécialistes qui ont un recul sur ce qui s'est passé au Moyen-âge. Ces différents documents ne sont donc pas à étudier de la même façon. Ce phénomène de complexité interprétative est accru dans les albums (support 13, ci-dessous) ou autres récits imaginaires (support 14 ci-dessous) présents dans notre corpus puisque, dans ces supports, il s'agit de distinguer le fictif (créé par le rédacteur du support) de la réalité historique.



Support 13. Extrait de l'album Otto¹⁹⁸ que le répondant 92 utilise pour son cours d'histoire.

¹⁹⁷ <https://www.lumni.fr/video/le-regne-de-louis-ix-un-roi-chretien>

¹⁹⁸ Lecture inscrite dans la liste de référence de lecture en C3, référentiel de 2018 (p.5). <https://eduscol.education.fr/document/13474/download>

Chapitre 10: Clovis et le royaume des Francs

Ils avaient été déposés au milieu d'une foule de guerriers et une multitude d'objets précieux.

- Nous sommes à Soissons, expliqua madame Réglisse, les guerriers qui se trouvent là sont des guerriers Francs et l'homme que l'on peut voir ici est Clovis, leur Chef.
- Que font-ils ? questionna Lily.
- Nous sommes en 486. Les Francs viennent de remporter une bataille importante et de conquérir le royaume de Syagrius le dernier royaume Gallo-romain subsistant. Ils en ont pillé les richesses et comme le veut leur tradition, ils vont procéder au partage de ces trésors au moyen d'un tirage au sort. Ecoutez!

Clovis venait de prendre la parole, il s'était approché d'un magnifique vase précieux et demandait à ses guerriers s'il pouvait en prendre possession. Tous acceptèrent, sauf un guerrier qui, jaloux, vint briser le vase d'un coup de hache. Clovis ne dit rien.

- Pourquoi a-t-il brisé ce vase ? demanda Tomy.
- Crois-moi, mon petit, s'il avait su ce qui allait lui arriver par la suite, ce soldat se serait abstenu!
- Qu'est-ce qu'il va lui arriver, madame ? interrogea Tomy qui brûlait de curiosité.
- Retournons au tourbillon, je vais te raconter. Nos trois aventuriers rebroussèrent chemin et la vieille institutrice expliqua :
- Dans un an, Clovis passera en revue ses soldats, il reconnaîtra ce guerrier jaloux et jettera sa hache au sol. Ce guerrier se baissera pour la ramasser et Clovis lui enfoncera la sienne dans le crâne en lui disant : "Voilà, ce que tu as fait au vase de Soissons".
- Mais c'est horrible ! s'exclama Lily.

Ils rentrèrent dans le couloir et réapparurent dans un autre espace-temps.

- Où sommes-nous désormais maîtresse ? interrogea Tomy.
- Nous allons avoir le privilège d'assister à un événement historique majeur. Le baptême de Clovis. Nous sommes le 25 décembre 496 et nous sommes désormais à Reims.
- Un baptême ? Un événement historique majeur ? Tu te moques de nous ? La semaine dernière nous avons été au baptême civil de Nicolas, notre cousin et ce n'était pas vraiment un événement historique majeur, on s'est plutôt embêtés ! déclara Tomy.
- Non, mes enfants ! Clovis fut le premier roi de France à épouser la religion catholique et à s'allier avec l'Eglise sur les conseils de sa femme Clothilde. Après Clovis, tous les rois de France seront catholiques. Le catholicisme s'implantera dans toute la France et sera très important dans la société.
- Oh ! Regardez ! C'est Clovis là ! Je le reconnais ! Oh ! Il rentre dans une petite piscine !
- C'est un baptistère, c'est l'endroit où les volontaires reçoivent le sacrement du baptême, expliqua madame Réglisse. Regardez l'évêque Saint Rémi procède à l'onction et baptise Clovis en faisant sur son front le signe de la croix.
- Qu'est-ce qu'il lui met sur le front ? demanda Tomy.
- Ce que les chrétiens appellent le saint chrême, répondit la vieille dame, c'est une huile utilisée pour le sacre des rois. Selon la légende, lors du baptême de Clovis, l'évêque Rémi aurait manqué de saint chrême. Une colombe serait alors miraculeusement apparue et aurait déposé près de lui la sainte ampoule, une fiole contenant du saint chrême, prouvant que ce baptême avait lieu de par la volonté de Dieu. La sainte ampoule sera alors utilisée lors du sacre de tous les rois de France jusqu'à sa disparition pendant la Révolution. Mais, changeons de sujet, la cérémonie se termine. Avec ce baptême, la France entre pour de bon dans le Moyen-Age, la société va subir de nombreux bouleversements. Nous allons entrer dans le temps des rois, des seigneurs, des chevaliers, des châteaux-forts... Une époque sombre et passionnante à la fois. Allons !

Histoire de France – CMI – Saint Louis des Français – Hélène Trine

Support 14. Extrait d'un support issu d'un blog enseignant (répondants 239, 298...). L'histoire est abordée à travers les aventures de Tomy et Lily.

Le support 15, extrait de l'album Otto de Tomi Ungerer, est l'autobiographie d'un ours en peluche qui aborde la période de la seconde guerre mondiale. Le support 14 donne un exemple des 37 courts textes narratifs écrits par une enseignante (et diffusés sur un blog) qui mettent en scène trois personnages (Lily, Tomy et madame Réglisse) voyageant dans le temps (des origines de l'homme à la seconde guerre mondiale). Dans ce type de supports les personnages permettent personnalisation et identification des lecteurs alors que la mise en scène documente et met ainsi à distance (Cariou, 2012). Si l'ouvrage de littérature de jeunesse est bien choisi et que le

questionnement est pertinent alors le double mouvement d'identification et de distanciation réunit les conditions d'une construction du temps historique par les élèves (Ibidem). Cependant, ce type de supports est d'une grande complexité du fait notamment d'une confusion possible entre la narration de fiction et le documentaire. Il « suppose une lecture experte de la part du médiateur et induit des opérations cognitives complexes, qu'il revient à l'école de construire » (Richard-Principalli & Fradet, 2013, p. 96).

Par conséquent, les abréviations, les effets de personnalisation et l'alternance entre les documents conçus par le concepteur et ceux qui n'ont pas de destination scolaire rendent plus complexes d'un point de vue langagier les supports d'histoire.

A contrario, trois autres critères ajoutent davantage de la complexité langagière aux matériels d'étude de la langue qu'à ceux d'histoire. Tout d'abord, l'humour ou les jeux de mots y sont plus fréquents. 13,2 % des supports en sont pourvus en orthographe contre 1,7 % en histoire. Les bulles sur les supports en orthographe sont des espaces pour jouer sur et avec les mots poussant l'élève à avoir un regard réflexif sur le langage (support 16 ci-dessous). Ce regard en lien avec un « rapport scriptural au monde » (Lahire, 1993) et, de façon plus générale, l'humour et les jeux de mots sont plus ou moins disponibles selon l'origine sociale des enfants (Woollven et al., 2019) et, de ce fait, ils devront être explicités en classe afin d'être compris de tous. Les phylactères sont donc plus présents sur les supports d'étude de la langue que sur ceux d'histoire (comme sur les supports 15 et 16).

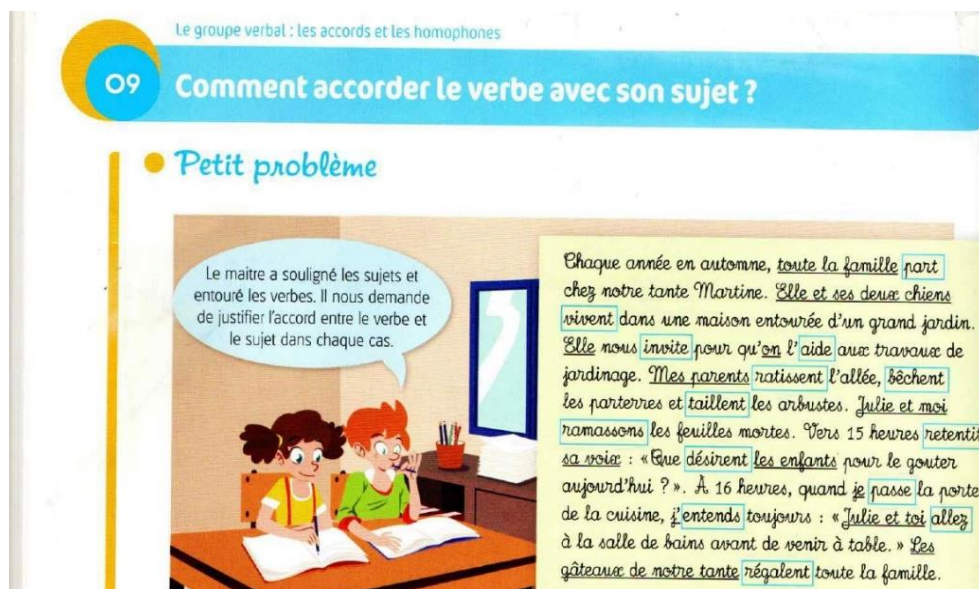
Le groupe verbal : les accords et les homophones

09 Comment accorder le verbe avec son sujet ?

● Petit problème

Le maître a souligné les sujets et entouré les verbes. Il nous demande de justifier l'accord entre le verbe et le sujet dans chaque cas.

Chaque année en automne, toute la famille part chez notre tante Martine. Elle et ses deux chiens vivent dans une maison entourée d'un grand jardin. Elle nous invite pour qu'on l'aide aux travaux de jardinage. Mes parents ratissent l'allée, bêchent les parterres et taillent les arbustes. Julie et moi ramassons les feuilles mortes. Vers 15 heures retentit sa voix : « Que désirent les enfants pour le goûter aujourd'hui ? ». À 16 heures, quand je passe la porte de la cuisine, j'entends toujours : « Julie et toi allez à la salle de bains avant de venir à table. » Les gâteaux de notre tante régalaient toute la famille.



Support 15. Extrait d'un support issu d'un manuel d'orthographe montrant l'utilisation décorative et ludique du discours direct.

Les sculptures que cette jeune artiste l'attention des visiteurs.

présentes présente présentent attire attire attirent




Les pucerons que la coccinelle la croissance des rosiers.

dévore dévorent dévorent retarde retardent retarde

• À l'aide d'une flèche, trace les chaînes d'accords entre les sujets et les verbes, comme dans cet exemple.

Les gaufres que prépare papi sentent bon !

Ce n'est pas papi qui sent bon, ce sont les gaufres !

Support 16. Extrait d'un fichier élève d'orthographe que certains répondants utilisent tel quel. Il montre l'utilisation du discours direct amusant ayant pour objectif d'aider l'élève dans l'activité.

Sur ces deux supports, la bulle constitue principalement un élément décoratif et ludique (avec des jeux de mots) alors qu'en histoire, il y a une volonté de faire vivre les personnages du passé (support 12, annexe 6) comme le préconisent certains didacticiens (Falaize, 2015).

Pour finir, pour l'enseignement de l'orthographe les définitions de mots ou mots-clefs ne sont jamais données et en histoire la moitié (51,7 %) des supports donnent des définitions de mots et 37,8 % expliquent des mots-concepts¹⁹⁹. Difficile avec ces proportions d'être à l'abri de « malentendus linguistiques » (déjà constatés par : Bourdieu et al., 1965, p. 14) surtout pour les cours de français. Comme le relevaient Bourdieu et al. de nombreux étudiants sont contraints d'utiliser, entre autres lors des évaluations, une langue « mal comprise et mal maîtrisée » (id., p. 14). Les termes ne sont pas définis en cours (dans notre cas sur les supports) car considérés comme acquis ce qui, pour certains élèves, sera handicapant (Bourdieu et al., 1965).

Par conséquent, l'importance de la complexité langagière sur les supports se fait différemment selon les disciplines. En histoire surtout et en orthographe dans une moindre mesure, il est parfois difficile de percevoir les frontières entre le personnel et l'impersonnel (le savoir) et entre le fictif et le réel. En orthographe, la définition de certains mots peut davantage manquer et, dans les deux disciplines, il est parfois difficile d'identifier les différents locuteurs et énonciateurs et les enjeux de communication (distraire, faire éprouver, instruire...).

Pour conclure, en caractérisant un peu plus la complexité sémiotique et langagière des supports d'aujourd'hui, nous comprenons davantage comment en classe le support pourrait être utilisé

¹⁹⁹ Cette différence entre les deux disciplines est cependant à relativiser car si l'analyse des supports en histoire se fait sur une notion / un savoir, en orthographe, elle se fait sur la partie découverte. Il est possible que les définitions soient dans la suite de la séquence.

par le maître afin de permettre à tous les élèves d'apprendre. Les points de vigilances ne vont pas être les mêmes selon la discipline. La complexité varie selon les supports d'orthographe ou d'histoire et nous allons voir lors des analyses statistiques plus complexes (chapitres 8 et 9) que d'autres variables peuvent aussi l'influencer. Pour le moment, la suite de notre travail permet d'avancer sur ce qu'encourage le support d'aujourd'hui vis-à-vis du cadrage.

7.4. Un cadrage faible et peu exigeant

Les tris à plat permettent aussi de caractériser le cadrage des matériaux d'apprentissage²⁰⁰. L'analyse du cadrage reposant sur des critères communs aux deux disciplines (tableau 17 ci-dessous) montre que le cadrage est, en moyenne, faible lors de la contextualisation et de la structuration des apprentissages et que, du fait de l'importance des exercices répétitifs proposés, il peut être peu exigeant sur les opérations intellectuelles à mobiliser.

Tableau 17. Le cadrage commun aux deux disciplines

Cadrage en lien avec les 2 disciplines								
Variables	Contextualisation			Question Exercice répétitif (items ≥ à 5)	Structuration des savoirs			
	Discipline	Objectif d'apprentissage			Texte de savoirs à produire par l'élève			Texte de savoirs
		GN ou phrase	Problématisé	Écrit linéaire	Texte à trous	Autres (schéma, ...)	Sur le(s) support(s)	
Histoire	35,5 % *	86,6 %	55,8 %	30,8 %	11,6 %	15,7 %	8,1 %	41,9 %
Orthographe	28,9 %	73,4 %	14,5 %	40,5 %	9,2 %	1,1 %	4 %	35,6 %
Dans les 2 disciplines	32,2 %	80,0 %	35,1 %	36,7 %	10,4 %	8,4 %	6,1 %	38,7 %

Résultats de l'analyse détaillant le cadrage reposant sur des critères communs aux deux disciplines. **Lecture** : * Sur 35,5 % des supports d'histoire analysés, il est indiqué la discipline.

7.4.1. *Un cadrage faible pour contextualiser et structurer les apprentissages*

Le tableau 17 révèle que les disciplines dans lesquelles s'inscrivent le savoir porté par le support ne sont pas toujours indiquées. En effet, 32,2 % des matériaux analysés, seulement, comporte le nom de la discipline (ou un signe distinctif H ou O si associant) dont il est question lors du cours. Selon Bernstein, le savoir est découpé et classifié au sein du système d'enseignement (Bernstein, 2007). Cette catégorisation de la forme scolaire est essentielle car, comme l'explique Bourdieu (1997), le monde réel doit faire l'objet d'une « diacrisis », c'est à dire qu'il doit être découpé en différentes catégories pour devenir signifiant. Identifier la discipline

²⁰⁰ Nous rappelons que les hypothèses interprétatives pouvant expliquer les spécificités des supports choisis ou construits par les professeurs ne seront pas développées ici mais dans les chapitres qui suivent.

correspond à un rapport catégorisé au monde propre à la forme scolaire et donne accès à des savoirs lexicaux et langagiers spécifiques (Fenard, 2018). De ce fait, les trois quarts des supports rendent plus difficile l'entrée dans l'appropriation scolaire des objets du monde et son code. À cela s'ajoute possiblement pour certains élèves une difficulté organisationnelle : pour un support reprographié se pose la question de savoir où le ranger à la fin de la séance (Choppin, 1992 et Séré et Bassy, 2010).

L'objectif d'apprentissage est souvent annoncé sur le support et prend surtout la forme d'un groupe nominal²⁰¹. Cela concerne 80 % des supports analysés. Par contre, si pour plus de la moitié des supports en histoire cet objectif est problématisé, en orthographe c'est plus rare ; 14 % des supports en sont pourvus. Au vu de l'évolution de la pédagogie influencée par le courant constructiviste et des travaux sur l'évolution des supports décrite notamment par Bonnéry (2012, 2015) nous nous attendions à une plus grande présence sur les supports des objectifs sous forme de questions. Nous pensions également que l'élève allait être amené à construire le savoir. Or notre analyse montre que le support encourage peu l'apprenant à construire la trace écrite. Près de 10 % des supports dans les deux disciplines demandent à la classe de mettre en relation ce qui a été vu lors de la séance pour produire un texte de savoir (tableau 17, ci-dessus). Cette étape de réflexion métacognitive peut être regrettée puisque, en orthographe, par exemple, « le temps passé à écrire et à faire la synthèse n'est pas du temps perdu : c'est la mise à distance, où les élèves apprennent à parler et à écrire sur les aspects formels de la langue... » (Brissaud & Cogis, 2011). Il est possible que cette phase de structuration, de généralisation se fasse à l'oral ou que les supports proposent à la classe de le faire sous une autre forme. En histoire, 15 % des supports proposent de compléter un texte à trous et 8 % de construire un schéma (carte mentale) alors qu'en français, cela est très rare. Le fait que l'élève soit peu sollicité sur la construction d'une leçon interroge. De plus, la trace écrite linéaire (construite avec des phrases) ne peut être écartée au profit du schéma ou d'un texte à trous pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la leçon produite entièrement par l'élève favorise davantage la mise en mots de la leçon et la construction de la pensée et du savoir (Camusson, 2016). Ensuite, « les règles à trous » se transforment facilement en jeu de devinette dans lequel l'enfant peut piocher dans sa mémoire quelques mots entendus durant le cours (Brissaud & Cogis, 2011). Pour finir, la carte mentale requiert de décoder les signes graphiques (les flèches) ce qui, s'ils ne sont pas explicités, constitue un frein pour certains types d'élèves (comme l'explique Bautier en 2012 lors de son travail sur la littératie étendue) (supports 6 et 7,

²⁰¹ A l'image des leçons de choses des années 60.

annexe 6). Afin de ne pas passer à côté des savoirs en jeu durant la séance, il est aussi possible que le concepteur du support propose une synthèse de ce qui vient d'être étudié mais finalement, au vu des résultats, nous constatons que cela n'est pas si fréquent. 41 % des supports d'histoire et 38 % de ceux d'orthographe donnent à voir à la classe la leçon à retenir. Par conséquent, on peut se demander pour de nombreux supports où est passée cette phase de consolidation des acquis qui est censée « boucler la séance ». Si les chercheurs constatent que ce moment est sacrifié en classe ce n'est peut-être pas seulement à cause de soucis de gestion de classe (Butlen et al., 2002) ou de gestion du temps didactique (Bonnéry, 2010 ; Rochex, 2011a) mais aussi parce que les supports n'y encouragent pas.

7.4.2. L'importance des exercices répétitifs

Enfin, le tableau 17 montre également que les exercices dans les supports sont souvent répétitifs. C'est le cas pour 30,8 % des supports en histoire et 40,5 % de ceux en orthographe. Ces exercices sont nécessaires, notamment en orthographe, mais interrogent lorsqu'ils arrivent lors de la première séance. Par ailleurs, ils poussent, souvent, à mobiliser des automatismes, ce qui est utile, à condition que l'élève ait bien compris les savoirs en jeu et ce que recouvrent ces procédures standardisées. Lorsque ce n'est pas le cas, ces comportements décrits par Lahire « sont un moyen pour les élèves déroutés par la culture scolaire de survivre à moindre coût sociologique dans l'espace scolaire » et « de donner l'illusion d'une compréhension scolaire » (1993, p. 160). Les enfants issus de milieux populaires notamment peuvent alors s'inscrire dans des activités de bas niveaux intellectuels. Ils peuvent compter, par exemple, sur quelques indices visuels pour faire le travail demandé et trouver la bonne réponse alors qu'ils n'ont pas identifié réellement l'enjeu de l'exercice et l'activité cognitive sollicitée. Ils ont donc, du fait des exercices proposés, de nombreuses fois la possibilité de passer à côté des postures réflexives et des savoirs visés.

Cette partie de l'analyse laisse penser que l'apprenant n'est pas suffisamment cadré (sur la discipline dans laquelle s'inscrit le savoir et sur le savoir construit) et qu'il n'est pas suffisamment encouragé par les supports à être actif (intellectuellement) dans ses apprentissages. C'est à partir de l'analyse du cadrage par discipline et notamment des questions posées sur le support que nous pourrions avancer sur ce dernier point.

7.5. Un cadrage éloigné d'une démarche heuristique²⁰²

Nous constatons qu'en moyenne les supports aussi bien en histoire qu'en orthographe éloignent les élèves d'une démarche heuristique et ne leur permettent pas d'être dans une réelle posture d'analyse et de raisonnement.

7.5.1. *En histoire, l'ancrage dans un modèle transmissif et expositif*

L'analyse en histoire du cadrage des activités intellectuelles (exposée dans les tableaux 18 et 19) montre que les conditions ne sont pas majoritairement réunies dans les supports pour initier l'élève à une démarche d'enquête, d'investigation.

Tableau 18. Le cadrage en histoire (1/2)

<i>Cadrage spécifique à l'HISTOIRE</i>							
Variables	Contextualisation						
	Prise en compte d'un processus		Légendes			Contexte explicite (situer le passé)	
	Bornes temporelles	Comparaison de documents	Nature	Auteur (œuvre) / Lieu (carte ou photo)	Date	Oral (audio, vidéo, lecture enseignant)	Écrit (texte)
	47,1 % *	29,7 %	Aucun document du support : 10 % ; Moins de la moitié des documents (ou égale) : 54 % ; Plus de la moitié des documents : 26 % et Tous les documents : 10 %.	Aucun document du support : 18 % ; Moins de la moitié des documents (ou égale) : 69 % ; Plus de la moitié des documents : 11 % et Tous les documents : 2 %.	Aucun document du support : 12 % ; Moins de la moitié des documents (ou égale) : 34 % ; Plus de la moitié des documents : 39 % et Tous les documents : 15 %.	34,3 %	59,3 %

Résultat de l'analyse détaillant le cadrage sur les activités intellectuelles propre à la discipline de l'histoire. Calcul de pourcentages. **Lecture :** * 47,1 % des supports d'histoire analysés donnent à voir des bornes temporelles dans lesquelles s'inscrit le fait historique étudié.

- Contextualisation

Tout d'abord, 47,1 % des supports proposent des bornes temporelles à travers notamment des frises chronologiques (par exemple, support 17 ci-dessous) et 29,7 % des comparaisons de documents (tels que support 5 et support 17, annexe 6). Cela signifie que la majorité d'entre eux élude la périodisation. Ils ne prennent en compte ni l'évolution des situations historiques dans le temps, ni les changements de point de vue selon le narrateur et le moment de

²⁰² Pour plus de précision sur ce terme de « démarche heuristique » revenir à la note de bas n°178 de page 179.


l'énonciation. Dans ces supports la prise en compte d'un processus historique en construction ne se fait pas ou se fait par un autre biais. Cariou (2012) en s'appuyant sur des travaux de Ricoeur de 1983 montre que, par le mode narratif, il est possible de permettre à l'élève d'expérimenter le temps historique. Dans les supports analysés, le contexte est souvent explicité et est raconté soit avec un texte écrit (pour 59,3 % des supports) soit par un document audio, vidéo ou une lecture enseignante (pour 34,3 % des supports). Ce procédé de narration peut être utile pour appréhender le temps historique. *A contrario* il peut parfois encourager le prélèvement et la mémorisation d'informations au détriment d'activités cognitives de plus haut niveau. Prenons l'exemple du support 17, le texte narratif en dessous des documents donne la réponse à de nombreuses questions. Il n'est pas nécessaire d'analyser les documents, de les mettre en relation pour répondre aux questions puisque le texte en dessous donne les réponses de manière explicite. La question 7 (support 17) en est une illustration :

14 LOUIS IX, ROI DE FRANCE AU XIII^e SIÈCLE

Après Charlemagne, il y a eu de nombreux rois de France. Ils avaient peu de pouvoirs, Louis IX, qui régna de 1226 à 1270, fut l'un des premiers à établir son autorité.

A Le roi, seigneur des seigneurs
Le sacre de Louis IX dans la cathédrale de Reims indiquait à la fois qu'il tenait son pouvoir de Dieu et qu'il était l'héritier de Clovis, premier roi en France, qui avait été baptisé à Reims. Lors de la cérémonie, le roi s'engageait à faire régner la justice et la paix, et à respecter l'Église.

- 1 Décris cette scène.
- 2 Louis IX est devenu roi à l'âge de 12 ans : comment est-il représenté ?
- 3 Retrouve trois signes de la royauté française.
- 4 Sur la frise chronologique, situe dans le temps le règne de Louis IX.



Le roi, seigneur des seigneurs doc. A



Au XIII^e siècle, au début du règne de Louis IX, le roi de France était un **seigneur** parmi les autres. Comme eux, il n'exerçait son autorité que sur son **domaine** : le domaine royal. Il n'avait aucun pouvoir sur le reste du pays. Mais son sacre à Reims, là où Clovis s'était fait baptiser, faisait de lui le plus important des seigneurs du royaume. Les autres seigneurs devaient lui jurer fidélité.

L'agrandissement du domaine royal doc. B

Au XIII^e siècle, le domaine royal était très petit. Comme d'autres rois avant lui, Louis IX l'agrandit :

- il acheta des domaines dans le centre de la France ;
- il hérita du Languedoc ;
- il imposa au roi d'Angleterre de lui céder la Normandie, la Touraine, l'Anjou et le Poitou.

Le domaine royal devint le plus grand domaine de France et Louis IX le plus puissant des seigneurs.

B L'agrandissement du domaine royal (1000-1270)
Cartes de la France vers l'an 1000 et de la France en 1270, à la fin du règne de Louis IX

- 5 Comment était le **domaine** royal vers l'an 1000 ?
- 6 Quelles régions ont été acquises entre l'an 1000 et la fin du règne de Louis IX en 1270 ?
- 7 À ton avis, pourquoi Louis IX a-t-il cherché à agrandir le domaine royal ?

C Le pouvoir royal

- 8 Qui est l'auteur de ce texte ? Pourquoi parle-t-il de lui-même à la première personne du pluriel ?
- 9 Quelles sont les obligations pour les représentants du roi ?
- 10 Quelles sont les interdictions ? Pourquoi le roi a-t-il décidé ces interdictions ?

Nous, Louis, roi de France par la grâce de Dieu, décidons que tous nos représentants doivent prêter serment. Ils rendront la justice à tous, sans exception, aux pauvres aussi bien qu'aux riches, et aux étrangers aussi bien qu'à leurs proches. Ils ne prendront ni ne recevront ni or ni argent ni autre chose. Si nos représentants agissent mal, nous voulons qu'ils soient punis.

D'après la Grande Ordonnance de Louis IX, 1254

VOCABULAIRE

un domaine : les terres contrôlées par un seigneur.
le Parlement : autrefois, le tribunal le plus important ; de nos jours, l'ensemble des députés et des sénateurs.
un seigneur : un homme qui a tout pouvoir sur un territoire et sur ceux qui y habitent.
un tribunal : le lieu où les juges rendent la justice.

38
39

Support 17. Manuel pris tel quel par des répondants. Y figure une frise chronologique, des comparaisons de documents, un texte écrit contextualisant les faits historiques, les documents et des questions majoritairement de bas niveau intellectuel.

Pour répondre à cette question et donc savoir pourquoi Louis IX cherche à agrandir son pouvoir, il suffit d'extraire l'information dans le texte proposé par le rédacteur du manuel. Par conséquent, ces textes qui donnent une dimension narrative aux supports d'histoire ont des avantages (contextualiser les faits, aide à la construction du temps...) mais ils peuvent aussi parfois conduire l'élève à y extraire des informations et à ne faire que cela durant la séance ce qui l'éloigne alors d'attentes plus élevées. Cela donne une première explication sur l'importance de ce type d'activités intellectuelles dans les supports et nous reviendrons sur ce point par la suite (tableau 19 ci-après).

Pour finir cette partie de l'analyse, nous remarquons qu'il existe peu de légendes adossées aux documents présents sur les supports d'histoire. 10 % des supports ne donnent pas la nature de leurs documents et 54 % la donnent pour la moitié ou moins de la moitié des documents qu'ils proposent. Plus rarement encore sont indiqués les auteurs des documents (ou le lieu pour une carte ou une photographie). La date est l'élément de la légende le plus fréquemment cité. 15 % des supports l'indiquent sur tous les documents. Comme le décrit Cariou (2016) en explorant en parallèle les programmes de cycle 3 (MEN, 2020) « la première étape d'identification du document correspond effectivement à ce que les historiens nomment la critique externe : identifier la nature du document, son auteur et son contexte de production. » (2016, p. 65 ; 2019). Or cette première étape est limitée par les supports du fait du manque de légendes. Ensuite, Cariou évoque l'étape d'après, celle qui consiste à « questionner le sens implicite d'un document » ou à « expliquer le document et exercer son esprit critique » (2016, p.65). Il s'agit alors de faire la critique interne d'interprétation du document pour laquelle il « est en outre nécessaire de connaître le contexte spatio-temporel et institutionnel de la production du document » (2016, p. 65). Cette étape est alors rendue difficile par les supports ayant peu de légendes, peu de contexte explicite ou encore aucune borne temporelle. La source d'un document, sa validité, sa légitimité ne peuvent alors pas être source de problématisation pour la classe (Audigier & Basuyau, 1988 ; Cariou, 2019). Cette première partie d'analyse montre qu'un bon nombre de supports éloigne les élèves d'une démarche d'enquête historique.

- Activités / questionnement

Les activités proposées par les supports entraînent une prédominance de la dimension factuelle (tableau 19²⁰³). En effet, les trois quarts des questions portent sur des activités d'extractions d'informations (comme avec les questions 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8a, 9, 10a du support 17, ci-dessus

²⁰³ Le tableau 19 n'indique pas des pourcentages mais des quantités moyennes.

ou en annexe 6) afin d'établir une suite d'informations ou de faits historiques. Ces questions, par ailleurs, permettent rarement l'authentification de documents.

Tableau 19. Le cadrage en histoire (2/2)

<i>Cadrage spécifique à l'HISTOIRE</i>					
Variables	Activité/ question				
	Nombre de questions/ activités	<i>Extraire des informations (vers lecture réaliste)</i>		<i>Interpréter (vers lecture indiciaire)</i>	<i>Reposant sur des connaissances d'élèves</i>
		<i>Quantité</i>	<i>Authentification des docs</i>		
	11,2*	8,2	0,2	2,1	1,6

*Suite des résultats de l'analyse détaillant le cadrage sur les activités intellectuelles sollicitées propre à la discipline de l'histoire. Calcul de quantités moyennes. **Lecture** : * Il y a en moyenne 11,2 questions ou activités qui sont proposées à l'élève sur chacun des supports d'histoire analysés.*

« Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ». Cette recommandation des programmes (MEN, 2020, p. 68) est largement travaillée dans les classes. Cette compétence, à elle seule, induit une activité intellectuelle de bas niveaux²⁰⁴. Elle est nécessaire mais elle est maîtrisée par une large majorité des élèves et elle n'est pas celle où les inégalités d'apprentissage sont plus marquées (Ferone et al., 2016, en s'appuyant sur les évaluations PISA). De plus, cette compétence visée pourrait éloigner d'une démarche de l'histoire savante (Cariou, 2016) puisque :

Les faits historiques ne s'offrent pas directement au regard des historiens sous la forme d'informations, ils sont construits sur la base de la critique des documents à partir d'une question (Langlois & Seignobos, 1898, p. 177) ou d'un problème (Febvre, 1941). Comme l'a écrit Marc Bloch, les documents "ne parlent que lorsqu'on sait les interroger" (1949, p. 77). (Cariou, 2016, p. 65).

Les questions plus proches d'une démarche historique encourageant les enfants de cours moyen à une interprétation sont moins nombreuses. Il en existe en moyenne deux sur les onze questions proposées par les supports. Par exemple, dans le support 17 (annexe 6) les doubles questions des consignes n°8 (Qui est l'auteur de ce texte ? Pourquoi parle-t-il de lui-même à la première personne du singulier ?) et n°10 (Quelles sont les interdictions ? Pourquoi le roi a-t-il décidé ces interdictions ?) invitent à passer du constat à l'interprétation. Les deuxièmes questions de chacune de ces consignes (8 et 10) encouragent à chercher des indices dans le document étudié voir sur l'ensemble des doubles pages du manuel. Il convient alors de se demander si, en classe, elles suffisent réellement à mettre en position de chercheurs (d'indices) les élèves et ainsi, leur permettent de voir une réalité historique qui n'est pas directement

²⁰⁴ Ce qui est proposé après ce recueil d'informations pourrait conduire à des activités plus complexes.

accessible (Cariou, 2016, 2019b). Elles constituent en tout cas une possibilité dont l'enseignant peut se saisir. Notons également que beaucoup de questions reposent sur des connaissances d'élèves. Elles sont en moyenne de 1,6 par support (question 3 du support 17, annexe 6). Selon nous, ces questions conduisent à mettre certains types d'élèves en difficulté et sont potentiellement inégalitaires puisqu'elles leur demandent de restituer des connaissances antérieurement apprises. Elles n'encouragent pas l'enseignant à s'assurer de la maîtrise de ces pré-requis. Par conséquent, dans les supports d'histoire, les activités de hauts niveaux reposant sur l'investigation sont relativement effacées au profit de questions peu stimulantes intellectuellement ou potentiellement inégalitaires.

Pour terminer, les supports d'histoire choisis ou fabriqués par les maîtres semblent, le plus souvent, davantage centrés sur la transmission des savoirs plutôt que sur le développement de la pensée historique. L'apprenant est fréquemment incité à identifier des informations factuelles et déclaratives, à les agencer les unes aux autres et à rarement les problématiser. Le manque de légendes, de bornes temporelles, de comparaisons de documents ainsi que l'importance des questions d'extractions d'informations et des questions reposant sur les connaissances des élèves (au détriment de celles impliquant une lecture indiciaire) peuvent courir le risque d'enfermer les cours d'histoire dans un modèle transmissif et expositif dans lequel l'élève est peu actif intellectuellement. L'analyse du cadrage des supports d'histoire montre que la dimension factuelle est très présente sur les matériaux pédagogiques du fait de la dimension narrative provoquée par l'abondance des récits (écrits et oraux) posant le contexte et des questionnements proposés. La logique de ces supports semble plus de montrer les savoirs, les faire repérer pour qu'ils soient retenus plutôt que de les mettre au travail en tant qu'outil intellectuel pour comprendre des situations, des processus historiques. En ouvrant notre angle d'analyse, il est possible que les programmes aient une part de responsabilité. Cariou (2019) explique plus précisément : dans les programmes la présentation de la démarche proposée par le tableau des « compétences » (MEN, 2020) dissocie certaines compétences, « comprendre un document » et « raisonner ». Ces prescriptions tiennent alors à distance la pratique historique, la construction des faits à partir d'un questionnement, d'un problème que l'on soumet aux documents (Cariou, 2019). À cela, Cariou (2019) ajoute que « comprendre un document » dans les programmes se résume à « extraire des informations » ce qui encourage essentiellement à une logique d'exposition. En bref, les programmes en histoire ne semblent pas guider le rédacteur de support pour favoriser un raisonnement proche de celui des historiens.

Notre analyse montre donc que les supports d’histoire (choisis ou construits par les enseignants) influencés notamment par les programmes gardent à distance la démarche historique savante. On peut se demander s’il y a un effet de la discipline puisque l’histoire a un statut de matière secondaire attribué aux sciences humaines (Lebrun, 2009). Il est donc intéressant d’examiner le cadrage sur les opérations intellectuelles dans l’autre discipline étudiée c’est-à-dire en orthographe.

7.5.2. En orthographe, une volonté discrète d’encourager la réflexion autour de la langue qui fait système

Nombre de linguistes et didacticiens (Avezard-Roger & Thomas, 2017 ; Catach, 1978 ; Chartrand, 2016 ; Paret, 2000) et même les programmes de cycle 3 préconisent « une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l’écriture de textes. » (MEN, 2020, p. 21). L’étude du cadrage sur les activités intellectuelles des supports d’orthographe montre que cette recommandation n’est pourtant pas totalement visible sur les supports de classe.

- Contextualisation

L’exploration du corpus des supports d’orthographe ainsi que de la terminologie (tableau 20) révèlent que l’élève n’est, souvent, pas mis dans les meilleures conditions pour analyser la langue.

Tableau 20. Le cadrage en orthographe (1/3)

<i>Propre à l'ORTHOGRAPHE (uniquement sur la partie découverte/ leçon)</i>										
Variables	Contextualisation/ situation de départ									
	Corpus					Terminologie stable, non équivoque				
	Des phrases isolées	Nombres phrases > 3	Un texte			1 métaterme stable	1 relation syntaxique	Expression hybride	Abréviations (GS, S, GNS)	Toutes les conditions réunies
			Production d'élèves	Lecture de classe	Autres (documentaire...)					
	31,8 %*	80,8 %	2,9 %	35,3 %	35,8 %	63,7 % ❖	50,9 % ❖	62,9 % ❖	24,6 % ❖	12,6 %

Résultats d’une partie de l’analyse détaillant le cadrage sur les activités intellectuelles propre à l’orthographe (1/3). Les pourcentages avec le signe ❖ sont calculés uniquement sur les supports qui comportent des métatermes, cela comprend 66 % des supports en orthographe. Les autres pourcentages sont calculés sur l’ensemble des supports d’orthographe analysés. Lecture : * 31,8 % des supports d’orthographe analysés proposent une séance de découverte sur des phrases isolées.

Pour commencer, dans de nombreux cas le corpus ne met pas réellement l'étude de la langue au service de l'écrit et de la compréhension de texte. Beaucoup de supports analysés (74 %²⁰⁵) proposent un travail sur un texte. Ces supports peuvent seulement donner l'impression de lier la lecture / l'écrit et l'étude de la langue. Certains d'entre eux comme les guides qui s'inspirent de Picot (support 4, annexe 6) proposent une méthode qui « est fermée sur elle-même et ne laisse pas d'espace aux enseignants pour construire des liens avec la lecture et l'écriture, elle interdit de mettre l'étude de la langue au service du lire-écrire. » (Meshoub-Manière & Féliers 2020, p. 132). Les corpus reposant sur un texte documentaire, un extrait de journal... (comme c'est le cas pour 35,8 % des supports analysés) visent rarement à travailler sur le sens du texte en s'appuyant sur l'étude de la langue ; le texte est alors un prétexte pour étudier l'accord du sujet-verbe. De plus, les élèves sont très rarement face à un corpus issu de leur production écrite puisque cela ne représente que 2,9 % des supports étudiés. Enfin, près d'un tiers d'entre eux offre à la classe un corpus constitué de phrases isolées et 20 % des supports soumettent un corpus de moins de trois phrases (tableau 20 ci-dessus). Ces types de corpus conduisent au fait que : « les " objets linguistiques " sont ainsi travaillés indépendamment les uns des autres, engendrant une simplification du fonctionnement de la langue alors qu'ils sont constitutifs des contraintes du système, et dépendent des relations syntagmatiques » (Vinel & Bautier, 2021, p. 110). Par ailleurs, travailler sur un petit corpus rend les régularités de la langue difficilement observables. À l'image des remarques d'Audion (2017), une bonne partie des corpus proposés est donc sur une langue non réelle, distante de ce que connaissent les écoliers.

Ensuite, rares sont les supports qui réunissent toutes les conditions permettant de dire que la terminologie utilisée pour enseigner l'orthographe est stable et non équivoque : ils représentent 12,6 % des supports explorés (tableau 20). Une des premières raisons, c'est que 34 %²⁰⁶ d'entre eux n'utilisent pas de métalangages, de mots savants propres à l'étude de la langue. Ceci s'explique en partie parce que nous analysons les supports de la 1^{ère} séance, la séance de découverte. Si les supports sont réellement dans une démarche inductive, l'introduction du métalangage se fait de manière progressive ; « peu présent dans la phase de découverte, il intervient essentiellement au moment de l'institutionnalisation pour asseoir le savoir » (Avezard-Roger & Corteel, 2020, p. 33). Les métatermes arriveront peut-être lors des séances suivantes. Une deuxième explication réside dans le fait que les expressions hybrides, qui entraînent entre autres la confusion entre la classe grammaticale et la fonction d'un mot, sont fréquentes sur les

²⁰⁵ 2,9 % + 35,3 + 35,8

²⁰⁶ Voir la légende du tableau 20 (100 % - 66 % = 34 %)

supports. 62,9 % d'entre eux mobilisant des métatermes utilisent les appellations « groupe sujet, pronom sujet, pronom personnel sujet, groupe nominal sujet, GN sujet... ». Les observations faites dans certains manuels d'Avezard-Roger & Corteel (2020) renforcent ce constat. Ils ajoutent par ailleurs : « Cette tendance à associer, dans une même expression, deux unités de niveaux différents entretient et renforce la confusion déjà évoquée chez les élèves entre nature et fonction » (Avezard-Roger & Corteel, 2020, p. 38). Les concepteurs de supports utilisent ces deux notions comme si elles étaient acquises par les élèves et que ces derniers pouvaient jongler entre les deux niveaux d'analyse (Ibidem). Ensuite, la moitié des instruments d'apprentissage (50,9 %) ne désigne pas (au moins une fois) la fonction syntaxique travaillée en nommant les deux parties de la relation qui la composent (Lord & Elalouf, 2016). Ces supports traitant de l'accord sujet-verbe n'utilisent pas les termes tels que « sujet de la phrase, sujet du verbe ou encore sujet du verbe conjugué ». De ce fait, pour l'apprenant, il sera moins facile de conceptualiser la notion c'est-à-dire de prendre en compte les propriétés de la notion et les liens qui les unissent (Chartrand, 2016). Enfin, 36,3 %²⁰⁷ des supports mobilisent des métatermes instables et 24,6 % d'entre eux mobilisent des abréviations (GS, GNS, V...). Ces raccourcis ne sont pas connus par tous les élèves mais surtout ils peuvent empêcher la construction de la notion (Avezard-Roger & Corteel, 2020 ; Chartrand, 2016). Par conséquent, beaucoup de supports n'ont pas une terminologie stable et non équivoque puisque peu d'entre eux sont composés à la fois de métatermes stables, de termes prenant en compte les relations syntaxiques ainsi que d'aucune expression hybride et d'aucune abréviation. Pour conclure sur ce point, soit les supports n'ont pas de terminologie, en vue peut-être d'être construite progressivement dans et par l'activité (comme le conseillent Lord & Elalouf, 2016), soit, si elle est présente, elle n'est, en moyenne, pas « stable, rigoureuse et non équivoque » (qualificatifs empruntés à Avezard-Roger & Corteel, 2020, p. 39) et peut alors freiner la construction des savoirs grammaticaux. Rappelons qu'un usage régulier et cohérent de la métalangue encourage l'élève à appréhender la langue comme un système (Chartrand, 2016).

²⁰⁷ 100 % - 63,7 %

- Activités / questionnement

De la même manière que le corpus et le métalangage des supports, nous allons voir que le questionnement n'encourage pas beaucoup la réflexion de l'élève autour d'une langue qui fait système (tableaux 21 et 22)²⁰⁸.

Tableau 21. Le cadrage en orthographe (2/3)

<i>Cadrage spécifique à l'ORTHOGRAPHE (uniquement sur la partie découverte/ leçon)</i>						
Variables	Nombre de questions en découverte (avant leçon)	Question				
		Compréhension de texte	Etiquetage = Identification et repérage (QUOI)	Procédure (COMMENT)		
				A appliquer		A expliquer
				Explicite : Se poser la question "Qui est-ce qui ?"	Implicite : Choisir la forme/ accorder	
	11,38	5,04*	3,1	0,06	0,5	0,43
				0,99**		

*Suite des résultats de la partie de l'analyse détaillant le cadrage propre à l'orthographe (2/3). Calcul de quantités moyennes. **Lecture** : * Les supports étudiés en orthographe proposent en moyenne 5,04 questions de compréhension de textes. ** 0,99 questions portent sur les procédures.*

Tout d'abord, l'objet de questionnement le plus fréquent sur les supports concerne la compréhension de texte (tableau 21). Il y a en moyenne 5,04 questions de ce type par support ce qui montre à nouveau une volonté de relier l'étude de la langue à la compréhension. Ce nombre est cependant à relativiser puisque, lorsque certains supports proposent ce travail sur le sens du texte, cela se fait parfois sur un nombre incommensurable de questions (comme le proposent les guides Picot, support 4, annexe 6). Le nombre de questions de compréhension peut donc varier énormément entre les supports. De plus, comme expliqué précédemment, ces questions dans la pratique de classe ne sont pas toujours réellement au service de la lecture et de l'écrit. Dans cette partie de l'analyse, nous préférons nous attarder surtout sur les questions qui concernent la langue afin d'en déduire les activités intellectuelles sollicitées chez l'élève.

Les travaux de Pagnier & Lavieu-Gwozdz (2021) qui explorent deux chapitres dans trois manuels montrent que les objets de questionnement se font majoritairement sur l'étiquetage puis sur les manipulations et les procédures et enfin plus rarement sur le fonctionnement de la

²⁰⁸ Par ailleurs, il est important de signaler au lecteur que les tableaux suivants (tableaux 21 et 22) n'indiquent pas des pourcentages mais des quantités moyennes.

langue. Notre travail sur 174 supports en orthographe lors de la première séance montre la même tendance. Tout d'abord, une grande partie des activités proposées sur la langue par les supports (3,1 questions sur 6,34 comme l'indique le tableau 21²⁰⁹) portent sur l'étiquetage. Il s'agit pour l'élève d'identifier ou de repérer une nature ou une fonction dans des phrases (comme on peut voir dans le support 15, annexe 6). Ce sont les questions les plus fréquemment posées aux enfants de la classe lorsque le support interroge la langue. Comme le disent Pagnier & Lavieu-Gwozdz en s'appuyant sur différents chercheurs, « la didactique du français langue maternelle a pointé les limites des opérations d'identification et de repérage en insistant sur l'effet positif d'une verbalisation des procédures utiles à ces identifications en promouvant un travail sur les régularités de la langue » (2021, p. 114). Il ne suffit pas de dire « comment ça s'appelle », il faut aussi et surtout comprendre « comment ça marche » (Catach, 1978, p. 109). Si l'étiquetage est nécessaire pour permettre une activité métalinguistique explicite et, de façon plus générale, pour maîtriser l'orthographe (Avezard-Roger & Thomas, 2017), on peut cependant interroger sa prédominance par rapport aux autres objets de questionnement surtout lors de la phase de découverte. Inverser la tendance et travailler davantage sur le raisonnement grammatical (c'est-à-dire sur le raisonnement qui a conduit et qui nécessite le repérage ou l'identification) plutôt que sur le « quoi » favoriserait davantage un travail explicite sur la langue (Pagnier & Lavieu-Gwozdz, 2021).

Les questions autour des procédures, du « comment fonctionne la langue » sont peu nombreuses (tableau 21 ci-dessus). Celles qui encouragent l'explication de procédures sont en moyenne de 0,43 par support et celles qui poussent à les appliquer sont de 0,56²¹⁰. Il paraît assez cohérent d'avoir peu d'exercices demandant d'appliquer une procédure à ce moment de la séquence puisque les élèves sont censés découvrir une nouvelle notion.

Les questions sur le « pourquoi » du fonctionnement de la langue sont davantage présentes : 0,72 question en moyenne par support porte sur le fonctionnement de la langue et 2,25 d'entre elles proposent des manipulations syntaxiques (comme l'indique le tableau 22).

²⁰⁹ 11,38 questions auxquelles nous retirons les 5,04 de compréhension.

²¹⁰ 0,5 % + 0,06 %

Tableau 22. Le cadrage en orthographe (3/3)

<i>Cadrage spécifique à l'ORTHOGRAPHE (uniquement sur la partie découverte/ leçon)</i>							
Variables	Question						
	<i>Manipulation syntaxique (POURQUOI implicite)</i>						<i>Fonctionnement de la langue/ Régularité de la langue (POURQUOI explicite)</i>
	Addition	Effacement	Déplacement	Encadrement	Remplacement / transformation	Autres (classement, comparaison, collecte...)	
	0,02 *	0,01	0,12	0,05	1,14	0,91	0,72
	2,25						0,72

*Suite des résultats de la partie de l'analyse détaillant le cadrage propre à l'orthographe (3/3). Calcul de quantités moyennes. **Lecture** : * 0,02 question sur les supports analysés en orthographe proposent d'ajouter un mot ou un groupe de mots à la phrase.*

Les manipulations syntaxiques à l'image de nombreuses recommandations et notamment institutionnelles sont donc le deuxième type de questions sur la langue le plus fréquemment prescrites à la classe. Parmi ces manipulations, les transformations et les « autres » manipulations à savoir les collectes, les comparaisons et les classements sont les plus nombreuses sur les supports. Ce n'est pas étonnant puisque ceux récoltés traitaient de l'accord sujet-verbe. Par exemple, changer de sujet induit implicitement de respecter l'accord du verbe. Le nombre assez important de ce type d'activités montre que les supports semblent donc avoir intégré le fait que l'élève doit être actif. Cependant, les questions sur le fonctionnement et la régularité de la langue qui peuvent rendre explicites ce qui doit être retenu des manipulations sont, quant à elles, peu nombreuses (moins nombreuses que celles proposant des manipulations) (tableau 22). Certaines manipulations risquent alors de tourner à vide. Rappelons les dires de Chartrand et al. « les manipulations syntaxiques ne doivent pas être considérées comme des nouveaux "trucs" ni comme une fin en soi, mais plutôt comme de puissants outils d'analyse, ce qui exige de les utiliser selon une procédure rigoureuse » (2016, p. 37). Si les supports ne cherchent pas à donner du sens aux manipulations, le risque est que certains élèves restent dans la tâche (« la base locale » chez Bernstein) et passent à côté des apprentissages (des significations universalistes/ génériques).

Pour achever notre propos en ce qui concerne le cadrage sur les activités, les supports d'orthographe choisis ou fabriqués par les maîtres tendent à vouloir mettre les apprenants dans une posture réflexive sur la langue. Les programmes ainsi que le foisonnement des travaux de la didactique de la langue semblent indiquer aux concepteurs des supports davantage la voie à

suivre que pour l'enseignement de l'histoire. D'ailleurs, le regard sur les programmes par les experts de la discipline est globalement positif (Audion, 2017; Avezard-Roger & Thomas, 2017 ; Duez & Risselin, 2017 ; Gourdet & Laborde, 2017). Par exemple, Duez & Risselin (2017) expliquent que : « On perçoit que l'enjeu des programmes de 2015 s'agissant de " l'étude de la langue " est véritablement d'impulser une pratique d'étude de la langue, et non d'accumuler des savoirs grammaticaux » (p. 26). En effet, nos analyses révèlent une tendance : les supports d'orthographe tentent de proposer une observation de la langue basée sur l'étude de texte et favorise les manipulations syntaxiques. Cependant, un grand nombre d'entre eux ne remplit pas les conditions optimales pour mettre l'élève dans une réelle démarche d'analyse et de réflexion. Les concepteurs d'instruments d'apprentissage (entre autres les enseignants) semblent avoir conscience que les enfants de cours moyen doivent construire le savoir à partir d'observations et ils veulent une démarche inductive (Audion, 2017). Mais, souvent, cette phase sur les supports est une brève lecture ou des questions surcadrant la réflexion de l'élève (Ibidem) en proposant, par exemple, de l'étiquetage. De plus, les manipulations syntaxiques peuvent inscrire les élèves dans la tâche sans permettre davantage la construction des savoirs grammaticaux. En effet, les questions sur le fonctionnement de la langue (tableau 22) ou celles permettant la structuration des savoirs (tableau 17, annexe 3) sont encore peu nombreuses sur les matériaux pédagogiques. Par conséquent, les supports de classe d'aujourd'hui en orthographe ne semble pas tout à fait en adéquation avec l'évolution des programmes (MEN, 2020) mais, comme l'expliquent Duez & Risselin : « Le texte institutionnel qui fixe les contenus d'enseignement n'est pas le facteur unique de la mise en œuvre de ces contenus, ni, dans les faits, le facteur principal. Les instances de formation, le dialogue entre pairs, la formation universitaire initiale informent, dans tous les sens du terme, la pratique des enseignants » (2017, p. 25) et donc leurs choix de supports.

*

Conclusion du chapitre 7

Pour conclure, en ce qui concerne la genèse du support, nous avons relevé que les maitres mobilisent, le plus souvent, ce que proposent les éditeurs, les blogs et les sites et très rarement des ressources institutionnelles. Les modifications enseignantes des ressources choisies portent alors sur la forme du support (ajout des lettre H ou O et de lignes Séyès, transformation de la mise en page pour passer à une autre forme de support...) plus que sur le fond car les maitres tentent de répondre à des logiques de terrain : les difficultés des élèves (la dyslexie) et surtout le matériel disponible dans les écoles (la photocopieuse et le TNI).

Lorsque nous nous intéressons aux caractéristiques internes du support, nous notons que l'hétérogénéité sémiotique varie fortement selon la discipline : elle est plus élevée en histoire qu'en orthographe puisqu'en histoire, les élèves sont confrontés à un plus grand nombre de pages, de documents, de natures de documents, de symboles et de niveaux de titres et font face à de plus nombreuses consignes. Néanmoins, l'usage par le maitre en classe de certaines options numériques telles que le zoom et la mise en exergue d'éléments permet de diminuer la complexité des supports d'histoire. La complexité langagière, quant à elle, existe dans les deux disciplines mais elle ne repose pas sur les mêmes indicateurs. En histoire, il y a souvent une personnalisation des supports associée à des abréviations et une alternance entre les types de documents et leur vocation, scolaire ou non. Les supports en orthographe comportent plus fréquemment des jeux de mots, des notes d'humour et des phylactères qu'en histoire, et ils ne possèdent aucune définition de mots du cours. C'est en ayant conscience de toutes ces caractéristiques de complexité que les enseignants pourront guider au mieux tous les élèves, et donc aussi ceux de milieux populaires, pour qu'ils puissent utiliser pleinement les supports et mieux apprendre en classe.

Notre analyse montre également que, dans les deux disciplines, le cadrage du support est en moyenne faible pour contextualiser et structurer les savoirs et qu'il éloigne souvent les élèves d'une véritable réflexion et d'une démarche heuristique. La classe est, en moyenne, peu conduite dans les instruments d'apprentissage à travailler sur des activités intellectuelles exigeantes. En effet, lire de manière indiciaire les documents, construire le temps historique ou encore réfléchir à une langue qui fait système, interroger son fonctionnement sont, le plus souvent, timidement encouragés par les supports. Comme nous l'avons vu les programmes d'orthographe orientent davantage les concepteurs de supports vers ce qui est attendu des élèves

en termes de raisonnement et d'analyse. Néanmoins, comme l'énoncent Pagnier & Lavieu-Gwozdz (2021), ceux-ci gagneraient peut-être à proposer une démarche spécifique de questionnement sur la langue.

Pour finir, à l'image des travaux (qualitatifs) en sociologie de l'éducation nous constatons que les supports favorisent les élèves qui connaissent les codes scolaires, les implicites scolaires. Ces instruments d'apprentissages, par exemple, indiquent peu souvent la discipline à l'étude. Peu de questions aussi permettent de donner du sens aux activités, de relier les activités à l'appropriation de savoir pour comprendre (la langue, les processus qui ont eu lieu dans le passé, etc.). En effet, les exercices répétitifs sont très présents même lors d'une première séance d'apprentissage et les questions qui suivent les manipulations grammaticales ou celles qui ont pour but de mettre en lien les différentes activités pour structurer les savoirs sont peu nombreuses. La phase de structuration, essentielle pour consolider les apprentissages, s'effectue peut-être en classe grâce à un étayage de l'enseignant mais, si ce n'est pas le cas, il est alors probable que les élèves qui n'ont pas les ressources langagières et cognitives nécessaires, aient des difficultés à secondariser l'objet de travail c'est-à-dire qu'ils auront des difficultés à avoir un regard distancié, décontextualisé et réflexif sur l'objet de travail (Bautier & Goigoux, 2004). Ce chapitre visait à objectiver les supports et plus particulièrement leur contenu. Les hypothèses cherchant à interpréter les différentes caractéristiques internes des supports choisis ou construits par les maîtres de CM n'ont pas été avancées ici mais il s'agit dans la suite de la thèse d'identifier ce qui fait varier ces caractéristiques grâce à des analyses statistiques plus complexes (GLM et ACP).

Chapitre 8. Degré de complexité et de cadrage des supports : description, variations et corrélations des scores

Les résultats du chapitre précédent étaient obtenus grâce aux tris à plat des différents indicateurs retenus pour caractériser les supports. Les calculs de scores de complexité et de cadrage (issus d'agrégations des indicateurs²¹¹) permettent, dès à présent, de poursuivre la description des supports tout en ouvrant la réflexion sur ce qui peut influencer leurs contenus. Plus précisément, nous étudions dans ce huitième chapitre la répartition de ces scores (visibles dans le tableau 23a), leur variabilité (tableau 23b) et les relations qu'ils entretiennent entre eux (à travers, notamment, l'ACP, figures 11, 12 et 13).

8.1. Des scores moyens confirmant des résultats précédents

Les scores moyens de complexité sémiotique, de complexité liée au numérique, de complexité langagière ainsi que ceux de cadrage des 346 supports analysés sont visibles par discipline dans le tableau ci-dessous :

Tableau 23a. Moyennes des scores de complexités et de cadrage

	Moyenne de complexité langagière	Moyenne de complexité liée au numérique ²¹²	Moyenne de complexité sémiotique	Moyenne de complexité globale (Somme des 3 scores de complexité)	Moyenne de cadrage
Histoire	3,5	-0,6	11,5	14,4	10,4
Orthographe	3,2	-0,1	7,9	11,1	7,4
Total général	3,4 *	-0,3	9,7	12,8	

*Moyennes des scores de complexités et de cadrage des 172 supports analysés en histoire et 174 en orthographe. **Lecture :** * La moyenne de la complexité langagière des supports analysés est de 3,4.*

La répartition des scores moyens va dans le sens de certains constats que nous avons faits lors du chapitre précédent. En effet, on observe :

²¹¹ Pour plus d'explications sur le calcul de ces scores se reporter à la partie 6.3 de l'écrit.

²¹² Ce score est calculé à partir des indicateurs du tableau 15 (annexe 3). Par souci de lisibilité des tableaux et graphiques, nous l'appelons « score de complexité lié au numérique » ou « score numérique » alors qu'il indique « le score de la complexité des supports aux caractéristiques spécifiquement liées à certains usages interactifs du numérique »

- la complexité globale est plus importante sur les supports d'histoire que sur ceux d'orthographe en grande partie parce que la complexité sémiotique y est bien plus élevée ;
- la complexité sémiotique liée à certains usages du numérique est différente selon la discipline. Aujourd'hui, les options telles que le zoom, la mise en avant de certains éléments... sont utilisées par les enseignants et elles sont plus fréquemment mobilisées en histoire qu'en orthographe ce qui diminue la complexité moyenne dans cette discipline. Il est attendu aussi que la moyenne de ce score soit faible puisque peu d'élèves se retrouvent à manipuler l'outil informatique. Ce score est même négatif puisque, lorsque les options étaient utilisées par le professeur uniquement, cela retirait de la complexité au support.
- ensuite, le degré de complexité langagière est quasi équivalent dans les supports d'orthographe et d'histoire. Nous savons cependant que ce score cache des disparités. En effet, les résultats précédents montrent que la complexité langagière repose sur des indicateurs différents selon la discipline.

Les moyennes de scores de cadrage par discipline ne sont pas comparables puisque chacune de ces moyennes est calculée différemment, les indicateurs décrivant les supports d'orthographe étant différents mais aussi plus nombreux que ceux en histoire.

8.2. Des variations de scores à étudier

La plupart des scores varient de façon importante selon les supports analysés (comme l'indiquent le tableau 23b et la figure 10).

Tableau 23b. Indications sur la variabilité des scores

Score	var <dbl>	min <dbl>	max <dbl>	moyenne <dbl>	Ecart-type <dbl>	médiane <dbl>
Complexité langagière	1.44	1	7	3.36	1.20	3
Complexité sémiotique	8.12	3.74	17.54	9.70	2.85	9.66
Complexité liée au numérique	0.71	-3	5	-0.30	0.84	0
Cadrage en histoire	12.27	1	17.45	10.37	3.50	10.27
Cadrage en orthographe	9.385	0	15.05	7.40	3.06	6.58

Tableau indiquant la variance (var), la valeur minimum (min) et maximum (max), la moyenne, l'écart-type et la médiane des différents scores.

Figure 10. Variabilité des scores de complexités et cadrage

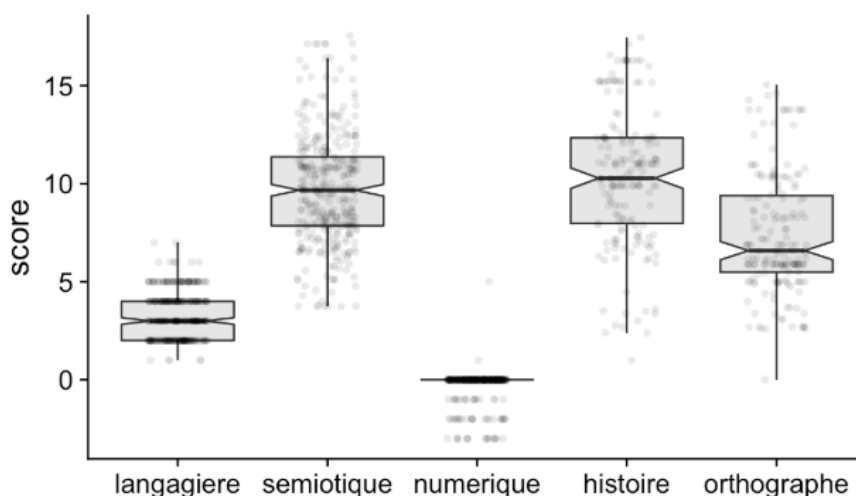


Figure représentant la variabilité des scores de complexité langagière, de complexité sémiotique, de complexité sémiotique liée au numérique et de cadrage en histoire et en orthographe. Les scores sont bruts ni centrés ni réduits.

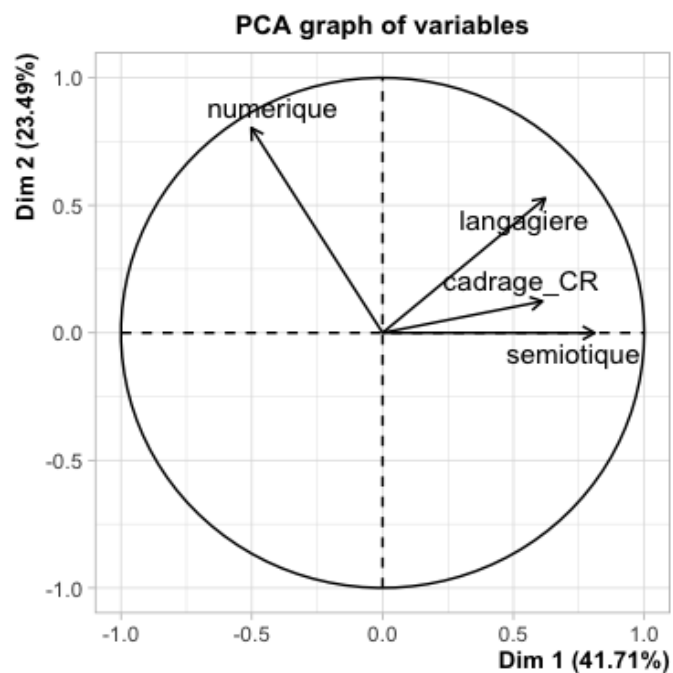
Nous relevons une grande variabilité en ce qui concerne les scores de complexité sémiotique et de cadrage (en histoire et en orthographe). Le score de complexité sémiotique peut, par exemple, être de 3,74 sur un support et sur un autre correspondre à 17,54. La variabilité des scores de cadrage paraît assez proche dans les deux disciplines (visible sur la figure 10, box-plot « histoire » et « orthographe ») même si en histoire, elle est légèrement plus élevée. Ensuite, la variabilité des scores de complexité langagière des supports est relativement moyenne. Enfin, le score sémiotique lié à certains usages du numérique varie moins sur l'ensemble des supports que les autres scores. Ce dernier résultat paraît logique puisque l'usage du numérique en classe est rare et homogène chez les enseignants et que le mode de calcul de ce score était particulier.

Ces variabilités des scores nous intéressent. Qu'est-ce qui fait varier les scores ? Qu'est-ce qui pourrait expliquer la plus ou moins grande complexité d'un support ? Pourquoi un support a-t-il un cadrage plus ou moins élevé que d'autres ? Pourquoi certains proposent-ils des activités plus exigeantes ? Comment expliquer ces différences entre les supports ? Pour commencer à répondre à ces questions, nous avons exploré comment les scores s'influencent entre eux en effectuant une analyse en composantes principales (ACP).

8.3. Des relations étroites entre les scores à interroger

Comme expliqué précédemment (chapitre 6.4.1), l'ACP explore comment se structurent les scores des 346 supports étudiés. Après une brève présentation de l'analyse, nous verrons que le degré de complexité sémiotique d'un support, celui de complexité langagière et celui de cadrage sont corrélés positivement ce qui signifie que lorsqu'un de ces trois scores augmente les autres augmentent aussi (et réciproquement lorsque l'un d'eux diminue).

Figure 11. ACP des scores caractérisant les supports



Analyse en composantes principales des variables scores caractérisant les supports analysés. Elle montre les relations entre les scores de complexité sémiotique, de complexité liée au numérique, de complexité langagière et de cadrage.

Les deux figures ci-dessous (figures 12 et 13) détaillent l'ACP (figure 11).

Figure 12. Diagramme d'éboulis de l'ACP

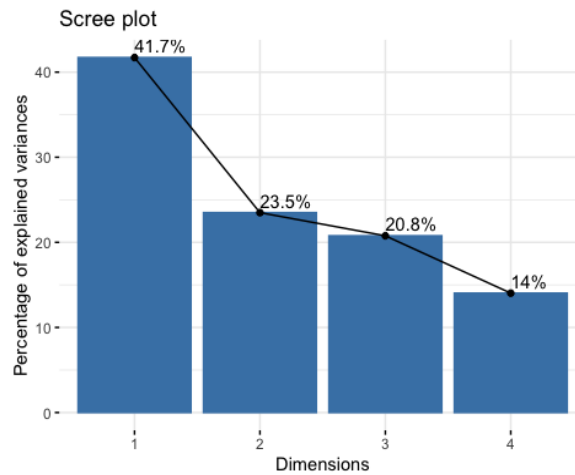


Diagramme d'éboulis associé à l'ACP (figure 11). Ce diagramme présente la proportion de variance expliquée par les 4 premières dimensions. Les deux premières dimensions représentent 65 % de la variance totale des données (41,7 % ajouté à 23,5 %).

Figure 13. Combinaisons de scores des 4 premières dimensions de l'ACP

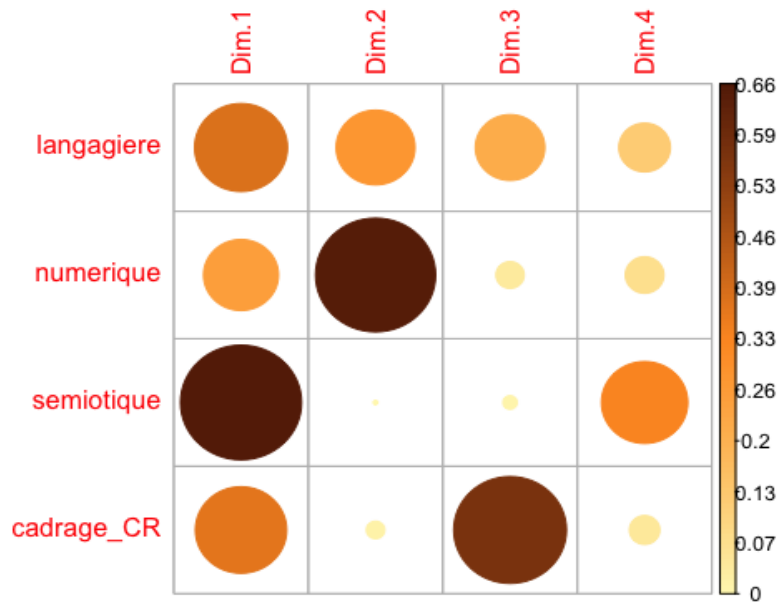


Figure associée à l'ACP (figure 11). Elle indique les différentes combinaisons de scores dans les quatre premières dimensions.

Le diagramme d'éboulis de l'ACP (figure 12) montre que les deux premières dimensions représentent 65 % de la variance totale des données²¹³. Cette proportion restitue une part élevée de l'information initiale (Martin, 2005). Le premier axe résulte d'une combinaison linéaire des scores de complexités (sémiotique, numérique et langagier) et du score de cadrage et le deuxième axe d'une autre combinaison de ces différents scores (figures 12 et 13).

L'ACP (figure 11) montre que le score numérique est orthogonal aux autres scores qui eux sont globalement associés sur le premier axe. Le score numérique évolue donc de manière

²¹³ 41,7+23,5

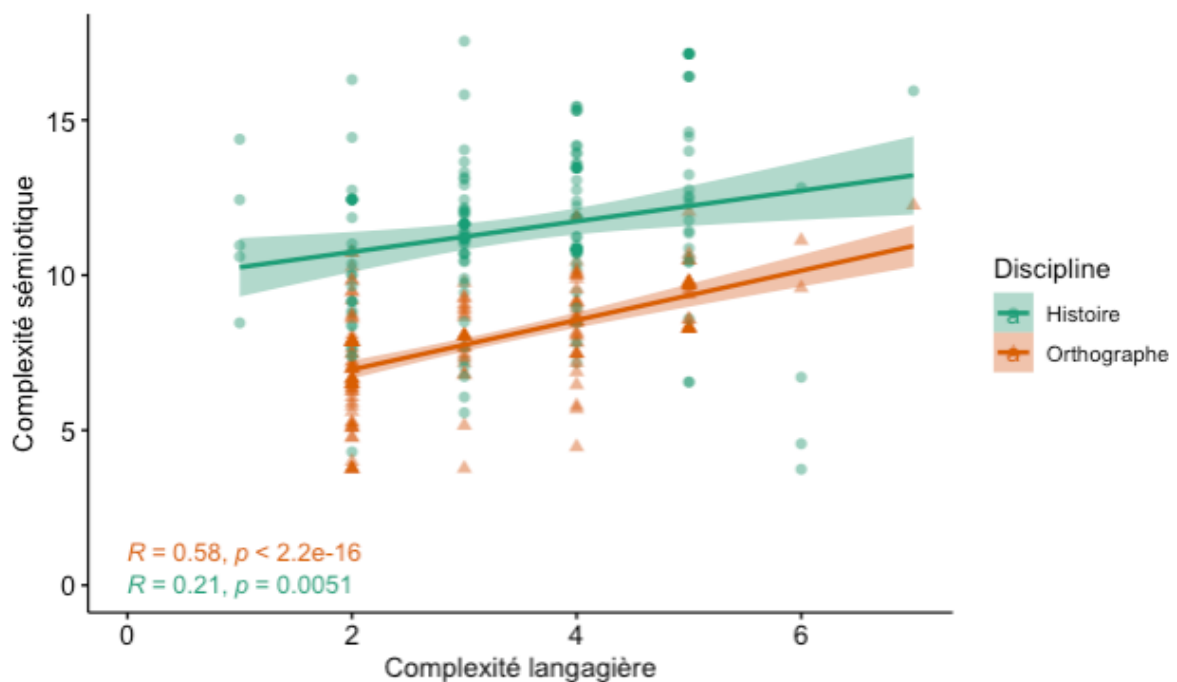
indépendante aux autres scores. Il est pertinent de s'intéresser aux scores de la complexité sémiotique et de la complexité langagière ainsi qu'à celui du cadrage puisqu'ils évoluent dans le même sens (dans la même direction sur la figure 11) et semblent donc s'influencer les uns les autres.

Pour aller plus loin dans l'analyse de ces scores, nous faisons des études de corrélations entre les scores en fonction de la discipline (figures 14 et 15).

8.3.1. La corrélation positive entre la complexité sémiotique et la complexité langagière

Il y a une corrélation positive entre le score de complexité sémiotique et celui de complexité langagière comme le montre l'ACP et plus particulièrement la figure 14.

Figure 14. Corrélation entre les variables complexité sémiotique et complexité langagière



Analyse de corrélation entre les variables complexité sémiotique et complexité langagière. Cette figure montre qu'il y a une corrélation positive entre les scores de complexités pour les supports d'histoire (en vert) et pour ceux en orthographe (en orange). Elle indique aussi que pour un même niveau de complexité langagière, les supports en histoire sont en moyenne plus complexes sémiotiquement que ceux en orthographe.

Plus la complexité sémiotique est importante sur les supports et plus la complexité langagière l'est aussi (et réciproquement). La corrélation positive entre ces deux scores avait déjà été évoquée dans le chapitre précédent lors de la description des supports puisque la pluralité des documents composites peut entraîner une hétérogénéité discursive du fait entre autres de la

multiplication des énonciateurs. Cette corrélation positive entre les scores de complexités existe aussi bien pour les supports d'histoire (en vert) que pour ceux en orthographe (en orange).

8.3.2. Un exemple : pour un même niveau de complexité langagière, une complexité sémiotique plus importante sur les supports d'histoire que ceux d'orthographe

La figure 14 indique plus particulièrement que pour un même niveau de complexité langagière, les supports en histoire sont en moyenne plus complexes sémiotiquement que ceux en orthographe. Afin d'illustrer notre propos, nous présentons ci-dessous deux supports utilisés par le même enseignant dans la première séance de chacune des deux disciplines (supports 18 et 19).

10 La société médiévale

→ Quel est le rôle des seigneurs, des paysans, des moines et des chevaliers au Moyen Âge ? Comment vivent-ils ?

Le Moyen Âge commence à la fin de l'empire romain, en 476, et dure 1 000 ans. La société se partage alors en trois ordres : ceux qui travaillent, ceux qui font la guerre et ceux qui prient. 9 personnes sur 10 sont des paysans.

J'observe le travail des paysans.

- Souligne, dans la légende du document 1, le titre du document. Entoure la date à laquelle il a été réalisé.
- Décris le premier plan du document et l'activité des personnages.
- Que vois-tu à l'arrière-plan du document ?
- Quelle période de l'année est représentée ?
- Coche vrai ou faux.

• Ce document est l'œuvre d'un peintre d'aujourd'hui qui imagine la vie au Moyen Âge.	Vrai	Faux
• Ce document a été réalisé au Moyen Âge et témoigne de la vie des paysans, à l'époque.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• On y voit des moines en train de travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les personnages qui travaillent habitent dans le château dessiné en arrière-plan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Doc. 1 Les Très Riches Heures du Duc de Berry, « Le Mois de mars », XIV^e siècle.

Je découvre la vie des moines.

- Combien de fois les moines prient-ils au cours de la journée ?
- Quelles sortes de travaux faisaient les moines ? Souligne-les dans le texte.
- Qui exécute ces différents travaux aujourd'hui ?

Doc. 2 La journée d'un moine

À deux heures du matin, les moines se lèvent pour prier. Au lever du jour, ils prient la messe et le travail commence vers 9h. Certains se rendent aux champs, à la vigne, ou vont au pré avec les troupeaux. D'autres s'activent dans les ateliers (moalin, forge, verrière), d'autres vont à l'infirmerie soigner les malades. Les moines étudient aussi les textes sacrés et les recopient. Ces travaux étaient interrompus deux fois pour des prières. L'après-midi était pris par une nouvelle période de travail et deux prières. On chantait une dernière prière avant d'aller se coucher.

D'après Histoire de France, Images et récits, Tome II, Seïres, C.S.D.P., 2003.

Je comprends les liens entre les seigneurs et les vassaux.

Doc. 3 La pyramide féodale.

- Complète le document avec les mots suivants : petits seigneurs, grands seigneurs, roi, paysans.
- Indique par des flèches sur le côté du dessin qui est « vassal » de qui.
- Sur qui repose la société féodale ?

Doc. 4 La bataille de Bouvines, XII^e siècle.

- De quand date le document 4 ?
- Quelle catégorie de la population féodale est ici représentée ?

<input type="checkbox"/> Les paysans	<input type="checkbox"/> Les seigneurs
<input type="checkbox"/> Les moines	
- Quel type de scène est illustrée ?
- Quand se déroule cette scène ?
- Tous les personnages de la pyramide participent-ils à la guerre au Moyen Âge ?

JE RETIENS

Complète le schéma avec les mots suivants : les paysans, les moines et les religieux, les seigneurs et les chevaliers.

```

    graph TD
      A[Population au Moyen Âge] --> B[Ceux qui combattent]
      A --> C[Ceux qui prient]
      A --> D[Ceux qui travaillent]
  
```

Mon petit dico

Médiéval : du Moyen Âge.
Moine : homme qui vivait dans un monastère pour prier et travailler.
Vassal : homme qui dépend d'un seigneur, d'un souverain.

Le temps des rois 25

Support 18. Support d'histoire du répondant n°71 (pris tel qu'il était proposé par un guide pédagogique) ayant un score de 4 en complexité langagière et de 8,97 en complexité sémiotique.

L'accord du verbe avec son sujet

Cherchons



Quand on dit que les abeilles **récoltent** du miel, ce n'est pas tout à fait exact. Une abeille **récolte** du nectar qu'elle rapporte à la ruche en toutes petites quantités car les dimensions de son estomac à miel ne **dépassent** pas la taille d'une tête d'épingle. Le nombre de fleurs visitées pour remplir son estomac en une seule fois **dépasse** le millier. Les abeilles produisent donc du miel, mais aussi de la cire pour construire les alvéoles de la ruche et de la gelée royale pour nourrir les jeunes reines.

- Observez les verbes en orange. Pourquoi changent-ils de forme ?
- Avec quel nom les verbes *récoltent* et *récolte* s'accordent-ils ?
- Dans la dernière phrase, remplacez le verbe *produisent* par *produit*. Quelle observation pouvez-vous faire ?

Je retiens

- Le verbe s'accorde toujours avec le sujet.

Une abeille récolte du nectar. *Les abeilles récoltent du nectar.*
sujet au singulier verbe au singulier sujet au pluriel verbe au pluriel

- Lorsque le sujet est un groupe nominal composé de plusieurs mots, le verbe s'accorde avec le nom **noyau** (le nom principal) de ce groupe nominal.

Les ouvrières de la ruche butinent les fleurs des champs.
noyau du GN au pluriel verbe au pluriel

L'estomac des abeilles est très petit.
noyau du GN au singulier verbe au singulier

- Lorsque le sujet se compose de plusieurs noms au singulier, le verbe se met au pluriel.

L'apiculteur et son fils récoltent le miel de leur ruche.
deux noms au singulier verbe au pluriel

- Plusieurs verbes peuvent s'accorder avec un même sujet.

Les abeilles butinent les fleurs, récoltent le nectar et font du miel.
sujet au pluriel verbes au pluriel

- ! Le sujet peut être placé **après** le verbe. On dit alors qu'il est **inversé**.

Au loin volent des centaines d'abeilles.
verbe au pluriel sujet au pluriel

138

Support 19. Support d'orthographe du répondant n°71 (pris tel qu'il était proposé par un manuel) ayant un score de 4 en complexité langagière et de 3,81 en complexité sémiotique.

La complexité langagière est la même pour ces deux supports (pour plus de précisions sur les calculs des scores se référer au tableau 24, annexe 3). En effet ils comportent tous deux des caractéristiques qui les complexifient : des éléments de personnalisation (comme « j'observe », « je découvre », « je retiens », « cherchons ») et des alternances entre des documents produits par le concepteur et des documents sans destination scolaire. À cela s'ajoute pour le premier support, la présence du discours direct (un personnage parle dans une bulle) et d'abréviations (telles que « doc », « dico »). Par contre, des définitions de mots et de concepts sont présentes et n'augmentent alors pas cette complexité contrairement au second support qui n'en a pas. Ainsi, le score de complexité langagière de ces deux supports est similaire même si les caractéristiques sont quelque peu différentes puisque, comme nous l'avions constaté lors de la

description des supports, la complexité langagière ne porte pas sur les mêmes critères selon les disciplines. En revanche, le score de complexité sémiotique de ces deux supports est bien distinct. En effet, celui du support d'histoire est important puisque les documents sont visibles en noir et blanc, le sens de lecture n'est pas univoque et il est difficile de repérer une typographie stable pour un même niveau d'information. Ceci est à l'opposé de ce que l'on voit sur le support d'orthographe. De plus, le support en histoire compte 6 documents de 4 natures différentes, 5 symboles (une loupe, un œil, des flèches...), 6 niveaux de titres et 20 consignes quand le support en orthographe contient quant à lui seulement 2 documents de nature différente, 1 symbole (un point d'exclamation dans un encadré) et 2 niveaux de titres. Ces exemples de supports pris *in extenso* dans des ressources éditoriales par le même répondant montrent à quel point les supports en histoire, du fait notamment de l'hétérogénéité sémiotique, mobilisent davantage de compétences de décodeur chez l'élève que ceux en orthographe.

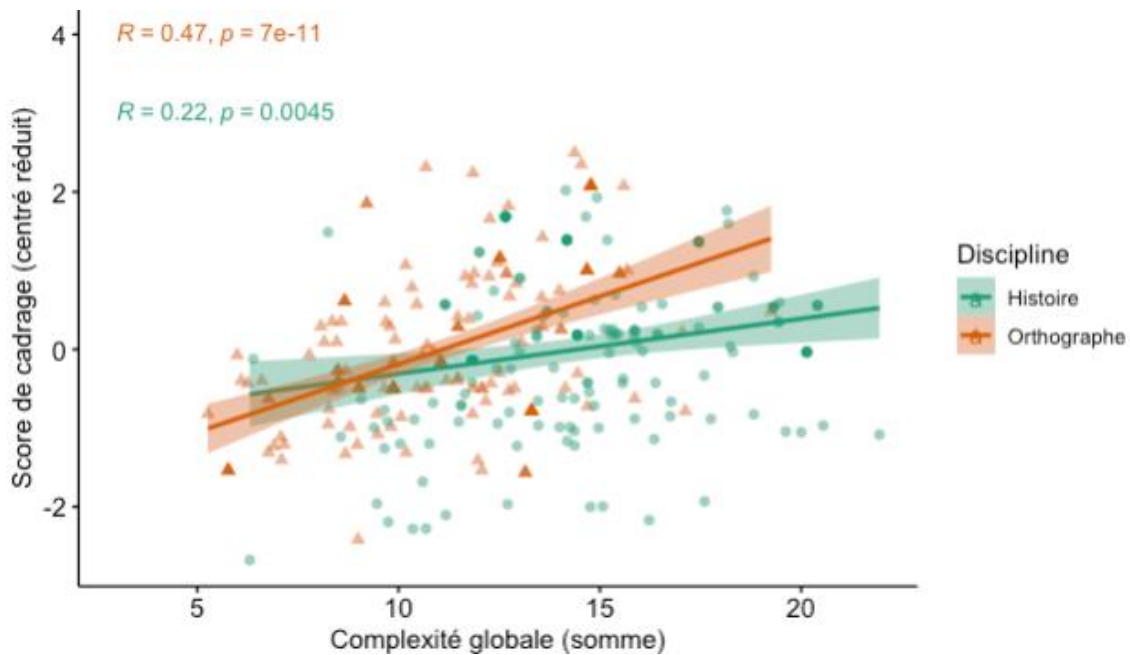
8.3.3. Des complexités nécessaires pour un cadrage exigeant !?

Grâce à l'ACP (figure 11) et la figure 15 (ci-dessous), nous remarquons que les scores de complexité globale (la somme des 3 scores de complexité que l'on pourra appeler Co)²¹⁴ et de cadrage (Ca)²¹⁵ sont également corrélés.

²¹⁴ Le score de complexité est la somme pondérée des trois scores qui le composent : scores de complexité sémiotique, de complexité sémiotique numérique et de complexité langagière (tableau 23, annexe 3).

²¹⁵ Le score de cadrage total (de toutes disciplines confondues) est la somme des scores centrés et réduits de cadrage en orthographe et de cadrage en histoire (moyenne de 0, variance de 1) car le score de cadrage histoire repose sur 18 critères (dont 10 sont différents à ceux de l'orthographe) alors que le score d'orthographe en compte 23.

Figure 15. Corrélation entre score de cadrage et la complexité globale



Corrélation entre score de cadrage des deux disciplines (centré et réduit) et la complexité globale des supports. La figure montre la corrélation des scores de complexité avec le score de cadrage. Cette corrélation est plus forte sur les supports d'orthographe.

Cette corrélation du score de complexité avec le score de cadrage est assez inattendue. En écho aux propos de Vigner 1997, nous aurions pu penser que la complexité d'un support et plus particulièrement l'hétérogénéité sémiotique importante sur les supports (la multiplicité des documents, de la typographie, des consignes, des pages...) pouvait induire une activité de bas niveau à savoir le traitement de l'information de manière discontinue. Notre analyse montre *a contrario* que plus un support est complexe (Co+) et plus il cadre les élèves sur des activités intellectuelles exigeantes, vers, entre autres, une démarche d'analyse et de raisonnement (Ca+). Réciproquement, si le support est peu complexe (Co-) alors il cadre plus souvent les apprenants vers des opérations intellectuelles de bas niveau (Ca-).

La corrélation positive entre ces deux scores montre que l'hétérogénéité sémiotique et langagière importante des supports (Co+) va de pair, du moins dans les conceptions en acte des créateurs de supports, avec un cadrage sur des activités exigeantes (Ca+). Ce constat est encore plus criant en étude de la langue puisque la figure 15 indique qu'en orthographe le score de cadrage est plus fortement corrélé positivement à celui de la complexité qu'en histoire. Cette corrélation positive entre ces scores interroge. Dans un premier temps, parce qu'elle risque d'exclure certains types d'élèves des apprentissages exigeants. Rappelons que les enfants de milieu populaire n'ont pas toujours les codes des complexités pour comprendre les supports (Bautier, 2015 ; Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2012 ; Joigneaux, 2015). De ce fait, si l'on veut

les conduire vers une démarche exigeante et heuristique pour accéder aux savoirs historiques et orthographiques, le chemin pourra s'avérer laborieux pour ces apprenants non familiers avec les hétérogénéités sémiotiques et langagières des supports²¹⁶. Ce résultat étant encore plus saillant en orthographe pourrait expliquer, en partie, les inégalités d'apprentissage dans cette discipline (Eteve et al., 2022). Dans un second temps, cette corrélation positive entre les scores de complexité (Co) et de cadrage (Ca) interroge également car nous pouvons nous demander si elle est obligatoire et nécessaire. Doit-on pour avoir un cadrage des supports exigeants (Ca+) avoir une complexité importante (Co+) ? La complexité accrue d'un support est-elle une condition *sine qua non* pour raisonner et analyser en classe comme il est attendu ?

*

²¹⁶ Ou alors, il faudrait s'assurer en amont que leur scolarité précédente a pris en charge le développement de capacités à traiter cette hétérogénéité.

Conclusion du chapitre 8

La répartition des scores moyens de complexité et de cadrage²¹⁷ va dans le sens de certains résultats établis lors du chapitre précédent. Cela conforte, par exemple, le constat selon lequel la complexité globale s'avère plus importante dans les supports d'histoire que dans ceux d'orthographe du fait de la complexité sémiotique plus élevée. Grâce à une de nos analyses de corrélation entre les scores, nous identifions plus spécifiquement que pour un même niveau de complexité langagière, les supports en histoire sont en moyenne plus complexes sémiotiquement que ceux en orthographe. Un exemple de deux supports, l'un en histoire l'autre en étude de la langue, choisis (et pris dans des ouvrages éditoriaux) par un même enseignant permet d'en prendre plus concrètement la mesure.

Nous relevons également dans ce chapitre qu'il existe sur les supports analysés une grande variabilité des scores de complexité sémiotique et de cadrage (en histoire et en orthographe) et une variabilité des scores de complexité langagière moyenne. La question est alors : qu'est-ce qui fait varier ces scores ?

À l'aide d'une ACP et d'analyses de corrélations, nous tentons, en partie, de répondre à cette question. Le score de complexité sémiotique et celui de complexité langagière ainsi que le score de cadrage s'influencent mutuellement. Chacun d'entre eux est corrélé positivement. Plus l'un augmente et plus les autres augmentent aussi (et réciproquement lorsque l'un d'eux diminue). Par ailleurs, en orthographe le score de cadrage est plus fortement corrélé positivement à celui de la complexité qu'en histoire. La relation entre les scores de complexité (Co)²¹⁸ et de cadrage (Ca)²¹⁹ interroge particulièrement puisque si les élèves sont face à un support les cadrant vers des activités exigeantes, vers une démarche heuristique (Ca+) alors le support est complexe (Co+) et nous savons grâce aux travaux antérieurs (Bautier, 2015 ; Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2012 ; Joigneaux, 2015) que l'hétérogénéité sémiotique et langagière importante peut être un frein aux apprentissages des élèves éloignés des codes scolaires (souvent ceux issus des milieux populaires).

Ce chapitre apporte des premiers éléments de réponses à la question centrale de la thèse (« qu'est-ce qui influence et fait varier les caractéristiques des supports ? ») et, puisque les analyses statistiques qui suivent, poursuivent le même but, il servira à étayer notre propos.

²¹⁷ Les scores sont issus d'agrégations des indicateurs.

²¹⁸ Le score de complexité est l'agrégation des scores de complexité sémiotique, langagières numérique. Il pourra être nommé Co.

²¹⁹ Le score de cadrage fusionne les scores de cadrage dans les deux disciplines.

Chapitre 9. Les caractéristiques internes des supports (Co / Ca) influencées par la genèse du support

Afin d'identifier plus en détail ce qui peut faire varier les caractéristiques internes des supports (c'est-à-dire les scores de complexité globale et de cadrage, Co et Ca), nous avons effectué des modèles linéaires généralisés (GLM)²²⁰. Il ressort de ces analyses qu'aucune des variables liées au contexte d'exercice (et notamment le contexte social de l'école) n'est associée à la complexité et au cadrage des supports. Certaines variables spécifiant le profil de l'enseignant font jouer les caractéristiques internes au support mais c'est surtout la genèse de celui-ci (les manières de faire avec les ressources et l'origine du support) qui est déterminante.

9.1. Ce qui est associé à la complexité du support

Dans un premier temps, les analyses statistiques suivantes (tables 7 et 8) permettent de savoir ce qui fait varier le score de complexité globale²²¹ des supports.

9.1.1. Effets des variables : discipline, modification ou non de ressources, ancienneté dans le métier et habileté avec le numérique

Les GLM détaillés dans la table 7 (le modèle complet) et la table 8 (le modèle simplifié) ont permis d'identifier que le score de complexité globale des supports diffère en moyenne selon la discipline, mais varie aussi en fonction de l'ancienneté et de l'habileté avec le numérique du professeur ou encore avec les modifications de ressources.

²²⁰ Pour plus de détails et d'explications sur les GLM et ce choix méthodologique se référer à la partir 6.4.2.

²²¹ Le score de complexité globale est l'agrégation de la complexité sémiotique dont celle liée au numérique et la complexité langagière.

Table 7. Effets des variables descriptives, des manières de faire avec les ressources et des disciplines sur le score de complexité (GLM)

Variables		Modèle complet avec interaction discipline simplifiée		
		LR Chisq (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet ²²²
Nombre de ressources (une ou plusieurs)		0,10 (1)	0,74	
Ressources modifiées (oui, non)		5.04 (1) ❖	0.02 ❖	Significatif
Discipline (orthographe / histoire)		25.23 (1)	5.067e-07	Très fortement significatif
Profil de l'enseignant	Sexe (F / H)	0,34 (1)	0,55	
	Directeur (oui / non)	0,31 (1)	0,57	
	Nombre d'années d'enseignement (1 à 40 ans)	2,40 (1)	0,12	
	Courant pédagogique (oui / non)	0,05 (1)	0,80	
	Diplôme (BTS, DUT & autres ; Sciences humaines ; Sciences du vivant & exactes)	1,89 (2)	0,38	
	Nombre d'usages numériques à la maison (1 à 7 usages)	4,79 (1)	0,02	Significatif
Contexte d'exercice du métier	Type de classe (simple niveau ; multi niveau)	1,18 (1)	0,27	
	Niveaux des élèves (faible, hétérogène, moyen, bon)	1,61 (3)	0,65	
	Taille de l'école (1 à 3 classes ; 4 à 9 ; 10 à 13 ; plus de 14)	7,31 (3)	0,06	
	REP / Hors REP	0,0003 (1)	0,98	
	Haut débit domicile (oui, non)	0,013 (1)	0,90	
	Nombre d'outils numériques à l'école (1 à 4 outils)	0,07 (1)	0,78	
	Internet à l'école (Aucune < lente < satisfaisante)	0,94 (2)	0,62	
Interaction simplifiée	Discipline & Nombre d'usages numériques à la maison	4,98 (1)	0,02	Significatif

Résultat de la sélection de modèles pour l'analyse du score de complexité (variable dépendante) avec tous les effets simples et les interactions simplifiées avec la discipline (variables indépendantes)²²³. LR Chisq= Likelihood ratio chisquare, tests de type 3 avec entre parenthèse le nombre de degré de libertés (ddl). Les variables apparaissant comme significativement associées au score de complexité sont en gras. **Lecture :** ❖ Le LR Chisq (1) de 5.04 calculé pour la variable ressources modifiées et le Pr associé de 0,02 signifie qu'il y a 2 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle la variable « ressources modifiées » ne joue pas sur la complexité du support) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que la variable ressources modifiées joue effectivement sur le degré de complexité du support.

²²² L'effet d'une variable explicative sur une variable d'intérêt est dit significatif lorsque la probabilité associée à une variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 0,05 (5 %).

²²³ A été pris en compte dans le modèle que les interactions significatives. Il y en a une seule.

Table 8. Modèle simplifié de la table 7 (GLM)

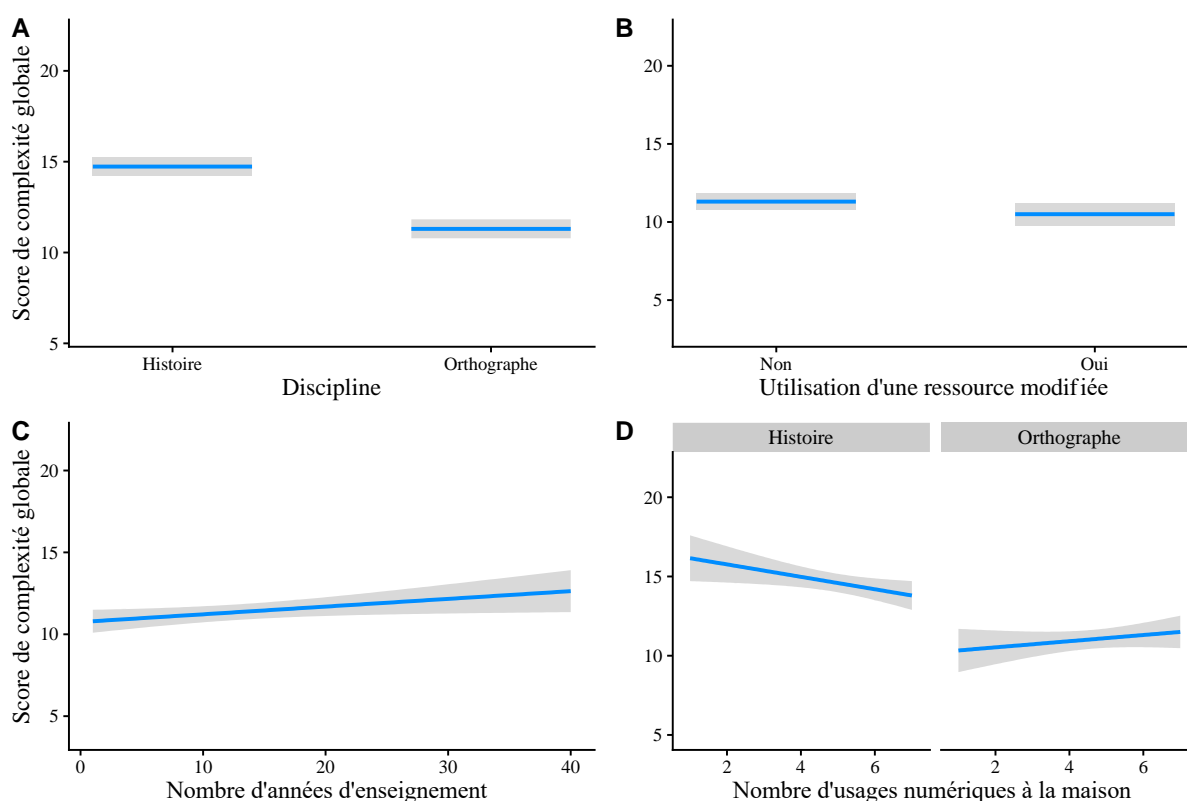
Variables	Modèle simplifié		
	LR Chisq (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet ²²⁴
Discipline	120.267 (1)	< 2e-16	Très fortement significatif
Ressources modifiées (oui, non)	7,01 (1) ❖	0,008❖	Fortement significatif
Nombre d'années d'enseignement	4,06	0,04	Significatif
Nombre d'usages numériques à la maison (1 à 7 usages)	4,30 (1)	0,03	Significatif
Interaction : Discipline & Nombre d'usages numériques à la maison	5,10 (1)	0,02	Significatif

Résultat du modèle avec les effets simples simplifiés et les interactions simplifiées de la table 7. **Lecture :** ❖ Le LR Chisq (1) de 7.01 calculé pour la variable ressources modifiées et le Pr associé de 0,008 signifie qu'il y a 0,8 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle la variable ressources modifiées ne joue pas sur la complexité du support) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que la variable « ressources modifiées » joue effectivement sur le degré de complexité du support. La manière dont elle joue est montrée dans le graphique présentant les prédictions du modèle (figures 16).

Les figures 16 indiquent le sens des effets que nous avons pu détecter dans le modèle simplifié (table 8).

²²⁴ L'effet d'une variable explicative sur une variable d'intérêt est dit significatif lorsque la probabilité associée à une variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 0,05 (5 %).

Figures 16. Représentation des effets significatifs des variables descriptives, des manières de faire



avec les ressources et des disciplines sur le score de complexité (table 8)

Représentation des différents effets significatifs du modèle de la table 8. Les lignes bleues indiquent les prédictions du modèle et les zones grisées les intervalles de confiance à 95 %. **Lecture :** Le premier graphique (A) illustre comment le score de complexité des supports varie en moyenne avec la discipline. En histoire, le score de complexité globale est plus élevé.

Comme attendu (du fait des résultats précédents), les supports sont en moyenne plus complexes en histoire qu'en orthographe (figure 16A)²²⁵. Sans nous répéter, il s'agit ici de donner rapidement les explications évoquées précédemment et d'apporter d'autres éléments de réponses. Cette complexité plus importante en histoire peut tout d'abord s'expliquer parce que dans cette discipline les élèves sont confrontés à une plus grande hétérogénéité sémiotique (nombre important de pages, de documents, de natures de documents, de symboles, de niveaux de titres et de consignes). De ce fait, le sens de lecture du support est plus souvent non univoque (tableau 13, annexe 3). De plus, en histoire davantage qu'en orthographe les supports sont plus souvent numériques (projetés, sur tablette ou ordinateur) (tableau 4, annexe 3). Si certaines options telles que les zooms et les mises en avant de certains éléments du support diminuent légèrement la complexité sémiotique, le support sous forme numérique accentue le plus souvent

²²⁵ En effet, la table 8 indique qu'il y a 0,0000000000000002 % (très proche de zéro %) de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle la discipline ne joue pas sur la complexité du support) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que la variable « discipline » joue effectivement sur le degré de complexité du support. La figure 16 montre la manière dont la discipline joue : le score de complexité globale en histoire (représenté par la ligne bleue) est plus élevé que celui d'orthographe.

l'hétérogénéité sémiotique et langagière. Prenons l'exemple du support numérique interactif suivant dont nous avons fait quelques captures d'écran :



MISSION 1 :

Comment François 1er accède-t-il au trône de France ?

Pour accéder au premier document, tu dois résoudre cette énigme :



Supports 20. 3 premières pages d'un support d'histoire interactif issu d'un blog enseignant²²⁶.

Les trois extraits de ce jeu interactif illustrent comment les élèves se mettent à la place de deux enfants virtuels (support 18 et 19) et doivent utiliser une machine à voyager dans le temps afin de se rendre au 16^{ème} siècle et d'y découvrir des informations sur François 1^{er}. Pour compléter un document annexe leur posant des questions sur ce roi, ils devront résoudre de petites énigmes et des devinettes (support 20) déverrouillant le contenu texte ou vidéo. Cet instrument d'apprentissage sollicite chez les élèves des aptitudes pour traiter la grande hétérogénéité discursive et sémiotique. La complexité sémiotique est importante du fait des 14 pages, 7 symboles, 20 consignes et du sens de lecture non univoque²²⁷ (voir les détails des calculs de score dans le tableau 25 en annexe 3). L'hétérogénéité discursive due aux enchevêtrements des voix (présence importante de discours directs) et aux différentes visées telles que distraire, motiver (avec la « time machine »²²⁸, la personnalisation du support, les énigmes à résoudre...) ou encore instruire rendent ce support complexe du point de vue du langage. Les énigmes qui, dans l'exemple ci-dessus (« Loup i 12 », Louis XII), proposent un rébus, peuvent être un frein pour certains types d'écopiers qui n'ont pas les ressources langagières pour avancer sur le support, ou pour saisir que l'activité de rébus, en soi, n'a rien d'historique. En effet rébus, charades et devinettes sont des capitaux langagiers socialement

²²⁶<https://laclassedemallory.net/2017/11/02/le-temps-des-rois-francois-1er-protecteur-des-arts-et-des-lettres-seance-escape-game/>

²²⁷ Il est par ailleurs difficile de trouver les éléments interactifs sur lesquels il faut cliquer.

²²⁸ On voit une grande hétérogénéité des temporalités avec la fiction du voyage dans le temps, ou du moins des personnages actuels dans une salle de commande informatique, qui « visitent » des lieux du passé.

distribués (Woollven et al., 2019). De plus celles-ci font perdre de vue l'objectif d'apprentissage qui est de « connaître François 1^{er} ». Cela confirme les propos de Ferone et al. (2016) : « ce support présente les mêmes caractéristiques du composite redoublées par celles propres à tout hypermédia » (p. 373). En bref, le support numérique augmente la complexité globale du support. Par conséquent, des raisons multifactorielles liées notamment à l'usage du numérique et aux caractéristiques sémiotiques expliquent que les supports sont en moyenne plus complexes en histoire qu'en orthographe. L'élève devra décoder les supports davantage en histoire.

Ensuite, le GLM montre que plus l'enseignant est expérimenté et plus ses supports sont complexes (figure 16C, ci-dessus). Cet effet est cependant quantitativement modéré (pente faible) et la dispersion des observations autour de cette relation reste élevée. Plusieurs hypothèses peuvent être invoquées pour expliquer cette relation. Tout d'abord, nous savons que le score de complexité globale est corrélé au score de cadrage (figure 15, annexe 5). Il est alors possible que les professeurs les plus anciens dans le métier se focalisent davantage sur la qualité du cadrage des supports ayant pour conséquence d'une moindre complexité. Cependant l'un de nos GLM (explicité après dans la partie 9.2, tables 10 et 11, annexe 4 et figure 18, annexe 5) ne montre pas que l'ancienneté du maître influence le cadrage. L'interprétation la plus probable est alors qu'un répertoire de supports anciens, cumulés tout au long des années de cours, modifiés au fur et à mesure de leur usage, induise l'élaboration d'un support plus complexe. Les années d'expériences et de ressources amassées résulteraient alors dans un espace de patchwork, dans un support composite.

La complexité varie aussi selon l'habileté avec le numérique, mais pour l'enseignement de l'histoire seulement (table 8 et figure 16D, ci-dessus²²⁹) : plus les enseignants ont des usages diversifiés du numérique à la maison²³⁰ et moins leurs supports en histoire sont complexes. Il est peut-être plus aisé pour les professeurs les plus socialisés dès leur plus jeune âge aux outils numériques de faire des montages sur ordinateur en respectant une certaine qualité graphique ou encore de créer une cohérence dans les supports au niveau des titres et des symboles.

²²⁹ En effet, la table 8 indique un effet du nombre d'usages du numérique à la maison en interaction avec la discipline et la figure 16 D montre qu'en histoire plus l'enseignant utilise de manière différente le numérique dans sa vie quotidienne et moins le support est complexe. En orthographe, la courbe est moins pentue, presque horizontale. Donc il y a moins d'effets de l'habileté avec le numérique dans cette discipline.

²³⁰ L'enseignant indiquait dans le questionnaire ce qu'il faisait avec le numérique dans sa vie personnelle. Il y a sept usages possibles : s'informer, se divertir (film, musique, ...), échanger / communiquer, acheter, faire des démarches administratives, créer des montages et autres. Nous avons ensuite transformé cette variable qualitative en variable quantitative discrète (0 à 7) dans nos modèles.

Pour finir, nous relevons aussi que les supports sont en moyenne moins complexes s'ils proviennent d'une ressource transformée par les enseignants (table 8 et figure 16B²³¹). Ce résultat se retrouve dans l'analyse ci-dessous, le GLM qui étudie les effets des origines des supports sur leur complexité (table 9 ci-dessous). Par conséquent, afin de ne pas nous répéter, nous avons choisi de discuter des effets positifs des modifications des professeurs sur la complexité dans la partie qui suit.

9.1.2. Effets de l'origine du support

Toutes les variables spécifiant l'origine possible des supports de classe jouent significativement sur la complexité puisque, dans la table 9 ci-dessous, nous voyons que la probabilité associée à chaque variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 5 %. Le score de complexité varie donc selon le ou les penseurs du support (l'enseignant, un éditeur, l'institution ou un blog-site) (table 9).

Table 9. Effets de l'origine du support sur le score de complexité (GLM)

Variables	Modèle complet avec interactions simplifiées		
	F test (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet
Discipline (orthographe / histoire)	62,1 (1)	402e-14	Très fortement significatif
Enseignant	6,68 (1) ❖	0,01 ❖	Significatif
Editeur	11,5 (1)	0,00074	Très fortement significatif
Institution	3,98 (1)	0,04	Significatif
Blog-site	8,13 (1)	0,004	Fortement significatif
Interactions discipline et blog-site	6,36 (1)	0,01	Significatif

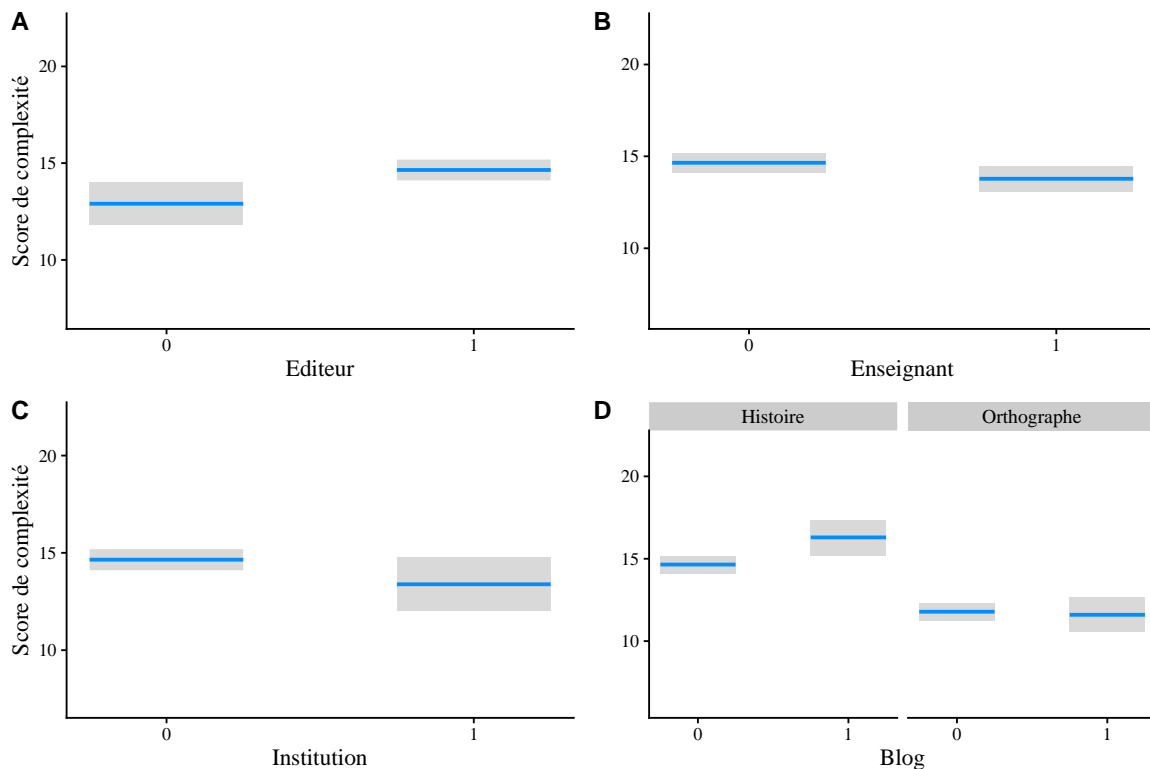
Résultats de la sélection de modèles pour l'analyse du score de complexité avec tous les effets simples et les interactions avec la discipline simplifiées. Residual degrees of freedom = 337. Les variables apparaissant comme significativement associées au score de complexité sont en gras. **Lecture :** ❖ Le LR Chisq (1) de 6,68 calculé pour la variable enseignant et le Pr associé de 0,01 signifie qu'il y a 1 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle la variable enseignant ne joue pas sur la complexité du support) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que le fait que le support soit entre autres pensé par l'enseignant joue effectivement sur le degré de complexité du support. La manière dont la variable enseignant joue est montrée dans le graphique présentant les prédictions du modèle (figures 17).

Plus précisément les figures ci-dessous représentent le sens des effets. Les matériaux d'apprentissage provenant d'enseignants (figures 17) ou de l'institution (C) sont en moyenne moins complexes tandis que ceux qui sont issus des éditeurs (A) ou de blogs / sites (en histoire seulement, D) le sont davantage.

²³¹ En effet, nous voyons sur la 2^{ème} figure 16 (en annexe 5) que le score de complexité du support qui a été modifié par le professeur (oui) est en dessous du score du support qui n'a pas été transformé (non).

Figures 17. Représentation des effets significatifs de l'origine du support sur le score de complexité

(table 9)



Représentation des différents effets significatifs du modèle de la table 9. **Lecture :** Le premier graphique (A) illustre comment le score de complexité des supports varie en moyenne avec le fait que l'éditeur élabore le support (1) ou non (0). On voit alors que le score de complexité du support pensé par l'éditeur est au-dessus de celui des autres.

La série précédente d'analyses qui étudie entre autres les effets des modifications enseignantes sur la complexité (table 8, figures 16) et celle-ci qui explore comment le score de complexité varie selon celui qui pense le support (table 9, figures 17) vont dans le même sens. Lorsque le maître participe à la conception du support et donc, dans la plupart des cas, transforme une ressource, il en réduit légèrement la complexité²³². Ce résultat est à mettre en lien avec le travail que nous avons fait sur la nature des modifications enseignantes des ressources et les tableaux d'analyses qui s'y rattachent (tableaux 11 et 12, annexe 3). Nous avons constaté que les opérations les plus courantes portent sur la présentation. Plus précisément, environ la moitié des répondants qui modifient les supports ajoutent ou remplacent des éléments de présentation et un tiers en supprime. L'ensemble de ces actions sur la présentation a probablement pour

²³² En effet, la table 9 indique qu'il y a 0,01 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle l'enseignant ne joue pas sur la complexité du support) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que la variable « enseignant » joue effectivement sur le degré de complexité du support. La figure 17B montre le sens de l'effet. Elle révèle que lorsque l'enseignant a pensé le support (1) alors le score de complexité globale (représenté par la ligne bleue) est moins élevé que celui des autres (0).

effet de diminuer en moyenne la complexité des supports. Nous avons perçu lors de cette analyse qu'une grande part des transformations de présentation répondent à des logiques de terrain (les difficultés des élèves et le matériel disponible dans la classe) mais il est possible aussi que les enseignants aient conscience de l'importance de réduire la complexité des supports. Cette nécessité peut se comprendre puisque les ressources qu'ils utilisent le plus souvent, proposent quant à elles des supports en moyenne plus complexes. En effet, les instruments d'apprentissage des blogs et des sites, uniquement pour l'enseignement de l'histoire, et ceux des éditeurs dans les deux disciplines sont significativement plus complexes. Notre analyse des natures de modifications des ressources, corroborée par les travaux de Quirino Chaves sur les documents composites²³³ (2021), laissent penser que les professeurs ont un regard qui porte davantage sur la complexité sémiotique que sur la complexité langagière puisqu'ils veulent soigner la mise en page et l'organisation des composants. En effet, ils privilégient, par exemple, l'ajout d'éléments de présentation (H ou O, lignes sésyès) ou encore l'intervention sur l'hétérogénéité typographique (couleurs, titres, numéros). Le souci d'alléger le support ou d'en faciliter l'utilisation est bien plus manifeste dans les supports sur lesquels les enseignants interviennent que dans ceux des éditeurs et les blogs et des sites (en tout cas pour ces derniers pour l'enseignement de l'histoire).

Les supports utilisés par les professeurs provenant de ressources institutionnelles sont en moyenne légèrement moins complexes²³⁴, mais il est moins pertinent de discuter de ce résultat notamment parce que la probabilité associée à cette variable (Pr équivaut à 0,04) est proche du seuil de significativité (0,05) et que le nombre des supports étudiés provenant de l'institution est très faible (tableau 10, annexe 3).

Ensuite, la complexité importante des supports proposés par les éditeurs²³⁵ peut s'expliquer par des contraintes, notamment économiques, qui pèsent sur leur entreprise et qui, de ce fait, vont influencer le contenu des manuels (Choppin, 1992; Pinto, 2020). En effet, les éditeurs font face à deux forces antagonistes : un cout de production et de vente²³⁶ important et une nécessité

²³³ Les « documents composites » correspondent dans notre cas aux « supports ».

²³⁴ Nous voyons sur la figure C (des figures 17 ci-dessus) que le score de complexité du support pensé par l'institution (1) est en dessous de celui des autres (0).

²³⁵ Cette complexité importante est visible sur la figure A (des figures 17 ci-dessus). Nous relevons que le score de complexité du support pensé par les éditeurs (1) est au-dessus de celui des autres (0).

²³⁶ Dans lesquels il y a les droits d'auteurs, le cout de fabrication, les couts de diffusion et de publicité, de distribution, les couts internes de l'éditeur, les bénéfices et frais généraux de l'éditeur, la marge du libraire et la TVA (Choppin, 1992). Du fait du renouvellement fréquent des programmes et de l'évolution des contenus d'enseignement le manuel est rapidement obsolète et le temps d'amortissement de l'investissement engendré par l'édition est souvent trop court (Ibidem).

d'intégrer une documentation riche et variée (Choppin, 1992). La documentation importante sur les supports a plus de chance de satisfaire un grand nombre de maitres / d'acheteurs qui y trouveront alors au moins une partie de ce qu'ils recherchent, quitte à sélectionner à l'intérieur.

Pour finir, l'hétérogénéité langagière et sémiotique élevée sur les supports d'histoire qui sont pensés par les blogs et les sites peut s'expliquer de deux manières. Les rédacteurs de blogs enseignants ont la volonté de proposer (tout comme les éditeurs) un support qui sera choisi par des maitres, avec un effet de vitrine, de présentation soignée, une envie de répondre aux besoins d'un maximum de professeurs.... Quant aux sites (You tube, google image...) les supports qu'ils offrent, sont souvent directement accessibles en classe grâce à divers outils informatiques (tels que le tableau numérique interactif, le vidéoprojecteur...). Dans ces conditions, le numérique a la particularité d'accroître la complexité (du fait notamment des nombreux liens hypertextes et des multiplications des enchevêtrements de voix, des titres, des symboles, des intentions et des enjeux de communication) (Ferone et al., 2016).

Il se peut que les enseignants (et dans une moindre mesure l'institution) aient conscience qu'une moindre complexité des supports pourrait être une piste pour faciliter l'accès et la compréhension des supports par tous les élèves. Seulement, puisque le score de complexité est positivement corrélé au score de cadrage (figures 11 et 15, annexe 5), nous devons interroger l'exigence du cadrage de ces supports pensés par les professeurs des écoles.

9.2. Ce qui est associé au cadrage du support

Les analyses statistiques qui vont suivre permettent d'identifier ce qui fait varier le score de cadrage sur les activités intellectuelles²³⁷. Tout comme pour le score de complexité globale, le contexte d'exercice du métier est peu associé au score de cadrage. Ce sont une caractéristique enseignante (à savoir son sexe) ainsi que l'origine du support et les manières d'intervenir sur lui (nombre et modification de ressources) qui jouent sur le cadrage.

9.2.1. Effets des variables : manières de faire avec les ressources et sexe de l'enseignant

Il ressort du modèle statistique complet (table 10 ci-dessous) et du modèle simplifié (table 11 ci-dessous) que le nombre de ressources, leurs modifications et le sexe de l'enseignant ont des

²³⁷ Le score de cadrage total (de toutes disciplines confondues) est la somme des scores, centrés et réduits, de cadrage en orthographe et de cadrage en histoire.

effets sur le score de cadrage. En effet, la probabilité (Pr) associée à chacune de ces trois variables explicatives est inférieure au seuil de significativité fixé (0,05) (tables 10 et 11).

Table 10. Effets des variables descriptives et des manières de faire avec les ressources sur le score de cadrage (GLM)

Variables		Modèle complet sans interactions ²³⁸		
		LR Chisq (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet ²³⁹
Nombre de ressources (une ou plusieurs)		9,89 (1) ❖	0,001 ❖	Fortement significatif
Ressources modifiées (oui, non)		10,19 (1)	0,0014	Fortement significatif
Profil de l'enseignant	Sexe (F / H)	5,84 (1)	0,015	Significatif
	Directeur (oui / non)	0,02 (1)	0,88	
	Nombre d'années d'enseignement (1 à 40 ans)	1,07 (1)	0,29	
	Courant pédagogique (oui / non)	1,31 (1)	0,25	
	Diplôme (BTS, DUT & autres ; Sciences humaines ; Sciences du vivant & exactes)	1,16 (2)	0,55	
	Nombre d'usages numériques à la maison (1 à 7 usages)	0,47 (1)	0,49	
Contexte d'exercice du métier	Type de classe (simple niveau ; multi niveau)	1,38 (1)	0,23	
	Niveaux des élèves (faible, hétérogène, moyen, bon)	0,34 (3)	0,95	
	Taille de l'école (1 à 3 classes ; 4 à 9 ; 10 à 13 ; plus de 14)	1,91 (3)	0,59	
	REP / Hors REP	0,008 (1)	0,92	
	Haut débit domicile (oui, non)	0,23 (1)	0,62	
	Nombre d'outils numériques à l'école (1 à 4 outils)	0,002 (1)	0,96	
	Internet à l'école (Aucune < lente < satisfaisante)	0,09 (2)	0,95	

Résultat de la sélection de modèles pour l'analyse du score de cadrage sans les interactions²⁴⁰. Les variables apparaissant comme significativement associées au score de cadrage sont en gras. **Lecture :** ❖ Le LR Chisq (1) de 9.89 calculé pour la variable nombre de ressources et le Pr associé de 0,001 signifie qu'il y a 0,1 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle la variable nombre de ressources ne joue pas sur le cadrage du support) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que la variable nombre de ressource (une ou plusieurs) joue effectivement sur le degré de cadrage.

²³⁸ Puisqu'aucune interaction avec la discipline ne ressort du modèle de manière significative.

²³⁹ L'effet d'une variable explicative sur une variable d'intérêt est dit significatif lorsque la probabilité associée à une variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 0,05 (5 %).

²⁴⁰ Puisqu'aucune interaction avec la discipline ne ressort du modèle de manière significative.

Table 11. Modèle simplifié de la table 10 (GLM)

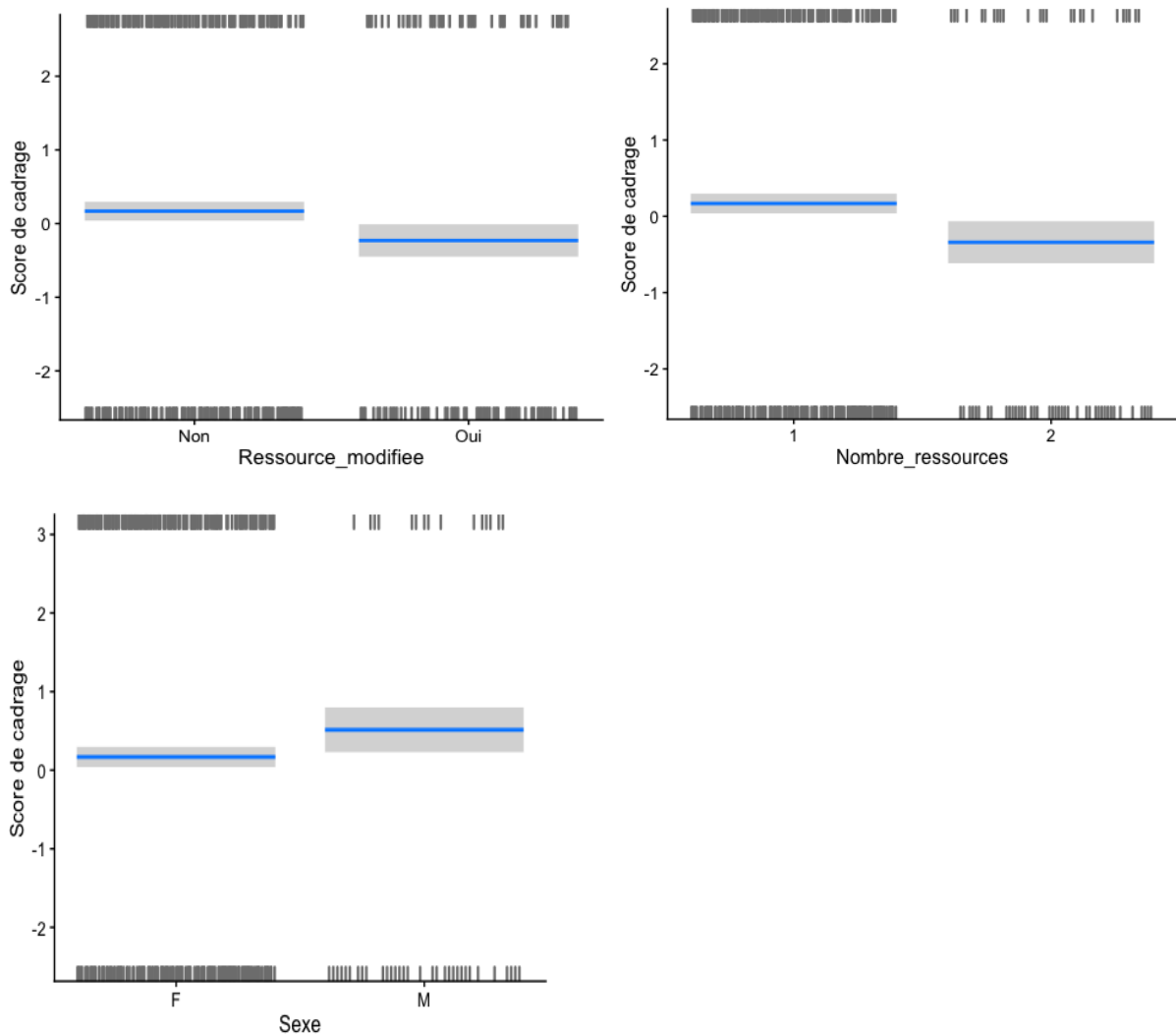
Variables	Modèle simplifié		
	LR Chisq (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet ²⁴¹
Nombre de ressources (une ou plusieurs)	13,38 (1)	0,0002	Très fortement significatif
Ressources modifiées (oui, non)	11,06 (1)	0,0008	Très fortement significatif
Sexe	5,36 (1)	0,02	Significatif

Résultat du modèle avec les effets simples simplifiés de la table 10.

Les figures qui suivent (figures 18) permettent d'analyser plus particulièrement le sens des effets sur notre variable d'intérêt.

²⁴¹ L'effet d'une variable explicative sur une variable d'intérêt est dit significatif lorsque la probabilité associée à une variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 0,05 (5 %).

Figures 18. Représentation des effets significatifs des variables descriptives et des manières de faire avec les ressources sur le score de cadrage (table 11)



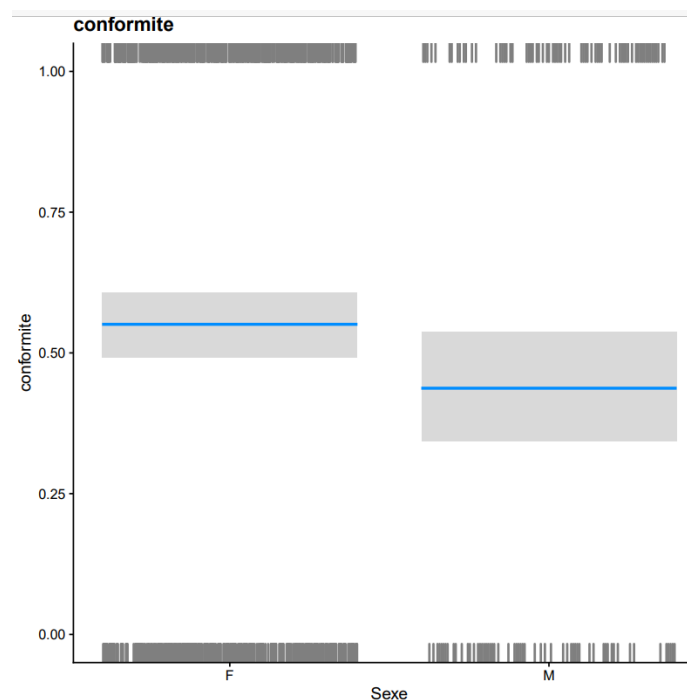
Représentation des différents effets significatifs du modèle de la table 11. Les lignes bleues indiquent les prédictions du modèle et les zones grisées les intervalles de confiance à 95%. Les petits tirets gris en haut et en bas représentent la distribution des observations (un tiret par observation). **Lecture :** Le premier graphique illustre comment le score de cadrage du support varie en moyenne avec le fait d'avoir été modifié ou non par l'enseignant répondant. Nous voyons que le score de cadrage du support modifié par un maître (oui) est en dessous de celui qui ne l'a pas modifié (non).

Pour commencer, les hommes (rappelons qu'ils sont minoritaires parmi les enseignants de primaire) proposent en moyenne des supports plus exigeants au niveau du cadrage que les femmes²⁴². Pourtant rien n'indique que les maîtres auraient davantage de qualités pédagogiques que les maitresses (Delcroix, 2011). Au concours d'entrée ou encore lors des inspections (sauf celles en fin de carrière) leurs notations sont en dessous de celles des femmes (Delcroix, 2011). Nous cherchons cependant à émettre quelques hypothèses qui pourraient expliquer ce résultat.

²⁴² Nous voyons sur la dernière figure (des figures 18 ci-dessus) que le score de cadrage du support élaboré par les hommes (H) est au-dessus de celui des femmes (F).

Tout d’abord, les supports choisis ou construits par les femmes peuvent être moins exigeants car les enseignantes ont moins de temps que les hommes pour le travail hors classe. La thèse de Tourneville sur le rapport au temps des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré (2021) révèle « que l’organisation du temps domestique, du moins celui consacré aux enfants, est toujours majoritairement à la charge des femmes, ce qui explique également que les femmes soient les plus représentées dans un rapport au métier comme débordant, trop difficile, vécu comme une surcharge. » (p. 157). Ensuite, il est également possible que les femmes, essayant de répondre davantage aux injonctions institutionnelles que les hommes (Tourneville, 2021 ainsi que la figure ci-dessous le montrent), soient perdues dans ce qu’il faudrait proposer aux élèves sur les supports puisque les programmes et les ressources qui les accompagnent manquent de clarté (Quirino Chaves, 2021).

Figure 19. Représentation de l’effet du sexe sur la probabilité de répondre que le support est conforme « aux programmes » (table 12)



*Représentation issue des résultats de la table 12 en annexe 4 et des figures 19 en annexe 5. **Lecture :** Le graphique illustre comment la réponse des enseignants « les supports correspondent à la conformité aux programmes » varie en moyenne avec le sexe de l’enseignant répondant. Les maitresses invoquent donc plus souvent que les maitres que le support est conforme aux programmes.*

Enfin, une dernière hypothèse est à mettre en lien avec ce qui a été évoqué dans la première partie de thèse (partie 4.4.2). En effet, nous avons découvert que les femmes ont davantage que les hommes tendance à dire que leurs supports correspondent à leurs élèves (table 6, annexe 4 et figure 9, annexe 5). Du fait d’une socialisation tournée vers les autres, elles exerceraient leur

profession avec davantage de sollicitude que les hommes (Devineau & Confais, 2017) et elles voudraient donc proposer des supports qui ne mettent pas en difficulté leur classe. Elles élimineraient alors certaines des exigences (en partie didactiques) des matériaux d'apprentissage. Cette idée irait alors dans le sens des travaux anciens, ceux d'Isambert-Jamati (1985) qui montraient que, dans les objectifs des activités manuelles, les enseignantes insistaient plus fréquemment sur l'expression et l'épanouissement individuel de l'enfant, par opposition à leur collègues hommes centrés davantage sur des acquisitions plus strictement cognitives ou instrumentales. Plus récemment, quelques recherches qualitatives en sociologie montrent que les enseignants (qui sont pour la plupart des femmes) proposent des tâches de bas niveaux lorsqu'il s'agit de s'adapter à des élèves décrits comme en difficulté (Bautier et al., 2012 ; Rochex, 2011a). Cependant, comme indiqué dans la première partie, il faut être prudent dans l'interprétation de l'effet du sexe sur le support. En effet, derrière cette caractéristique enseignante peut se cacher la classe sociale d'origine du professeur, informations que nous ne détenons pas pour les professeurs interrogés. Nous n'avons donc pas pu prendre en compte cette spécificité propre au profil du maître dans nos modèles statistiques. Nous ne pouvons donc pas déterminer si l'effet du genre sur le score de cadrage tient uniquement à lui-même ou à l'origine sociale du professeur. Il serait à vérifier si une origine plus populaire conduit à porter un regard moins compassionnel, et donc plus exigeant sur les élèves, notamment ceux des familles les plus éloignées de la culture scolaire.

Pour finir avec les résultats de ce GLM, l'analyse des effets sur le cadrage des supports indique aussi que si l'enseignant utilise plusieurs ressources ou les modifie alors les supports proposés en classe ont en moyenne un cadrage moins exigeant (les deux premières figures des figures 18 ci-dessus). L'analyse qui suit et qui explore les effets de l'origine du support sur le score de cadrage (table 13 et figures 20 ci-dessous) permet d'aller plus loin dans la compréhension de ce résultat.

9.2.2. Effets de l'origine du support

Chaque acteur, producteur du support, influence en moyenne le score de cadrage (table 13)²⁴³. Il existe, cependant, un effet de la variable « enseignant » sur notre variable score seulement lorsqu'elle est en interaction avec la discipline (comme le montre la dernière ligne de la table 13 ci-dessous).

²⁴³ En effet, la table 13 indique que la probabilité associée à chacune des variables explicatives (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 5 %.

Table 13. Effets de l'origine du support sur le score de cadrage (GLM)

Variables	Modèle complet avec interactions simplifiées		
	F test (ddl)	Pr(>Chisq)	Significativité de l'effet ²⁴⁴
Enseignant	21,6 (1)	4.755e-06	Très fortement significatif
Editeur	11,3 (1) ❖	0,0008 ❖	Très fortement significatif
Institution	4,5 (1)	0,03	Significatif
Blog-site	19,1 (1)	1.615e-05	Très fortement significatif
Interaction : Enseignant et discipline	3,25 (2)	0,03	Significatif

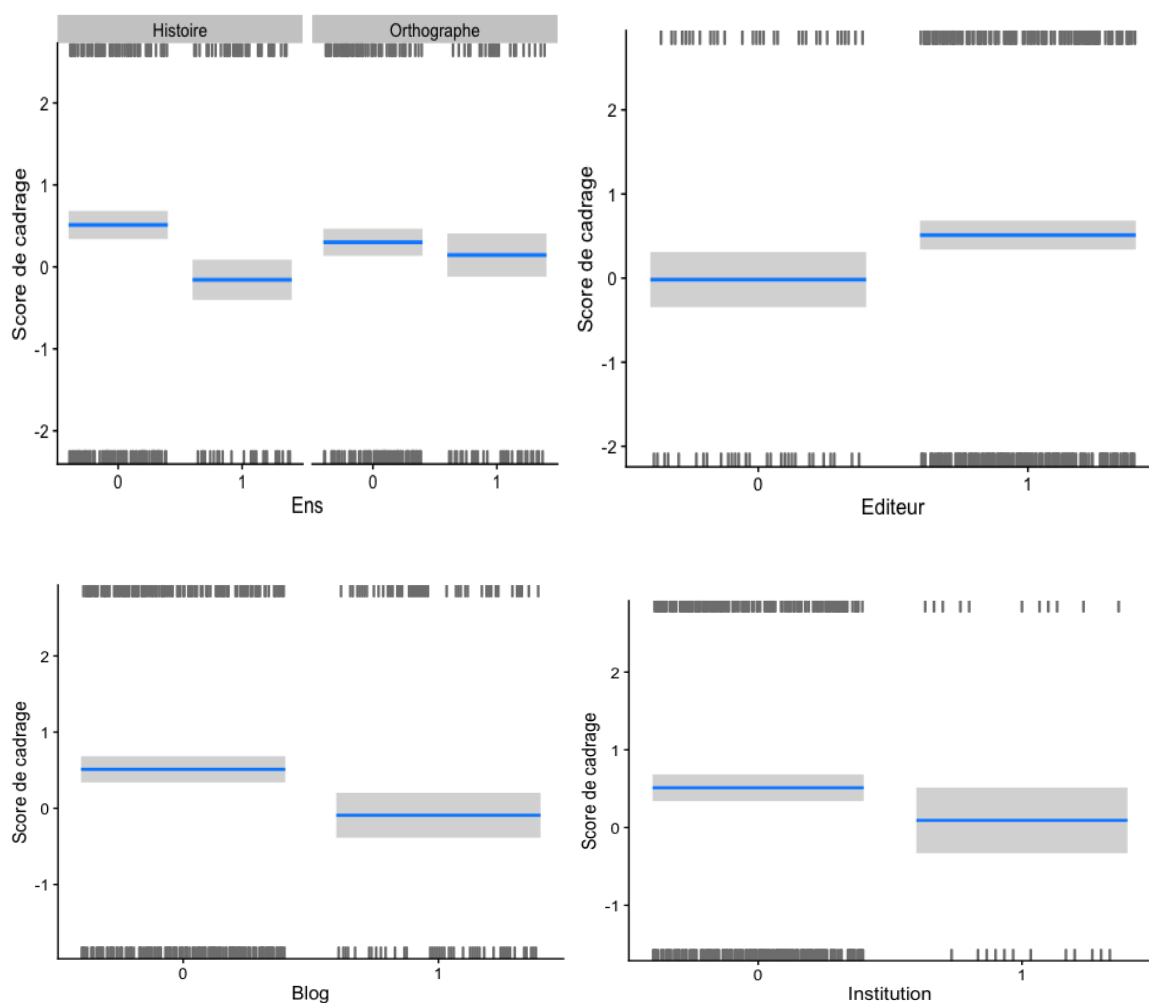
Résultat de la sélection de modèles pour l'analyse du score de cadrage avec tous les effets simples et les interactions avec la discipline simplifiées. Residual degrees of freedom = 337. Les variables apparaissant comme significativement associées au score de cadrage sont en gras. **Lecture:** ❖ Le LR Chisq (1) de 11,3 calculé pour la variable éditeur et le Pr associé de 0,0008 signifie qu'il y a 0,08 % de chances que l'hypothèse nulle (selon laquelle la variable éditeur ne joue pas sur le cadrage du support) soit vraie. On peut donc raisonnablement penser que le fait que le support soit entre autres pensé par l'éditeur joue effectivement sur son degré de cadrage. La manière dont la variable éditeur influe sur cette production est montrée dans le graphique présentant les prédictions du modèle (figure 20).

Les éditeurs proposent en moyenne des supports plus exigeants au niveau du cadrage (figures 20 ci-dessous). En revanche, les professeurs pour l'enseignement de l'histoire, l'institution et les blogs-sites en ce qui concerne les deux disciplines, élaborent quant à eux des supports moins exigeants (figures 20).

²⁴⁴ L'effet d'une variable explicative sur une variable d'intérêt est dit significatif lorsque la probabilité associée à une variable explicative (Pr) se situe sous le seuil de significativité fixé, soit sous 0,05 (5 %).

Figures 20. Représentation des effets significatifs de l'origine du support sur le score de cadrage

(table 13)



Représentation des différents effets significatifs du modèle de la table 13. **Lecture :** Le premier graphique illustre comment le score de cadrage des supports dans les deux disciplines varie en moyenne avec le fait que l'enseignant (Ens) pense le support (1) ou non (0). On voit alors qu'en histoire le score de cadrage du support pensé par l'enseignant est en dessous de celui des autres.

La série d'analyses précédente qui étudie, entre autres, les effets sur le cadrage des manières de faire avec les ressources des maitres (table 11, figures 18) et celle-ci qui explore comment le score de cadrage varie selon celui qui pense le support (table 13, figures 20) vont dans le même sens. Néanmoins la dernière analyse montre qu'il y a un effet de la discipline (comme l'indique la dernière ligne de la table 13). Lorsque le professeur participe à la conception du support et donc, dans la plupart des cas, transforme une ressource (en les modifiant et les cumulant), il en réduit légèrement l'exigence d'un point de vue didactique et cela se confirme surtout pour les supports de cours d'histoire (1^{ère} figure des figures 20). Rappelons certains résultats précédents : le cumul de ressources est significativement plus important pour enseigner l'histoire (table 4, annexe 4 et figure 6, annexe 5) et le fait d'associer plusieurs ressources diminue le degré de

cadrage du support (comme l'atteste la 2^{ème} figure des figures 18, annexe 5). La multiplication et la juxtaposition de documents peut, par exemple, pousser davantage l'élève à l'extraction d'informations plutôt qu'à la lecture indiciaire. En cumulant des ressources le maître peut aussi négliger les légendes adossées aux documents. Pour expliquer ce résultat nous pouvons également interroger la nature des modifications des ressources en histoire. Rappelons que les tableaux 11 et 12 (annexe 3) montraient que, dans cette discipline, les enseignants sont nombreux lorsqu'ils modifient une ressource à retirer des éléments de la ressource : 56 % d'entre eux suppriment des documents et 48 % des consignes. Ces opérations sont bien plus importantes en histoire qu'en orthographe car le maître doit veiller à construire des séances d'environ 45 minutes avec des supports plus denses sémiotiquement, ayant plus de consignes (quasiment le double) et plus de documents à étudier. Par ailleurs, les professeurs lors du questionnaire ont déclaré que le cours d'histoire est souvent plus long (tableau 26, annexe 3) que celui d'étude de la langue. Lors de son travail de préparation de supports d'histoire hors de la classe, il est alors possible que le maître soit contraint de supprimer une partie des questions proposées par la ressource choisie (qui peuvent être de haut niveau intellectuel) ou encore qu'il décide de retirer certains documents à étudier afin de respecter au mieux le temps de séance attendu. Nous sommes donc amenés à penser que si ces suppressions d'éléments retirent de la complexité au support, elles ont certainement pour effet de diminuer l'exigence du cadrage. Cependant, il est à noter également que la moitié de ces enseignants qui transforment les ressources en histoire ajoutent des documents et plus d'un tiers ajoutent des consignes ou encore qu'un quart les remplacent (tableaux 11 et 12, annexe 3). De façon générale, nous pouvons retenir que l'ensemble des opérations portant sur les consignes et les documents en histoire jouent certainement d'un cadrage exigeant du support.

Il est assez logique que les blogs et les sites proposent aussi des supports moins exigeants que les autres acteurs (figures 20)²⁴⁵. En effet, les sites ont rarement une vocation pédagogique et les blogs (la classe des gnomes, la classe de Mallory, la classe de Stefany, Val10, le jardin d'Alice, maitresse72...) sont le plus souvent le fruit d'un seul enseignant sans légitimité ou spécialité particulière. Parce qu'étant des maîtres, on retrouve, dans les instruments d'apprentissages proposés sur leur blog, des caractéristiques des supports produits par les maîtres. Les supports proposés par ces concepteurs de blogs ne peuvent pas davantage cadrer de façon plus exigeante la pensée de l'élève que ceux conçus par les professeurs. Les

²⁴⁵ Nous voyons sur la 3^{ème} figure (des figures 20 ci-dessus) que le score de cadrage du support pensé par les blogs/ sites (1) est en dessous de celui des autres (0).

discussions entre pairs sont possibles sur les blogs ou parfois aussi sur les réseaux sociaux (Facebook, twitter, Instagram...). Cependant, nous savons que ces échanges entre pairs « répondent à un besoin de manières de faire concrètes pour faire tourner la classe, en même temps que de réassurance mutuelle, à la manière des " J'aime " des réseaux sociaux » (Crinon & Ferone, 2022, p. 54). Sont exclus des interactions, la question des savoirs comme celle de la pertinence des supports et des ressources proposés (Ibidem). Fonctionnant de cette manière, on ne voit pas comment les blogs pourraient penser un cadrage des supports sur des activités plus exigeantes que celui des autres acteurs.

Ensuite, nous relevons sur la dernière figure (des figures 20 ci-dessus) que le score de cadrage du support conçu par l'institution (1) est en dessous de celui des autres (0). Cet effet de l'institution sur le cadrage interroge. L'institution ne devrait-elle pas être censée proposer des supports au score de cadrage en moyenne plus élevé que les autres acteurs ?

Pour finir cette analyse, seuls les éditeurs proposent en moyenne des supports au score de cadrage plus élevé que ceux des autres acteurs (figures 20)²⁴⁶. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils travaillent parfois en partenariat avec des spécialistes de la discipline pour créer leurs ouvrages. Picot pour l'enseignement de l'orthographe ou encore Falaize pour l'enseignement de l'histoire participent à la rédaction de guides pédagogiques. Les éditeurs peuvent aussi demander la contribution à des professeurs agrégés (de lettres, d'histoire...), des formateurs à l'INSPE et à des enseignants qui ont parfois approfondi leur formation en devenant maître-formateur ou conseiller pédagogique. Plus rarement, dans une temporalité assez longue, ils peuvent également mettre en œuvre un dialogue collaboratif entre chercheurs et praticiens au service de la coconception d'une ressource (Kervyn & Goigoux, 2021). Par conséquent, le fait de concevoir un ouvrage à plusieurs et d'échanger entre interlocuteurs formés et pertinents, c'est-à-dire entre spécialistes de la discipline et praticiens dont la coopération accroît la réflexivité, peut certainement avoir un effet en faveur d'un cadrage exigeant du support.

²⁴⁶ Nous voyons sur la 2ème figure (des figures 20 ci-dessus) que le score de cadrage du support pensé par les éditeurs (1) est en moyenne au-dessus de celui des autres (0).

Conclusion du chapitre 9

Pour conclure, une grande partie des caractéristiques internes du support est influencée par la genèse de celui-ci. En effet, la complexité globale des supports tout comme leur cadrage sont associés aux manières de faire des enseignants avec les ressources (la sélection d'une ou plusieurs ressources ou leurs modifications) et aux acteurs qui ont pensé les supports. Ces résultats sont robustes car ils sont confirmés par plusieurs modèles linéaires généralisés. Les matériaux d'apprentissage élaborés par les maîtres, issus de modifications de ressources, sont en moyenne moins complexes (Co-) que ceux qui proviennent des éditeurs ou de sites / blogs (pour ces derniers en histoire seulement). En revanche, si les enseignants les conçoivent en cumulant ou transformant des ressources, cela diminue le degré de cadrage (Ca-) et oriente donc peu les élèves vers des activités exigeantes. Les éditeurs, inversement, proposent le plus souvent des supports complexes (Co+) et exigeants (Ca+). Les logiques de conception des outils pédagogiques (seul ou en équipe, avec des experts de la discipline ou non...) ainsi que les logiques de terrain pour les professeurs et les logiques économiques pour les éditeurs peuvent certainement, en partie, expliquer la différence entre les supports. Nous chercherons à en savoir davantage sur ce point dans la 3^{ème} partie de la thèse en allant dans les classes.

Certains attributs du profil de l'enseignant tels que le sexe, l'ancienneté dans le métier ou encore l'habileté avec le numérique jouent également sur le score de complexité ou celui de cadrage. L'une des caractéristiques, plus que les autres, retient notre attention : il s'agit du sexe de l'enseignant. Dans la première partie de la thèse cette variable suscitait notre intérêt puisqu'un des résultats montrait que les femmes ont davantage que les hommes tendance à déclarer que leurs supports correspondent à leurs élèves. L'étude du cadrage du support révèle que les femmes proposent, en moyenne, à leur classe des supports moins exigeants que ceux des hommes. Les hypothèses possibles sont que la volonté des femmes de s'adapter à leurs élèves (ou du moins à l'image qu'elles en ont) et aux programmes (relativement flous) ou encore le temps dont elles disposent pour travailler hors de la classe (limité par les tâches domestiques) influencent négativement le cadrage du support. À moins que cela soit dû à un effet caché du recrutement social des professeurs des écoles.

Enfin, ce qui est inattendu dans nos résultats de GLM, c'est que le contexte d'exercice du métier (tel que le niveau scolaire des élèves, la taille de l'école, le débit internet ou encore le nombre d'outils numériques à l'école) et plus particulièrement le fait que l'école soit en REP

n'ont aucun effet significatif sur les contenus des supports. Nous allons y revenir dans le chapitre qui suit.

Chapitre 10. L'analyse des caractéristiques internes des supports ouvrant la réflexion sur les potentiels apprentissages des élèves

Nos différents résultats et principalement ceux issus des analyses statistiques (des chapitres 8 et 9) ouvrent à la réflexion. Dès à présent, compte tenu de ce que nous avons appris dans cette deuxième partie, nous étudions ce qui peut conduire ou non à des constructions passives et actives d'inégalités d'apprentissage, puis nous discutons de certains types de supports, ceux conçus par les maîtres, dont le cadrage moins exigeant (Ca-) peut influencer en classe l'activité et les apprentissages potentiels des élèves.

10.1. L'absence d'une différenciation active des supports au niveau de la complexité et du cadrage

Puisque notre recherche s'intéresse aux inégalités d'apprentissage, il semblait important de revenir sur les différences curriculaires²⁴⁷ selon le contexte social de l'école (REP-hors REP). Nous avons vu dans la première partie de la thèse que les modes de faire des supports (le nombre de ressources) de même que les ressources choisies et la forme que le support prend en classe pouvaient être différents selon le contexte REP ou hors REP de l'école. Par exemple, les professeurs exerçant en REP utilisent moins souvent plusieurs ressources pour proposer des supports à leurs élèves que ceux travaillant dans les quartiers plus favorisés. Pour ce cas précis, nous avons alors émis l'hypothèse qu'il pouvait s'agir d'une volonté de simplifier les supports et leurs contenus. Cette idée allait dans le sens du rapport du Cnesco²⁴⁸ qui montre que « les élèves scolarisés en éducation prioritaire ne bénéficient pas d'une qualité d'enseignement identique à celle des élèves scolarisés en établissements du secteur ordinaire. » (Cnesco, 2016, p. 14). Plus précisément, il dit que « les enseignants en éducation prioritaire peuvent être tentés de donner des exercices plus simples » (Cnesco, 2016, p. 17) ou encore que « les enseignants, faute de formation poussée, développent moins souvent, pour les élèves défavorisés, les méthodes permettant à l'élève d'adapter une posture réflexive sur ses apprentissages » (Cnesco, 2016, p. 16). Des travaux scientifiques vont aussi dans le même sens. Les travaux de Bonnéry

²⁴⁷ Curriculaires, ici, est entendu au sens de programmes d'études comme l'ont fait Bonnéry et al. (2015).

²⁴⁸ Conseil national d'évaluation du système scolaire.

et al. (2015) sur les albums de jeunesse utilisés par les enseignants de maternelle ou encore la thèse de Vaquero sur les TPE (travaux personnels encadrés) en lycée mettent en évidence des curricula différenciés. Ces supports ainsi que les exigences intellectuelles qu'ils sollicitent, sont différents selon le type d'élèves auquel ils s'adressent.

Cependant, nos analyses statistiques, les GLM de cette deuxième partie de la recherche contredisent ces résultats pour ce qui est des supports de cours moyen d'histoire et d'orthographe (tables 7, 8 et 10, 11). En effet, leur degré de complexité et de cadrage (dont les activités intellectuelles font partie) ne varie pas en fonction du contexte hors REP et REP. Les enfants d'écoles situées dans les quartiers populaires ne sont pas confrontés à des supports moins exigeants que ceux des écoles plus favorisées. Notre recherche sur les supports montre que, tout du moins sur la complexité et le cadrage (et donc sur les indicateurs qui les composent) il n'y a pas des curricula différenciés créant des inégalités scolaires en cours d'histoire et d'orthographe en cycle 3. Notre conclusion va dans le sens d'un article de Goigoux et Cèbe (2018) dans lequel il est écrit que les manuels et les méthodes de lecture choisis pour le cours préparatoire par les enseignants ne diffèrent pas (significativement) selon le contexte REP ou hors REP. Les auteurs expliquent que « l'hypothèse du réseau RESEIDA selon laquelle les maîtres de l'EP utiliseraient plus de manuels centrés sur l'étude du code car ils privilégieraient les apprentissages cognitifs de bas niveaux ne se vérifie pas. » (Goigoux & Cèbe, 2018, p.11). De la même manière nous constatons que les professeurs de REP ne choisissent ou ne fabriquent pas des supports moins exigeants (au niveau de la complexité et du cadrage) que les autres.

Si une différenciation existe, cela ne semble pas reposer sur les caractéristiques internes des supports que nous avons choisis. Peut-être qu'une différenciation active sera davantage visible lors de l'utilisation du support en classe. De ce fait, il est important de poursuivre notre recherche sur le terrain. Nous pourrions alors davantage analyser l'activité réelle des élèves en cours. Nous regarderons, par exemple, les exercices du support faits ou non par les apprenants et les modalités de travail choisies par le professeur (à l'oral ou à l'écrit, en groupe, individuellement ou en collectif). Nous observerons aussi l'usage de supports en classe dans des contextes sociaux différents. En allant dans les classes nous nous intéresserons aussi à la différenciation active des supports au sein de la même classe. L'enseignant distingue-t-il les supports, les questionnements selon le niveau de l'élève ? Cette différenciation était jusqu'à présent difficilement perceptible du fait de la méthodologie de recherche mais nous savons qu'elle existe et qu'elle peut conduire à des inégalités d'apprentissages (Bautier et al., 2012).

10.2. Une complexité à penser pour lutter contre la fabrication passive d'inégalités

Il semble primordial de revenir sur la complexité des supports. Nous avons découvert que les éditeurs et les blogs (pour ces derniers en histoire seulement) pensent des supports particulièrement complexes. Par contre, nombres d'enseignants agissent sur l'hétérogénéité sémiotique et langagière des supports proposés par ces acteurs. Beaucoup d'entre eux cherchent à la réduire en transformant les supports élaborés par d'autres. Cette opération de modification semble essentielle puisque la complexité peut conduire à la fabrication passive d'inégalités (Bonnéry, 2015). Les élèves qui n'ont pas les codes pour apprendre avec ces complexités sémiotiques et langagières peuvent passer à côté des apprentissages (Bautier, 2015 ; Bonnéry, 2011, 2012, 2015 ; Crinon & Ferone, 2022 ; Quirino-Chaves & Maisonneuve, 2020). Mais alors, comment réduire la complexité des supports sans réduire l'exigence de leur cadrage puisque ces deux caractéristiques sont corrélées (figures 12 et 15, annexe 5) ? Quelles sont les possibilités, les marges de manœuvres, qui sont possibles pour les producteurs de supports ? Nous pouvons envisager que la corrélation positive entre le score de complexité et le score de cadrage puisse être réduite, notamment sur les supports d'orthographe. En effet, la qualité des supports, de leur contenu, pourrait ne pas dépendre de la quantité d'éléments et de documents qui les composent. Le matériel pédagogique des éditeurs et des rédacteurs de blogs mérite peut-être d'être épuré (si cela leur est possible au vu de leurs contraintes) afin de répondre aux besoins des modifications des enseignants (qui se font en premier lieu sur la présentation) mais aussi pour favoriser l'apprentissage de tous les enfants.

Par ailleurs, un de nos résultats montre que plus le maître est expérimenté et plus il complexifie les supports (tables 7 et 8, annexe 4 et figure 16, annexe 5). Ce résultat peut, en partie, être mis en lien avec un manque d'habileté avec le numérique (tables 7 et 8, annexe 4 et figure 16, annexe 5). Par conséquent, une formation continue²⁴⁹ sur l'usage du numérique serait peut-être utile à ce type d'enseignants afin de les aider à construire leurs propres supports sans les complexifier (chercher des documents de qualité graphique, bien légendés, les copier-coller, les mettre en forme, les organiser...).

Le travail de réduction des complexités a probablement ses limites puisque l'on sait que les complexités des supports sont les conséquences de transformations sociales et économiques (Bautier, 2009). Il suffit d'observer les supports des évaluations nationales et internationales

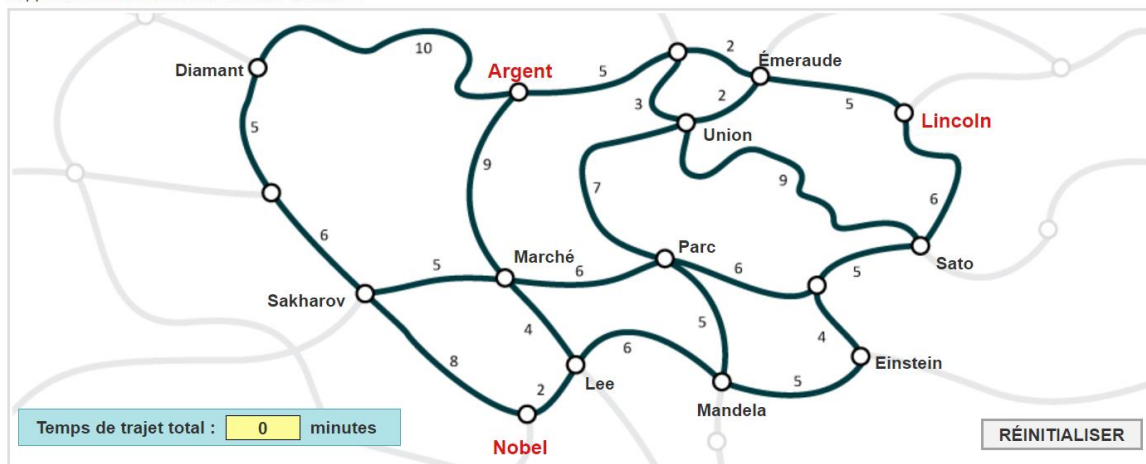
²⁴⁹ Les formations continues sont des séminaires et animations pédagogiques qui sont organisés durant l'année pour les enseignants qui se différencient de la formation initiale. Ainsi, ces formations bénéficient aux jeunes comme aux enseignants expérimentés.

auxquels les élèves sont confrontés pour savoir ce que l'on attend d'eux sur ce point. Prenons l'exemple de l'évaluation PISA à laquelle, aujourd'hui, plus de 85 pays participent : les élèves sont évalués sur une diversité importante de documents (plans, diagramme, schéma...) denses d'un point de vue de la sémiotique et du langage (support 21 ci-dessous).

CIRCULATION ROUTIÈRE

Voici le plan d'un réseau de routes reliant les différents quartiers d'une ville. Le temps de trajet, à 7h00 du matin, y est indiqué en minutes pour chaque tronçon de route. Vous pouvez ajouter une route à votre itinéraire en cliquant dessus. Quand vous cliquez sur une route, elle apparaît surlignée et son temps de trajet est ajouté dans la case **Temps de trajet total**.

Vous pouvez supprimer une route de votre itinéraire en cliquant à nouveau dessus. Vous pouvez utiliser le bouton **RÉINITIALISER** pour supprimer toutes les routes de votre itinéraire.



CIRCULATION ROUTIÈRE : Question

Julien habite à Argent, Marie à Lincoln et Dan à Nobel. Ils veulent se retrouver dans un des quartiers indiqués sur la carte. Aucun d'eux ne veut faire un trajet de plus de 15 minutes.

Où peuvent-ils se retrouver ?

Soumettre

RÉSULTATS

Support 21. Exemple d'une question en résolution problème posée aux élèves de 15 ans par l'évaluation PISA en 2012.²⁵⁰

Comme l'illustre ce support extrait des évaluations PISA, les élèves sont face à une suite de supports relativement complexes. Cette complexité est induite, en partie, par le numérique. Nous voyons, par exemple ici, que les consignes en lien avec le problème mathématique s'entremêlent avec des informations sur l'usage de l'outil, qu'il faut savoir lire une carte, utiliser un menu déroulant pour indiquer la réponse ou encore savoir sélectionner ou supprimer les routes (pour avancer dans sa réflexion et la recherche de la solution) ...

Si cette complexité est (nécessairement) présente dans les supports, on pourrait étudier ce que donnerait des situations pédagogiques permettant de travailler avec les élèves en classe sur l'hétérogénéité sémiotique et langagière. Un travail cognitif ritualisé autour d'un manuel ou des

²⁵⁰ <https://www.oecd.org/pisa/test-fr/testquestions/question1/>

supports numériques (tel que le support 21), par exemple, pourrait aider tous les apprenants à entrer dans la complexité des supports.

Pour terminer notre réflexion sur cette caractéristique des supports, nous savons que généralement les professeurs tiennent compte de la complexité lors de leur travail hors classe. Mais qu'en est-il lorsqu'ils font utiliser ce support composite à leurs élèves, en classe ? En cadrent-ils différemment l'usage selon sa plus ou moindre grande complexité ? Guident-ils les élèves pour qu'ils se repèrent dans toute cette hétérogénéité ? Nous chercherons à répondre à ces questions dans la dernière partie de la thèse. Aller dans les classes permettra de comprendre comment le maître fait utiliser aux enfants de cours moyen les supports aux complexités différentes. En outre, ces observations permettront de cibler et d'étudier davantage les modifications des enseignants qui amoindrissent la complexité, modifications qui répondent aux logiques du terrain.

10.3. S'interroger sur le cadrage moins exigeant des supports élaborés par les maîtres

Certaines de nos analyses montrent que le professeur pense en moyenne des supports moins complexes que les autres acteurs mais cela a pour corollaire d'obtenir des supports pour l'enseignement de l'histoire au cadrage moins exigeant. Les travaux de Quirino Chaves corroborent ce constat. Cette chercheuse a notamment « analysé le processus dynamique de genèses documentaires relatives aux élaborations et aux conceptions de documents composites dans lequel se sont inscrits des professeurs dans la discipline histoire » (2021, p. 514) et ainsi :

a mis en avant comment, à partir d'une base de travail constituée de documents composites initiaux, les professeurs avaient cherché à composer leurs propres documents à destination des élèves, en sélectionnant des composants, en les présentant de diverses manières sur leurs documents, en questionnant leurs pratiques, en interrogeant majoritairement les mises en pages développées et les modalités d'accès aux informations en présence plutôt que les informations elles-mêmes. (2021, p. 514).

Les professeurs qui élaborent leurs supports privilégient la forme plutôt que le fond du support en histoire. Par ailleurs, un de nos GLM indique qu'en histoire comme en étude de la langue les modifications de ressources et leur cumul sont associés à un cadrage plus faible. Dans cette analyse il n'y a pas d'effets de la discipline. De manière générale, les supports issus de transformations enseignantes de ressources vont alors avoir des répercussions sur les activités des élèves en classe. Les matériaux d'apprentissage conçus par les enseignants encourageront moins que ceux élaborés par les autres acteurs, la contextualisation et l'institutionnalisation des

savoirs ou encore les activités qu'ils proposeront seront davantage sur des activités de bas niveau intellectuel (avec des exercices répétitifs, l'absence de critique historique des documents et d'analyse réflexive de la langue...). Ces résultats questionnent entre autres la formation des professeurs des écoles pour l'enseignement de l'histoire et l'orthographe : les enseignants seraient-ils davantage spécialistes de la mise en page du support que du contenu disciplinaire ? Une solution pour améliorer les supports proposés aux élèves serait peut-être de mieux former les maîtres à la didactique de certaines disciplines. Accompagner les enseignants dans cette appropriation nécessaire des ressources est essentiel afin de ne pas impacter l'exigence didactique des supports et donc l'apprentissage des élèves. Mais est-il possible de former et accompagner les professeurs dans l'ensemble des disciplines dans lesquelles ils enseignent ? Et est-ce faisable de parfaire cette formation à chaque fois qu'ils changent de niveau ou à chaque fois que les programmes se transforment ? Hélas, cela est difficilement imaginable puisque « les ressources en formation sont drastiquement réduites » (Broccolichi & Garcia, 2022) et que « la France est marquée par l'absence de formation continue annuelle obligatoire pour les enseignants » (Cnesco, 2016, p. 37).

L'analyse des résultats que nous avons menée ainsi que certains travaux de recherche (Crinon & Ferone, 2022 ; Kervyn & Goigoux, 2021 ; Quentin, 2012) laissent penser que l'encouragement des échanges entre formateurs, experts, chercheurs et enseignants constitue une piste pour améliorer les supports. Kervyn & Goigoux expliquent que chercheurs, concepteurs de ressources, conseillers pédagogiques, inspecteurs, formatrices au pôle formation de la DSDEN et enseignants ont pu produire une ressource professorale commune car : « nos échanges et nos apports réciproques étaient rendus possibles par un goût partagé pour le travail collectif ainsi que par notre complémentarité liée à nos différences de parcours, de compétences, de catégories professionnelles et d'institutions (circonscriptions, DSDEN, CAS, université) » (2021, p. 194). Les réseaux de collectifs en ligne pourraient également avoir ce pouvoir de formation intéressant s'ils permettaient des échanges verticaux réciproques. Cependant, ils se basent principalement sur des échanges horizontaux qui ne mettent pas en relation savoirs et ingénierie pédagogique ou didactique (Crinon & Ferone, 2022). Or l'élaboration collective de dispositifs et d'outils nécessite des pratiques de coopération sociale pour une large part asymétriques qui structurent et règlent les échanges (Rochex, 2019). D'après nos résultats chaque concepteur de supports peut enrichir les autres. N'oublions pas que si les enseignants ont à apprendre sur la didactique et le cadrage du support, ils ont également à apporter au sujet de leurs complexités.

*

Conclusion du chapitre 10

Cette partie ouvre des pistes de discussion sur ce qui peut conduire aux apprentissages inégaux des élèves. Avec la méthodologie et les choix d'outils statistiques qui ont été les nôtres, nous ne constatons pas de différences curriculaires entre les écoles situées en REP et les autres. La complexité globale des supports ainsi que le cadrage sur les activités intellectuelles ne varient pas selon les contextes. Il n'existe donc pas, de ce point de vue, une construction active des inégalités scolaires. La fabrication passive d'inégalités est, quant à elle, possible surtout lorsque le professeur n'a pas élaboré le support. En effet, les enfants éloignés de la culture scolaire auront moins besoin de mobiliser des prérequis pour décoder et utiliser le matériel pensé par le maître puisque celui-ci propose des supports moins complexes que les autres (institution, blogs / sites et éditeurs). Les barrières pour accéder aux apprentissages seront à ce niveau-là moins importantes. Sous l'angle de la complexité des supports et de la fabrication passive des inégalités, il est finalement préférable pour ce type d'élèves qu'une grande part des enseignants transforment différentes ressources. En revanche, les opérations génétiques de modifications des ressources par les enseignants ont des conséquences non seulement sur les apprentissages des élèves de milieux populaires mais aussi sur ceux de tous les autres élèves. La sélection de plusieurs ressources et leur transformation par les professeurs induisent des supports en moyenne moins exigeants vis-à-vis du cadrage que ceux non modifiés / non cumulés. Cet effet du maître, penseur du support, sur le cadrage est encore plus visible en histoire. Comme nous l'avons développé (en nous appuyant sur les travaux de Crinon & Ferone, 2022 ; Kervyn & Goigoux, 2021 ; Quentin, 2012), des formations enseignantes ou des échanges entre formateurs, éditeurs, experts, chercheurs et enseignants pourraient être des pistes pour améliorer le cadrage des supports proposés en classe.

Pour finir, la complexité du support et l'exigence du cadrage ne sont pas à eux seuls déterminants sur les activités et les apprentissages des enfants de cours moyen, l'étayage de l'enseignant en classe pour faire utiliser et apprendre avec ces instruments est primordial (Bucheton, 1999). Le maître peut, par exemple, guider sa classe sur ce qu'il y a à voir et comprendre sur un support fortement complexe et composite ou encore, il peut poser des questions non visibles sur les supports, à l'oral ou au tableau, qui cadrerait l'élève sur un cheminement intellectuel attendu et exigeant. C'est pourquoi, la partie suivante développe nos observations dans les classes. Plus précisément, au regard de ce que nous avons vu dans les supports, nous explorerons lors des cours d'histoire et d'étude de la langue si le professeur cadre les phases de contextualisation et de structuration des savoirs et s'il pose des questions

encourageant l'élève à être dans une posture réflexive et des questions donnant du sens aux activités. En orthographe, nous étudierons s'il accompagne l'apprenant à comprendre les jeux de mots, l'humour du support et le lexique utilisé et en histoire, s'il l'aide à faire face à l'hétérogénéité sémiotique, aux alternances des énonciateurs et des registres (personnels et impersonnels) et aux abréviations langagières. Dans la dernière partie de la thèse, nous affinerons donc le grain d'analyse et étudierons ce qui se joue dans « la boîte noire », dans la classe (Sirota, 1988). Ce changement d'échelle permettra de prendre en compte la finesse et la complexité de l'activité enseignante et, en s'intéressant notamment aux interactions langagières, d'analyser ce qui peut conduire à des inégalités sociales d'apprentissages.

TROISIEME PARTIE : SUPPORT ET ENSEIGNANT A L'ŒUVRE SUR LE TERRAIN

Nous refusons de tomber dans le piège de ce que Deslauriers (1987) appelle « le Taylorisme de la connaissance » (p. 149). En effet, à trop décomposer l'objet étudié, le support, il ne faudrait pas perdre la perspective des acteurs et le contexte. Si le support contraint partiellement les usages, il ne les détermine pas mécaniquement, les opportunités qu'il présente pouvant être saisies différemment selon les dispositions des enseignants et des élèves et selon le contexte de la classe et de l'établissement. C'est pourquoi, la suite de la thèse est maintenant qualitative et cherche à prendre en compte la complexité de l'activité instrumentée des professeurs. Cette partie poursuit et complète l'analyse de l'instrumentalisation enseignante. Il s'agit de préciser, encore un peu plus, la genèse du support hors de la classe et surtout d'étudier la mise en œuvre des supports lors du cours et leurs potentiels effets sur les apprentissages des élèves. Nous adoptons ici une approche microsociologique de ce qui se joue dans la classe (Sirota, 1988). De ce fait, 14 professeurs de cours moyen sont interviewés et sont observés lors d'une séance d'orthographe et d'histoire. Afin de regarder les effets possibles de la dyade support-enseignant sur les élèves, nous examinons les caractéristiques internes du support (sa complexité et le cadrage sur les activités intellectuelles) ainsi que le discours de l'enseignant pour faire utiliser ce support et nous étudions les interactions langagières entre le maître et les élèves et les écrits de certains enfants lors de la séance.

Le premier chapitre de cette troisième partie (le chapitre 11) décrit le dispositif méthodologique et les trois suivants exposent les résultats de l'enquête de terrain. Plus précisément, le chapitre 12 tente de comprendre un peu plus les logiques de sélection des enseignants en ce qui concerne les ressources, les supports et les formes que prennent ces derniers en classe et le treizième approfondit les logiques de modifications de ressources et de supports. Enfin, les chapitres 14 et 15 traitent des dyades support-enseignant en histoire et en orthographe et des effets potentiels de celles-ci sur les élèves.

Chapitre 11. Dispositif méthodologique

Les supports, leur genèse et les usages faits par les maitres et les apprenants sont analysés dans seize séances : sept en orthographe et neuf en histoire. Deux maitres présentent un cours dans les deux disciplines (Maxime et Marie²⁵¹). Comme pour le questionnaire, nous nous intéressons, principalement, à la première séance d'une séquence d'apprentissages portant en histoire pour la classe de CM1 sur « le temps des rois » et en CM2 sur le thème « le temps de la République » et en orthographe, pour les deux niveaux, sur l'accord du sujet-verbe. Le chapitre suivant présente les professeurs sélectionnés, le recueil de données et les méthodes d'analyses choisies.

11.1. Sélection d'enseignants

Cette partie de la recherche se fait autour de quatorze enseignants parmi ceux qui se sont portés volontaires pour être observés et interviewés en laissant leurs coordonnées lors du questionnaire en ligne²⁵². Ces enquêtés ont des caractéristiques sociales et professionnelles, des contextes d'exercice (tableau 27 ci-dessous) et des manières de faire ou choisir le support diversifiés (tableau 28 et tableau 29 ci-dessous). Plus particulièrement, il s'agit de sélectionner des professeurs qui, compte tenu de ce que nous savons grâce aux résultats des parties précédentes, peuvent montrer des manières de faire différentes avec les supports.

11.1.1. *Des enseignants aux caractéristiques et contexte d'exercice variés*

Tout d'abord, la population a été constituée pour prendre en compte des contextes d'exercices variés. Parce qu'au centre de nos préoccupations se situe la contribution des modalités pédagogiques aux inégalités d'apprentissages et que certains de nos résultats montrent que le fait que l'école soit en REP ou non joue sur la sélection des ressources (table 2 et table 4, annexe 4) et sur la forme du support (table 3, annexe 4), nous veillons à intégrer autant que possible une représentativité des contextes sociaux d'exercice du métier. Cinq sur les quatorze professeurs sélectionnés travaillent dans des classes situées en REP (dont l'un en REP+²⁵³) et neuf dans des écoles hors REP. Deux d'entre eux enseignent par ailleurs dans une école privée avec un public particulièrement favorisé. Ensuite, un seul dit avoir un niveau faible de classe

²⁵¹ Pseudonymes afin de garantir l'anonymat des enseignants observés.

²⁵² Le questionnaire a été complété par la plupart des répondants lors de l'année scolaire 2018-2019. Les entretiens et observations ont été réalisés durant l'année 2019-2020.

²⁵³ Réseaux d'éducation prioritaire renforcée.

(Marie exerçant en REP), proportion qui correspond à celle des répondants du questionnaire²⁵⁴. Deux maitresses observées déclarent avoir des élèves majoritairement de niveau moyen, 6 de niveau très hétérogène et 5 de bon niveau. Nous avons également dans notre corpus quatre maitres exerçant dans des classes à niveaux multiples. Ceci est essentiel étant donné les constats précédents vis-à-vis du niveau de classe : cette caractéristique du contexte joue sur les manières de faire avec les ressources (table 4, annexe 4). Enfin, les maitres sélectionnés pour notre enquête de terrain exercent dans des contextes numériques diversifiés puisque nous savons que la probabilité de modifier une ressource est plus importante dans les écoles sans connexion internet (table 5, annexe 4). Ces enseignants déclarent travailler dans des écoles qui ont une connexion à internet pouvant être très variable (mauvaise, moyenne ou satisfaisante) et ils disent avoir accès à 1, 2 ou même 3 outils numériques dans l'école (TNI, tablettes, ordinateurs et autres).

Nous veillons aussi à avoir des profils d'enseignants diversifiés (tableau 27) et plus particulièrement en ce qui concerne leur sexe, leur proximité avec un courant pédagogique, leur ancienneté dans le métier et leur habileté avec le numérique car nos résultats précédents montrent que ces variables ont des effets sur les manières d'élaborer le support et sur son contenu (Tables 4, 5, 6, 8 et 11, annexe 4). Ainsi, notre corpus est composé de 3 hommes et 11 femmes, de jeunes professeurs et d'autres plus expérimentés (le nombre d'années d'enseignement allant de 1 à 34 ans), d'un maître proche de certains courants pédagogiques²⁵⁵, d'un autre qui rédige un blog enseignant, d'une PEMF (professeur des écoles maître formatrice) ... Ensuite, l'habileté avec le numérique varie selon les observés puisqu'ils ont déclaré en faire 3, 4, 5 ou 6 usages différents dans leur vie personnelle. Enfin, la discipline d'études universitaires de chacun d'eux est variée. En effet, si bon nombre des professeurs (12 sur les 14) ont suivi une formation en sciences humaines et sociales²⁵⁶, elle se décline plus spécifiquement en communication pour certains, pour d'autres en langues et littérature, en histoire, en géographie, en psychologie, en économie-gestion...

²⁵⁴ 7 % des répondants au questionnaire considèrent avoir des élèves majoritairement faibles.

²⁵⁵ Comme beaucoup de répondants au questionnaire, ce maître, Maxime, dit être proche de plusieurs courants : l'Education Nouvelle, La pédagogie Freinet, La pédagogie institutionnelle, La pédagogie par objectif et Les classes flexibles.

²⁵⁶ Comme l'indique le rapport MEN (Villani & Torossian, 2018) 80 % des professeurs de primaire sont issus des filières relevant des humanités en licence.

Nous précisons que, pour chacun des enseignants, est utilisé un pseudonyme afin de garantir leur anonymat. Ce pseudonyme est choisi en essayant d'être le plus fidèle possible à l'origine ethnique et sociale²⁵⁷ que reflète le prénom d'origine.

Tableau 27. Enseignants observés, leurs principales caractéristiques sociales et professionnelles et celles de leur contexte d'exercice

Prénom	Discipline observée	Contexte de l'école						Caractéristiques de l'enseignant			
		Niveau de classe	Taille (nombre de classes)	REP- Hors REP...	Niveau des élèves	Connexion internet	Nombre d'outils numérique	Nombre d'année d'enseignement	Diplôme	Spécificité	Habilité avec le numérique (0 à 7)
SARA*	Orth.	CM2	De 4 à 9	Hors REP, privée	Très hétérogène	Satisfaisante	2	1	Economie-gestion (sciences humaines et sociales)	Suppléante (en formation) à ISFEC ²⁵⁸ , reconversion	6
ANDREA	Orth.	CM2	Plus de 14	Hors REP, public, favorisé	Majoritairement bon	Aucune	0	15	Sciences humaines et sociales		4
MAXIME	Orth.	CM1	Plus de 14	REP, public	Très hétérogène	Satisfaisante	2	10	Physique, chimie (sciences exactes et leurs application)	Peu de formation « génération sacrifiée » ; proche d'un courant pédagogique	5
	Hist.										
ANNICK	Orth.	CM1-CM2	De 10 à 13	Hors REP, public, milieu populaire	Très hétérogène	Satisfaisante	3	20	Sciences de l'éducation (sciences humaines et sociales)	Reconversion	5
EMMANUELLE	Orth.	CE2-CM2	Plus de 14	Hors REP, public, favorisé	Très hétérogène	Satisfaisante	2	34	Psychologie (sciences humaines et sociales)	PEMF ²⁵⁹	3
AUDREY	Orth.	CM1	Plus de 14	Hors REP, public, favorisé	Majoritairement moyen	Aucune	1	18	STAPS (sciences humaines et sociales)		6
MARIE	Orth.	CM2	Plus de 14	REP, public	Majoritairement faible	Satisfaisante	1	11	Psychologie (sciences humaines et sociales)		5
	Hist.										
CATHERINE	Hist.	CM1	De 10 à 13	Hors REP, public, milieu populaire	Majoritairement moyen	Mauvaise	3	29	Langues et littératures (sciences humaines et sociales)	Directrice	6
CELINE	Hist.	CM1-CM2	Plus de 14	Hors REP, public, favorisé	Majoritairement bon	Aucune	2	19	Langues et littératures (sciences humaines et sociales)		6

²⁵⁷ Nous nous sommes aidés, entre-autres, du site <https://coulmont.com/bac/results.php>.

²⁵⁸ L'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique.

²⁵⁹ Professeur des écoles maître formateur.

HELENE	Hist.	CM1	De 10 à 13	REP (dans Paris), public	Majoritairement bon	Mauvaise	2	12	Autres (école supérieure de commerce)		5
AURELIE	Hist.	CM1	De 4 à 9	Hors REP, privée	Majoritairement bon	Satisfaisante	2	10	Communication (sciences humaines et sociales)		5
NICOLAS	Hist.	CM2	Plus de 14	Hors REP, public, favorisé	Majoritairement bon	Aucune	2	25	Géographie (sciences humaines et sociales)		5
CORINE	Hist.	CM1-CM2	De 10 à 13	REP+, public	Très hétérogène	Satisfaisante	1	4	Langues et littératures (sciences humaines et sociales)	Enseignante qui tient un blog	4
STEPHANE	Hist.	CM1	Plus de 14	REP, public	Très hétérogène	Satisfaisante	2	6	Histoire (sciences humaines et sociales)	Reconversion professionnelle (il est contractuel pendant 3ans puis obtient le CRPE et est formé à l'Espé)	5

Lecture : * Sara, par exemple, a été observée lors d'une séance d'orthographe. Elle enseigne en CM2 dans une école favorisée (privée) de taille moyenne (qui compte entre 4 à 9 classes). Le niveau des élèves est très hétérogène. La connexion à internet à l'école est bonne et elle dispose, dans sa classe, de 2 outils numériques. Elle est, par ailleurs, très habile avec le numérique et en fais de nombreux usages dans sa vie personnelle. Elle a obtenu un diplôme universitaire en économie-gestion et est professeure depuis 1 an. Elle suit une formation professionnelle à l'ISFE (L'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique).

11.1.2. Des enseignants à la genèse de supports diversifiée

La population a été choisie pour intégrer également les différentes genèses possibles des supports, genèse qui, rappelons-le, joue sur le contenu des supports (chapitre 9 et tables 8, 9, 11 et 12, annexe 4). Chacun des supports fournis par les enseignants observés, peut être issu, en totalité ou en partie, d'un ouvrage éditorial (un manuel, un guide pédagogique, un fichier-élève...), d'un blog enseignant, d'un site ou encore d'une ressource institutionnelle. Il peut être pensé par le maître observé et interviewé, par les éditeurs, l'institution et par un enseignant, rédacteur d'un blog. De plus, l'ensemble de nos enquêtés reflète assez bien la diversité des manières de faire avec les ressources : certains d'entre eux en utilisent plusieurs, d'autres une seule, certains les modifient, d'autres les prennent telles quelles. À l'image de nos résultats de recherche exposés en première et deuxième parties de thèse, nous avons en histoire, plus d'enseignants qui cumulent différentes ressources et qui s'inspirent davantage de blogs et de sites qu'en orthographe. Notre population, en étude de la langue, utilise davantage d'écrits d'élèves. Une professeure (Emmanuelle) commence la situation d'apprentissages à partir de

productions d'élèves. Deux autres mobilisent une dictée faite ultérieurement par l'ensemble de la classe (Audrey et Marie). Enfin, les enfants se retrouvent plus souvent en cours de français face à des manuels qu'en histoire même s'il y a une prédominance de la photocopie et de la projection dans les deux disciplines. Le tableau 28 et le tableau 29 synthétisent le fait que les manières de faire, de choisir, de penser le support sont diversifiées et correspondent à la réalité des pratiques enseignantes (telle que nous l'avons découverte précédemment dans la thèse).

Tableau 28. Enseignants observés en orthographe et genèse de leur support

Prénom	Genèse du support d'orthographe				
	Ressource(s)	Manière de faire avec la(les) ressource(s)	Pensé par	Nature des modifications	Forme du support en classe
SARA	Manuel	1 manuel tel quel	Editeur		Manuel, projection et tableau
ANDREA	Manuel et livre du maître	Plusieurs ressources <u>modifiées</u>	Editeur et enseignante	Fusionne deux exercices en un seul, supprime des items d'un exercice et ajoute un visuel pour faire faire un exercice initialement prévu qu'à l'oral.	Manuel, photocopie et tableau
MAXIME	Guide pédagogique	1 guide tel quel	Editeur		Projection, ardoise et tableau
ANNICK	Manuel (spécimen) et livre du maître (téléchargé)	Plusieurs ressources <u>modifiées</u>	Editeur et enseignante	Remplace des consignes, déplace les exercices (ordre), ajoute des éléments de présentation "exercice" et "sous compétence" et supprime les dessins, les bulles, l'indication de la discipline ...	Photocopie, tableau et ardoises
EMMANUELLE	Ressource institutionnelle ("le marathon orthographique")	1 ressource <u>modifiée</u>	Institution et enseignante	Remplace le contenu des exercices de "gammes d'étude de la langue" par des phrases qui sont en lien avec une lecture suivie qu'elle fait en classe. Change des éléments de présentation : remplace la police d'écriture, supprime les exemples, "phrase 1", "phrase 2" et ajoute un titre "fabrique de phrases" et un exercice à trou.	Photocopies, projections et tableau
AUDREY	Guide pédagogique	1 guide pédagogique <u>modifié</u>	Editeur et enseignante	Ajoute un titre avec la discipline "grammaire 1 : transposition", supprime une partie du texte de l'exercice 2, la collecte, n'écrit pas la consigne et remplace la consigne de l'exercice 2 (transposition avec un autre pronom)	Photocopie et tableau
MARIE	Manuels et blog enseignant	Plusieurs ressources <u>modifiées</u>	Editeurs, enseignant et blog enseignant	Suite d'éléments extraits des 3 ressources	Manuel et tableau

Tableau 28. Enseignants observés en histoire et genèse de leur support

Prénom	Genèse du support d'histoire				
	Ressource(s)	Manière de faire avec la(les) ressource(s)	Pensé par	Nature des modifications	Forme du support en classe
CATHERINE	Blog et photographies personnelles	Plusieurs ressources telles quelles	Blog enseignant et enseignante		Polycopiés, projections et tableau
CELINE	Guide pédagogique	1 guide pédagogique <u>modifié</u>	Editeur et enseignant	Remplace la leçon par une leçon à trous, supprime des documents à projeter (notamment ceux pour rappeler le contexte) et les définitions de mots et le titre du polycopié d'activités individuelles.	Polycopiés, projections, support audio et tableau
HELENE	Guide pédagogique	1 guide pédagogique tel quel	Editeur		Polycopiés, projections et tableau
AURELIE	Blog et site (google image)	Plusieurs ressources <u>modifiées</u>	Blog enseignant et enseignante	Supprime le visuel sur le texte narratif des aventures de Tomy et Lily, les fiches avec les documents (avec le titre et le lexique) et la frise chronologique, ainsi que deux questions et l'ensemble de la présentation. Remplace la carte et la leçon.	Polycopié, projections, support audio et tableau
NICOLAS	Fichier(s), manuel(s), ...	Plusieurs ressources <u>modifiées</u>	Enseignant et éditeur	Remplace des textes, des documents et les questions. (Pas d'identification des ressources)	Polycopiés, projection et tableau
CORINE	Ressource institutionnelle (Éduscol) et site (Google image, YouTube)	Plusieurs ressources <u>modifiées</u>	Enseignante et institution	La ressource de l'institution ne propose pas de supports, l'enseignante les crée intégralement.	Polycopié, projection d'un film et tableau
STEPHANE	Guide pédagogique	1 guide pédagogique tel quel	Editeur		Projections et tableau
MARIE	Manuel	1 ressource <u>modifiée</u>	Editeur et enseignante	Ajoute des consignes au tableau (pour remplacer celles proposées par le manuel)	Manuel et tableau
MAXIME	Ressource institutionnelle (une image sur le site éduthèque) et une consigne inspirée par une formation syndicale	Plusieurs ressources <u>modifiées</u>	Institution, éditeur et enseignant	Ajoute le titre "histoire" et des consignes	Projections et tableau

La population sélectionnée pour notre enquête de terrain a été choisie car elle est très diversifiée et elle permettra de saisir et comprendre d'éventuelles différences dans les logiques d'actions enseignantes dans et hors de la classe.

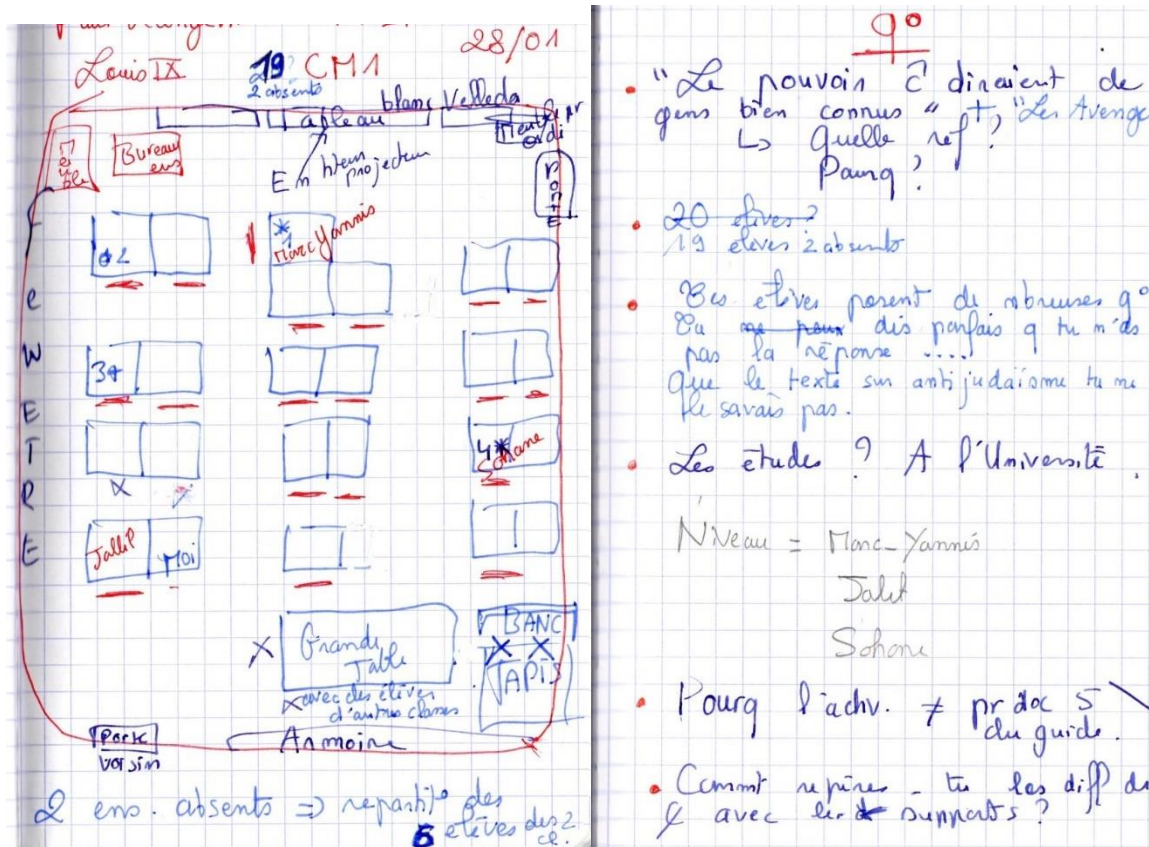
11.2. Recueil de données

Nos données qualitatives sont issues d'observations de classe, de travaux d'élèves et d'entretiens avec les enseignants. Elles sont recueillies avec divers outils.

11.2.1. *Des séances*

Chaque séance est enregistrée avec un téléphone portable et un enregistreur audio placés à des endroits différents de la classe. Multiplier les sources d'enregistrement est une des conditions pour faire une analyse de qualité (Combessie, 2007) puisque ce procédé minimise la perte d'informations notamment dans les interactions langagières. Parallèlement s'ajoute la tenue d'un journal de terrain, un carnet, « le mode d'enregistrement le plus habituel et le plus spécifique de l'observateur » (Combessie, 2007, p. 20). Nous y notons le plus rapidement possible tout ce qui peut paraître intéressant (Combessie, 2007). Dans ce carnet apparaît aussi le plan de la salle, la localisation des supports collectifs utilisés durant la séance, la place des élèves en difficulté (notamment avec l'utilisation du support), la place de l'enseignant, les enfants qui lèvent le doigt, les attitudes, le langage du corps du maître et des apprenants... afin de rendre visible ce qui ne l'est pas par l'enregistrement audio (Note 1 ci-dessous). Enfin, ce carnet permet d'inscrire les questions qui s'ajoutent à celles du guide d'entretien (Note 1) et de relever des situations dans lesquelles le professeur opère un cadrage de l'activité de certains élèves, conduisant ces derniers à faire un usage différent des supports par rapport à leurs camarades (retrait de certains exercices, non mobilisation de certains éléments du supports...).

Note 1. Extrait du carnet de bord



Exemple d'un plan de salle (place des élèves et notamment ceux en difficulté, du tableau, du projecteur...) et exemple de questions à poser lors de l'entretien s'ajoutant à celles du guide d'entretien.

Les constats et les questions (relevés lors des observations de classe) qui sont notés dans le carnet seront discutés avec les maîtres lors de la deuxième partie de l'entretien. Des photographies sont prises de la salle et du tableau pour avoir un œil sur la disposition de classe et des différents écrits y figurant (notamment les affiches). Ce protocole d'observation appliqué à chaque séance analysée est « la condition d'une comparaison systématique et renforce sa validation » (Combessie, 2007, p. 22).

11.2.2. Des entretiens

Les entretiens d'enseignants sont effectués à la suite des observations de classe. Ils complètent un certain nombre d'informations sur les enquêtés précédemment obtenu grâce au questionnaire en ligne. Nous connaissons du maître interrogé, par exemple, son ancienneté dans le niveau et dans l'enseignement, ses études universitaires et professionnelles, sa proximité avec un courant pédagogique, son habileté avec le numérique, s'il dispose d'internet chez lui et à l'école et quelle

est la qualité de la connexion...²⁶⁰ Durant les entretiens, il s'agit alors d'échanger sur la préparation du cours effectué, sur la conduite de la séance ainsi que sur les supports utilisés, sur les ressources mobilisées et sur les critères de choix opérés.

D'un point de vue organisationnel, ces entretiens ont lieu pendant le temps des repas ou en fin de journée après l'école. Lors de « la consigne de prise de rendez-vous / de contact » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 15), il est précisé que l'entretien dure minimum 30 minutes. De ce fait, l'enseignant comprend que le temps d'une récréation ne peut pas suffire. En effet, en deçà de 20 minutes les propos peuvent ne pas refléter la réalité et risquent d'être stéréotypés par peur d'un jugement négatif (Salès-Wuillemin, 2006). Les échanges se font dans la salle de classe du maître lorsque enquêteur et enquêté se retrouvent tous les deux. Ainsi, tel que le préconise Beaud & Weber (2010) dans leur ouvrage intitulé « guide de l'enquête de terrain », nous avons un lieu « sans trop de bruit pour réaliser un enregistrement audible », « sans trop de regards extérieurs » et « d'oreilles indiscretes » (p. 171) mais surtout, les échanges se basant sur des situations observées dans le même lieu permettent une évocation en contexte plus fidèle à la réalité de la classe.

Les entretiens sont semi-directifs. En effet, il s'agit d'orienter le propos du maître sur des éléments essentiels à notre recherche puisque cette enquête est complémentaire aux résultats issus du questionnaire et que nous avons une idée des sujets à traiter avec l'interviewé (Blanchet & Gotman, 2015). De plus, nous voulons amener le professeur à discuter autour des séances observées afin que celui-ci ne se limite pas aux discours professionnels sur le sujet mais qu'il commente des pratiques effectives. Plus particulièrement, ce type d'entretien donne accès aux manières des professeurs de penser les situations en opérant des retours sur des moments observés et il les invite à tenir un discours réflexif. Par ailleurs, l'existence de quelques « blancs », quelques « silences » peut amener le professeur à se livrer, notamment sur certaines de ses conceptions.

Notre guide d'entretiens, sorte de memento, est donc élaboré avec une structure relativement forte. L'objectif est de structurer le discours du répondant sans le diriger (Blanchet & Gotman, 2015). Il est conçu d'un hypothétique enchaînement de questions et d'une série de thèmes à aborder (Blanchet & Gotman, 2015; Combessie, 2007), de mots-clefs permettant d'avoir une trame et une certaine homogénéité dans l'ensemble des entretiens. De la sorte, le guide d'entretien se caractérise par l'abondance des questions ouvertes et « un système organisé de thèmes » mémorisé par l'enquêteur (Blanchet & Gotman, 2015, p. 62). En gardant une certaine

²⁶⁰ La synthèse des informations recueillies lors du questionnaire en ligne est visible dans la table 1 en annexe 4.

liberté de parole nous pensons avoir un échange plus intéressant avec l'interrogé et gagner sa confiance. L'entretien s'organise autour de 3 thèmes ordonnés dans une logique chronologique : le choix du (des) support(s) (avant la classe), son usage lors de la séance observée (pendant la classe), le devenir du support (après la classe).

Guide d'entretien

Entretien semi-directif GUIDE D'ENTRETIEN

La consigne de prise de rendez-vous/ de contact :

Pourquoi cette recherche ? Je suis une doctorante à l'université de Paris VIII et je cherche à connaître les logiques de choix de supports des enseignants et l'usage de ces supports en classe.

Pourquoi vous ? Vos réponses dans le questionnaire nous ont intéressées et parce que vous sembliez très volontaire/ prêt à collaborer.


Modalités :

- Confidentialité,
- Enregistrement,
- La durée de l'entretien est estimée au minimum à 30 minutes.

Annonce / consigne inductrice :

Rappel du contrat de communication : « Je suis une doctorante à l'université de Paris VIII et donc chercheuse. Je cherche à connaître ce qui détermine les choix de supports des enseignants et l'usage de ces supports en classe.

Rappel : le support est tout ce qui a été mis devant les yeux de l'élève et utilisé par celui-ci pour lui permettre d'acquérir le savoir visé.

Lors de la séance vous avez utilisé comme support(s) : référence(s) ou/ et 



La durée de l'entretien est estimée au minimum à 30 minutes. Il est enregistré et confidentiel/ anonymé ».

Consigne initiale/ question tremplin/ question inductrice :

J'aimerais que vous me racontiez comment vous avez choisi ce support ?



AVANT la classe : LOGIQUE DE CHOIX DE SUPPORTS

Description

- **Type de supports** [une ressource telle quelle, des ressources telles quelles, une ou des ressources modifiées]
- **Identification de la ou les ressources** [références,  ou .

Si ressource(s) modifiée(s)


→ La nature des modifications [déplacement, suppression, ajout, transformation]

→ Poubelle/ dossier génétique [visualisation des éléments gardés ou supprimés] :  et 

→ Les motifs de modifications [reproches à la/ les ressources]

Explication

J'aimerais que vous m'expliquiez pourquoi vous avez choisi ce support ?

- **Critères de choix de supports** [Vous : vos études, votre parcours professionnel... /
Autrui : des animations pédagogiques, un IEN, un collègue... /
Contexte d'exercice : les existants dans l'école, le niveau des élèves, le niveau de classe simple ou double (CM1-CM2 = + de modifications) ...]
⇒ Qu'est-ce qui a influencé votre choix ?
⇒ Quel est le niveau de vos élèves cette année ?
- **Logique de choix de supports transférable / généralisable**
[à un autre apprentissage/ savoir dans la même discipline,
à une autre classe. => L'avez-vous déjà utilisé avec une autre classe? Avec un double (simple) niveau (CM1-CM2 ou autres) ?
à un autre contexte (REP ou hors REP), => Question sosie : Le conseilleriez-vous à un collègue exerçant en REP/ REP + (ou Hors REP) ?
à une autre discipline]
⇒ Fonctionnez-vous de la même façon pour ... ?
- **Conscience disciplinaire** [rapport à l'orthographe / à l'histoire, représentation de la discipline, clarté cognitive, degré d'importance par rapport aux autres disciplines...]
⇒ J'aimerais savoir ce que représente pour vous cette discipline. Le degré d'importance ?
- **Forme du support en classe** (tableau, photocopie, projection, manuel...) [raisons, pertinence]
⇒ Pourquoi avoir choisi cette forme ? Pertinent ?
- **Guide / conseils d'utilisation** [références, , indications utilisées/ non utilisées, avantages/ inconvénients]

Entretien semi-directif
GUIDE D'ENTRETIEN

⇒ Avez-vous un ouvrage ou autre chose qui guide l'utilisation de ce support en classe ? Suivez-vous des conseils d'utilisation ?

PENDANT la classe : USAGE DES SUPPORTS EN CLASSE

- **Utilisation du/ des supports par les élèves** [habitude, aisance, motivation...]
 - ⇒ Les élèves savent-ils utiliser ce support ? TOUS ?
 - ⇒ Comment est-il perçu par les élèves ?
 - **Pièges/difficultés du/ des supports** [à éviter, à dépasser, aides]
 - ⇒ J'aimerais savoir si ce support comporte des difficultés pour les élèves. Lesquelles ? Comment les aidez-vous ?
- Question sosie : Que diriez-vous à un collègue qui débute pour utiliser ce support en classe ?
- **Retour sur des scènes observées/** des interactions durant les séances.

Pourquoi avoir dit à cet / ces élève(s) ... ? (Ex : Pourquoi ne pas avoir fait faire tel ou tel exercice ? Vous n'avez pas mobilisé tel encadré ou tel exercice ? Pourquoi ?)

-
-
-

Prendre appui sur **des usages du support** par l'enseignant ou par les élèves au cours de la séance.

APRES classe : L'AVENIR DU SUPPORT

- **Analyse critique du support** [changement : si c'était à refaire, points forts/ points faibles]
 - ⇒ J'aimerais savoir ce que vous pensez du support choisi après usage des élèves.
- **Le devenir du support** [pour l'enseignant, l'élève, les parents/ transit à la maison].
 - ⇒ Que faites-vous de ce support ?
 - ⇒ Que font les élèves de ces supports après la classe ?
 - ⇒ Ces outils transitent-ils à la maison ? Qu'en font les parents ?

Questions finales :

Liberté pédagogique de l'enseignant en France [Pour ou contre, motifs]

⇒ J'aimerais savoir ce que vous pensez de la liberté pédagogique en France.

Métier de ses parents [milieu socio-culturel dans lequel l'enseignant a grandi]

Recontacter si besoin

Revenir sur les questions non abordées avec notamment **ce que représente la discipline enseignée, niveau des élèves...**

Accompagné par :

- **Des relances** : Les **reprises par l'enquêteur de certains mots**, de groupes de mots ou de phrases vont encourager les répondants à donner des précisions. « Lorsque la relance **rapproche des propos tenus**... inciter l'interlocuteur à faire un retour réflexif... à argumenter sa prise de position... » (p. 26, Combessie, 2007). Une relance peut aussi être une **reformulation** de l'enquêteur ou une **orientation vers une autre direction** lorsque le sujet est épuisé (Combessie, 2007).
- Des **questions spontanées** « éclairant des éléments de contenus non explicités (« Qu'est-ce que vous voulez dire plus précisément par... ») ou des aspects de l'attitude non précisés (« Comment vivez-vous cette situation ? »).
- **La prise de note** : facilite les relances l'analyse des enregistrements et donne de l'intérêt aux réponses de l'enseignant (Combessie, 2007).

Le guide d'entretien est organisé autour de 3 thèmes : le choix du (des) support(s) (avant la classe), son usage lors de la séance observée (pendant la classe), le devenir du support (après la classe). En gras, les mots-clés, en jaune les questions à repérer rapidement et en rouge les thèmes en lien avec ce qui peut influencer les choix de supports.

Les questions préparées visibles dans ce guide d'entretien sont à mémoriser et sont posées ou amenées au moment le plus opportun lors de l'échange, autant que possible sous forme de « relance » plutôt que sous forme de question abrupte. L'interview débute par une annonce (Combessie, 2007), une « consigne inductrice » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 15) rappelant les paramètres du contrat de communication (Salès-Wuillemin, 2006) entre le répondant et le chercheur : le statut de l'enquêteur, le thème, la durée de l'entretien (minimum 30 minutes), le fait qu'il soit enregistré et traité de façon anonymisée. Cette annonce est répétée de la même façon à chaque fois. Ensuite, le professeur est questionné dans un premier temps sur les ressources et supports sélectionnés et sur ce qui peut potentiellement faire varier ces choix. Ses choix dépendent-ils du savoir en jeu, de la discipline, du niveau des élèves de classe, d'un double ou simple niveau de classe, du contexte social de l'école, de ses formations, de son rapport à la discipline etc. ? Lors des échanges sur le deuxième thème du guide (l'usage du support en classe), nous revenons sur des moments de classe observés, des interactions langagières entre élèves et professeur. L'interrogé s'exprime sur l'usage du support par les élèves et la manière dont il cadre leurs activités intellectuelles. La troisième partie de l'entretien tente de saisir ce que le maître mais aussi l'élève fait de ce support de classe après le cours. Des questions potentiellement intéressantes pour notre recherche qui n'ont pas pu être abordées lors du questionnaire en ligne, concluent l'enquête. Elles interrogent le rapport du professeur à la discipline enseignée, son opinion sur la liberté pédagogique ou encore le métier de ses parents (qui peut être un indicateur sur le milieu socio-culturel dans lequel il a grandi).

Les questions spontanées, quant à elles, permettent d'« éclairer des éléments de contenu non explicités (questions référentielles) ou des aspects de l'attitude non précisés (questions modales) » (Salès-Wuillemin, 2006, p. 20). Elles soutiennent le discours du répondant de manière efficace (Blanchet & Gotman, 2015) et l'invitent à se livrer. En effet, grâce à des reprises par l'enquêteur de certains mots, de groupes de mots ou de phrases les répondants sont encouragés à donner des précisions (Combessie, 2007). « Lorsque la relance rapproche des propos tenus [...], elle a souvent pour effet d'inciter l'interlocuteur à faire un retour réflexif [...] à argumenter sa prise de position [...] » (Ibidem, p. 26). Une relance peut aussi être une reformulation de l'enquêteur ou une orientation vers une autre direction. Au cours de cet entretien nous prenons parfois des notes afin de faciliter les relances et l'analyse des enregistrements et de donner de l'intérêt aux réponses de l'enseignant (Ibidem, 2007).

Enfin, il est essentiel que « l'entretien garde sa dynamique propre » (Ibidem, 2007, p. 25). Il évolue donc au fur et à mesure des différents interviews afin d'éviter les redondances et d'ouvrir à de nouveaux aspects. À la fin des échanges, il est donc demandé aux répondants

(surtout aux premiers) s'il est possible de les recontacter afin, si besoin, de pouvoir poser de nouvelles questions et de garantir ainsi l'homogénéité des entretiens (Ibidem, 2007).

Un pré-test s'effectue auprès de 4 enseignants n'appartenant pas à notre population d'enquêtés afin de tester la cohérence du guide d'entretiens, la fluidité et l'enchaînement des questions mais surtout pour permettre à l'intervieweur d'avoir les thèmes à aborder en tête, d'être le plus naturel possible dans l'échange et, ainsi, favoriser l'obtention de réponses spontanées et sincères.

11.2.3. Des productions d'élèves

Puisque cette partie de la recherche vise à comprendre l'usage des supports en classe et leurs effets possibles sur les apprentissages des élèves, il paraît utile de récolter les travaux de certains enfants durant la séance observée. Dans chacune des classes, le recueil porte sur deux productions d'élèves de bon niveau, une de niveau moyen et deux de niveau faible. Etudier leur travail écrit a plusieurs intérêts. Tout d'abord, ce sont des traces de l'activité des apprenants. Il peut être difficile, en étudiant les interactions langagières entre écoliers et enseignant, de déceler si certains d'entre eux ont été en activité et ont appris pendant la séance. En effet, selon Broccolichi (1995) et Keddie (1970) le maître peut utiliser la stratégie de l'évitement avec les enfants en difficulté scolaire. Il peut mobiliser cette stratégie lors de situations de communication en classe afin de garder la face sociale²⁶¹ et d'assurer le contrôle de sa classe (Broccolichi, 1995). En posant des questions « factuelles » et en limitant les échanges avec les écoliers les « moins connivents », il limite les phases de flottements et d'hésitations et donc les débordements (Ibidem, 1995). De leur côté ces élèves ont appris à « ajuster leurs prétentions à leur position » et ceci surtout lors d'une question sur la compréhension de consignes (Ibidem, 1995). Analyser le travail écrit produit lors de la séance par ce type d'enfants, aussi discret et évincé soit-il lors des échanges, permet alors de savoir s'il est rentré dans la tâche et, parfois, d'identifier les activités cognitivo-langagières qu'il a mobilisées. De plus, l'étude de ces travaux de classe permet de prendre en compte qu'il n'y a pas une seule manière de lire et de comprendre un texte et un support : un même support n'est pas lu et interprété de la même façon par différents types de lecteurs (Segré, 2001 ; Tralongo, 2021). Les écrits d'élèves peuvent être la trace visible de ces appropriations différentes.

²⁶¹ La face sociale lors de situations d'interactions publiques correspond au bien le plus précieux d'une personne (Broccolichi, 1995).

Plus généralement, examiner l'apprenant à travers les interactions langagières et sa production c'est considérer que les inégalités scolaires sont la résultante d'une « co-construction²⁶² » (entre autres Rochex & Crinon, 2011). En effet, il existe une hypothèse relationnelle selon laquelle les difficultés scolaires sont le fruit de la relation entre ce que les élèves font et ce que les enseignants proposent au regard de ce que sont leurs places dans l'institution et dans le contexte de l'établissement et de la classe (Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011). Les parties précédentes ont étudié uniquement ce que les professeurs proposent au travers de leur support en classe. Les travaux d'apprenants et les interactions langagières (lorsqu'elles existent) permettent maintenant d'observer plus qualitativement ce que les élèves font et de relever les prérequis manquants à certains d'entre eux et non pris en compte par le maître lors de la séance observée.

Le recueil de données qualitatives est assez conséquent ; nous choisissons alors différentes méthodes d'analyse qui répondent au mieux à notre questionnement.

11.3. Méthodes d'analyses

L'étude de la genèse instrumentale, de l'usage du support en classe et de leurs potentiels effets, a été effectuée grâce aux retranscriptions des entretiens avec les enseignants et des séances observées et grâce à l'analyse catégorielle de ces retranscriptions. Afin d'explorer, plus particulièrement, les dyades support-enseignant lors des séances, nous avons caractérisé les instruments d'apprentissage et les discours professoraux en mobilisant la grille d'analyse des supports (utilisée en deuxième partie de thèse lors de l'étude des caractéristiques internes des supports, chapitre 11). Nos méthodes d'analyses sont explicitées davantage ci-dessous.

11.3.1. Transcription des séances et des entretiens et analyses catégorielles

Les 14 entretiens et les 16 observations donnent lieu à des transcriptions intégrales. Comme le décrit Deslauriers à propos de l'analyse en recherche qualitative (1987), la transcription est une tâche certes laborieuse mais elle permet de prendre du recul vis-à-vis de l'interviewé et des élèves, de s'extirper de l'environnement distrayant, de forcer la réflexion du transcripteur et d'affiner le grain d'analyse. Le journal de terrain aide à la retranscription des séances pour décrire ce qui se passe et qui n'est pas audible à un moment précis de la séance comme, par exemple, lorsque l'enseignant écrit une question au tableau, allume le projecteur, montre une

²⁶² Le terme « la co-construction » des inégalités est emprunté à l'équipe Escol et au réseau interuniversitaire RESEIDA qui font l'hypothèse « relationnelle » suivante : les enseignants « font ce qu'ils font » parce que les élèves « font ce qu'ils font » et réciproquement.

affiche à un enfant, etc. Ces retranscriptions sont précises et fidèles et nous respectons autant que possible les silences, les hésitations, les inflexions de la voix, les gestes accompagnant la parole... afin de rendre nos entretiens riches et interprétables (Beaud & Weber, 2010).

Ensuite, à la manière de Priolet & Mounier (2018), nous étudions le contenu et procédons à une première analyse catégorielle selon des thèmes qui pourraient être pertinents pour la recherche. Ainsi, en ce qui concerne les observations de classe, nous notons si l'objectif d'apprentissage et la discipline sont indiqués et explicités, si l'enseignant cadre l'usage du support (par les explications de consignes, de la composition du support, de son rangement et de son utilité prochaine, etc.), s'il se réfère à une ressource lors du cours, s'il y a des différenciations dans les interactions langagières avec les élèves, s'il existe des simplifications langagières, des mots qui sont définis, s'il y a des phases d'institutionnalisation des savoirs... L'ensemble des catégories sont visibles dans le document ci-après, document qui a été utilisé pour analyser chacune des séances.

Note 2. Trame des analyses catégorielles des retranscriptions de séances observées

Séance d'histoire ou d'orthographe avec ...

Durée :

Lieu : Ecole de

Classe :

Supports :

Discipline indiquée

L'objectif d'apprentissage explicite

Cadrage par le maître de l'usage du support

- ✓ Explicitation des consignes :
- ✓ Explicitation sur la structure du support :
- ✓ Explicitation sur le devenir du support :
- ✓ Problèmes liés aux supports utilisés :
- ✓ Temps laissé pour répondre à l'activité :
- ✓ Correction :

Référence à la ressource

Le maître se réfère ou non à sa fiche de préparation ou à sa ressource.

Travail différencié

Interaction langagière

- ✓ Accompagnement individuel

Langage

- ✓ Simplification / abréviation :
- ✓ Recherche d'un mot inconnu :

Renvoi à d'autres supports

Effet de motivation

Rappel à d'autres connaissances

Malentendu

Erreur de contenu de l'enseignante

Ambiance de classe / ambiance de travail.

Phase dévolution

Phase d'institutionnalisation

- ✓ Le contenu de la leçon :

De la même façon, une analyse est réalisée avec chacun des entretiens retranscrits. Nous relevons ce que l'enseignant a déclaré au sujet de leurs logiques de choix de supports et ressources, ce qui a motivé leurs modifications et le choix de la forme du support en classe. Est noté aussi ce qui peut influencer ces choix : ceux-ci sont-ils identiques et transférables à d'autres contextes d'exercices ? Sont-ils en lien avec le rapport de l'enseignant à la discipline et son « vécu disciplinaire » (Reuter, 2016) ? De plus, les informations données par l'interrogé sur l'usage du support en classe (entre autres les différenciations de support ou de consignes), sur l'analyse qu'il effectue *a posteriori* et sur ce qu'il fait de ces outils pédagogiques après le cours sont synthétisées. Puisque les apprentissages ne se font pas en un seul cours, nous relevons aussi ce qui était prévu pour la prochaine séance. Enfin, nous regroupons également

d'autres informations, par exemple celles s'intéressant aux croyances du professeur ou encore celles questionnant la liberté pédagogique.

Note 3. Trame des analyses catégorielles des retranscriptions des entretiens

<u>Entretien avec ...</u>
Entretien à ? h, le...
<u>Durée :</u>
<u>Lieu :</u>
<u>Classe :</u>
<u>Supports :</u>
<u>AVANT la classe : LOGIQUE DE CHOIX DE SUPPORTS</u>
<u>Critères de choix de supports</u>
<u>Modification ?</u>
<u>Transfert (contexte / niveau élèves / simple ou multi-niveau /autres disciplines...)</u>
<u>Conscience disciplinaire</u>
<u>Forme du support en classe</u>
<u>Livre du maitre / conseils d'utilisation</u>
<u>PENDANT la classe : USAGE DES SUPPORTS EN CLASSE</u>
<u>Utilisation du / des supports par les élèves</u>
<u>Retour sur des scènes observées</u>
<u>Différenciation</u>
<ul style="list-style-type: none">- Pour l'ensemble de la classe (en fonction de son niveau général)- Pour quelques élèves en difficulté
<u>APRES classe : L'AVENIR DU SUPPORT</u>
<u>Analyse critique du support</u>
<u>Le devenir du support</u>
<ul style="list-style-type: none">- Pour l'enseignant- Pour l'élève,- Pour les parents / transit à la maison
<u>Prochaine séance :</u>
<u>AUTRES</u>
<u>Dates/ Frise utilisées ou disponibles en classe</u>

Ces premières analyses ordonnent notre recueil et maximisent des ressemblances et des différences entre les données (Deslauriers, 1987). Ensuite nous affinons notre regard et explorons le discours du professeur en classe qui vise à faire utiliser aux élèves un support aux caractéristiques variées (plus ou moins complexes ou au cadrage plus ou moins exigeant).

11.3.2. Mobilisation de la grille d'analyse des supports

Nous nous intéressons au discours du maître et plus particulièrement aux modalités de cadrage du discours du professeur qui peuvent être faibles ou fortes (Bernstein, 2007) pour ce qui concerne les caractéristiques internes des supports (la complexité et le cadrage). Le discours du maître peut cadrer plus ou moins fortement l'élève pour lui permettre d'appréhender et de traiter la complexité du support (son hétérogénéité sémiotique et langagière) et il peut le cadrer sur des activités plus ou moins exigeantes et plus ou moins étroitement sur le savoir. Nous cherchons à comprendre à travers notre analyse en quoi le support et le discours du professeur se répondent et se complètent. Il s'agit de savoir comment le professeur se saisit d'un support aux caractéristiques précises en fonction de ses expériences sociales et professionnelles et de son contexte d'exercice. Et comment son discours se définit-il selon la spécificité du support, de sa complexité et son cadrage ? La grille d'analyse des supports semble alors judicieuse à mobiliser (décrite dans la deuxième partie de la thèse au chapitre 5 et visible dans les grilles de 3 à 8, annexe 2). Pour chacune des séances observées, les supports proposés aux élèves ainsi que les discours des maîtres sont caractérisés grâce aux indicateurs retenus concernant la complexité et le cadrage du support. Le discours de l'enseignant lors de la séance est-il faible ou fort sur chacun de ces indicateurs ? Ainsi, est relevé si le professeur, lors du cours :

- Aide l'élève à se repérer sur le support,
- Oriente le regard, le sens de lecture,
- Décode certains symboles,
- Précise la légende d'un document (nature, auteur, date ou lieu),
- Révèle les manières de lire des documents de différentes natures,
- Utilise ou aide à utiliser certaines options liées au numérique telles que le zoom, la mise en exergue de certains éléments du supports...
- Indique la discipline et l'objectif d'apprentissage,
- Distingue les différents registres discursifs,
- Rend saillants les liens à faire entre les différents documents et les différents registres,
- Explique des mots, des jeux de mots, des abréviations,
- Cadre les élèves vers des activités intellectuelles de haut niveau ou de bas niveau,
- Fait du lien entre les activités,
- Institutionnalise les savoirs.

Il s'agit de mettre en relation les caractéristiques internes du support et celles du discours des maîtres en classe pour faire utiliser les matériaux d'apprentissage. Ce travail conduit à

construire une typologie de dyades support-enseignant. Il vise à comprendre un peu plus en quoi un support associé à un maître peut conduire à des pratiques pédagogiques plus ou moins exigeantes et peut participer à la construction d'inégalités scolaires. Si le professeur, par exemple, ne compense pas par un cadrage fort un support complexe (Co+), il est probable que les élèves de milieux populaires, étant les moins familiarisés avec l'institution scolaire et ses codes, passent à côté des apprentissages. À l'image de cet exemple, les questions sont multiples : l'enseignant, peut-il contrebalancer, du fait de son discours en classe, un support peu exigeant sur les activités intellectuelles (Ca-) ? Un support peu complexe (Co-) et au cadrage exigeant (Ca+) peut-il suffire pour permettre à tous les élèves des activités exigeantes ? Ou est-ce le discours du maître pour faire utiliser le support et mettre en activité l'élève qui va être déterminant ? L'analyse des dyades support-enseignant croisée avec les interactions langagières en classe et les productions de certains apprenants aideront à avancer sur ces questions.

*

Conclusion du chapitre 11

L'enquête par observation et par entretien est postérieure au questionnaire et a pour fonction d'enrichir la compréhension des données déjà recueillies et d'aider à leur interprétation (Blanchet & Gotman, 2015). Dans un premier temps, nous avons retranscrit l'intégralité des séances d'apprentissages et des entretiens d'enseignants puis utilisé des catégories d'analyse afin de comprendre davantage la genèse des supports. Plus particulièrement, il s'agissait d'explorer avec un grain plus qualitatif les logiques de choix de ressources, de supports et de formes que prennent ces outils en classe et les logiques des modifications et d'usages des supports (hors classe mais aussi en classe). Dans un second temps, l'étude des supports et des discours enseignant (faible ou fort) sur chacun des indicateurs caractérisant les supports ainsi que l'analyse de quelques productions d'élèves permettent de construire une typologie de dyades support-enseignant aux effets plus ou moins inégalitaires sur les apprentissages des élèves.

Cette méthodologie de recherche permet d'effectuer :

- un travail de triangulation en cherchant à recouper les données recueillies : celles des différents professeurs, celles des différentes séances observées et celles des productions d'élèves ;
- un travail d'analyse sur les itérations dans les entretiens et les discours professoraux lors des séances afin de repérer les informations qui se répètent et valider des résultats mais aussi afin d'identifier les exceptions ;
- un travail plus global de triangulation mettant en lien les résultats des différentes méthodes de recherche : ceux liés à l'exploitation du questionnaire (partie 1 de la thèse), ceux issus des analyses des supports (partie 2) et ceux émanant des séances observées et des entretiens (partie 3).

Pour conclure ce chapitre sur le dispositif méthodologique, il est important de préciser que la démarche est, ici, descriptive et non expérimentale. Nous ne sommes pas dans une démarche expérimentale mesurant l'efficacité d'un support ou d'une dyade support-enseignant. En effet, notre population d'observés et d'interviewés est d'un faible effectif et rien n'est comparable puisque les professeurs, les supports utilisés, les manières de les utiliser en classe et les contextes d'exercice sont très diversifiés. De plus, nous ne mesurons pas à l'aide de pré-tests et post-tests les effets d'un support sur les élèves et les différentiels de leurs progrès. Il s'agit, en

partie, de montrer si, compte tenu de ce que l'on sait (grâce à d'autres recherches)²⁶³, certaines dyades peuvent produire les conditions qui favorisent les apprentissages de tous les élèves. L'étude du discours de l'enseignant pour faire utiliser des supports aux caractéristiques différentes et l'analyse des interactions langagières et des productions d'élèves pourront apporter des informations complémentaires sur la genèse instrumentale mais aussi quelques réponses sur le processus de construction d'inégalités scolaires.

²⁶³ Nous comptons sur la cumulativité de la recherche.

Chapitre 12. Logiques de choix de ressources, de supports et de formes de supports

Ce chapitre vise à comprendre un peu plus les logiques de sélection des enseignants en ce qui concerne les ressources, les supports et les formes que prennent ces supports en classe et, quand nous le pouvons à identifier les caractéristiques communes aux professeurs et à leur contexte d'exercice qui peuvent influencer ces logiques. Ainsi, l'analyse des entretiens vient compléter les résultats obtenus lors de la première partie de la thèse²⁶⁴ et parfaire un peu plus la compréhension de la genèse du support.

12.1. Le choix des ressources : des logiques de choix complexes

Dans un premier temps, les entretiens montrent, tout comme les résultats obtenus grâce au questionnaire, que les ressources et les supports sélectionnés pour faire le cours sont principalement choisis pour leur démarche pédagogique et pour leur adéquation aux programmes et au niveau des élèves. Cependant, les entretiens de recherche précisent davantage ce que les professeurs entendent par « démarche pédagogique », par « correspondance aux programmes » et par « adaptation aux élèves ». Plus étonnamment, cette méthodologie permet d'obtenir un autre résultat : les formations semblent guider les enseignants dans leur choix. Nous retiendrons également que certaines caractéristiques du maître et de son contexte d'exercice, le sexe et le fait que l'école soit en REP²⁶⁵, influencent les choix de ressources et supports.

12.1.1. Des ressources choisies pour une démarche

Une grande partie des maîtres des écoles disent que l'approche pédagogique de la ressource doit les « séduire » (Céline), les « intéresser » (Annick et Hélène), qu'elle doit correspondre à leur démarche, à leur manière de faire classe. Hélène, par exemple, apprécie la méthode du guide pédagogique qu'elle mobilise en histoire car elle est en « phase » avec ce que le rédacteur de la ressource propose puisque, comme elle le dit, « *c'est interactif* » et « *l'idée, c'est toujours de mettre les élèves en... en recherche et en questionnement et c'est ça qui m'intéresse.* ».

²⁶⁴ En particulier les déclarations des enseignants dans le questionnaire et l'étude des effets des caractéristiques enseignantes et de leur contexte d'exercice sur les choix professoraux lors du travail hors classe (fin du chapitre 4, 4.3 et 4.4).

²⁶⁵ Cela vient conforter les résultats de la 1^{ère} partie qui montraient que l'instrumentalisation enseignante était associée au sexe du maître et au contexte social de l'école (GLM, tables 2, 4 et 6 en annexe 4).

Emmanuelle qui utilise une ressource institutionnelle précise que la méthode du marathon orthographique correspond à sa méthode : « *tout ce que je mets en place en EDL²⁶⁶, c'est pour... au service de l'écriture et de la rédaction, c'est la démarche de... du marathon* ». Professeur en zone favorisée, Nicolas (qui fabrique son support d'histoire avec plusieurs ressources éditoriales), insiste tout au long de l'entretien sur le fait que la ressource doit correspondre à sa façon de faire qui n'est pas forcément en adéquation avec ce qui est demandé par l'institution : « *C'est pour ça quand on me dit euh... même à l'inspection ou autre oui, c'est comme ça qu'il faut faire. Non, non, moi ça ne correspond pas à ma personnalité ou à ma façon de faire.* » Il préfère donc fabriquer les supports avec une démarche commune à toutes les disciplines qu'il enseigne, une démarche reposant sur la trame « *leçons, questions, dictée, apprentissage, restitution* ». Ainsi, pour chacun de ces professeurs, la démarche de la ressource doit les intéresser, voire même, doit correspondre à ce qu'ils sont, à leur façon d'envisager l'enseignement de telle ou telle discipline. Ce résultat était déjà annoncé en 2001 par Métoudi & Duchauffour puisqu'ils constataient que les manuels choisis par le maître devaient se plier à ses principes pédagogiques. Si le professeur semble tenir à sa façon d'enseigner, il est fort probable aussi que changer de démarche induit un coût (en termes, par exemple, de temps d'appropriation ou de mode relationnel avec l'élève) qu'il n'est pas prêt à payer.

La lecture comparative des entretiens aide à caractériser davantage ce que les enseignants entendent par démarche. Pour certains d'entre eux, celle-ci doit faire varier les activités proposées aux élèves, elle doit être spiralaire ou encore interdisciplinaire. Nous verrons que l'intérêt ou non pour une démarche peut dépendre de la discipline ou du contexte social de l'école.

✓ Une démarche alternant les activités proposées aux élèves

Plusieurs maîtres (4 sur les 14 interviewés et tous exerçant en REP²⁶⁷) recherchent une démarche non routinière ce qui va justifier le fait qu'ils changent de ressources fréquemment dans l'année. Andréa pour l'enseignement de l'orthographe aime bien alterner les manuels car elle n'aime pas quand c'est redondant et cherche de nouvelles idées notamment en termes de jeux, de manipulations. Elle révèle lors de l'entretien : « *j'aime bien changer les techniques d'approche et les techniques de recherche... des manipulations* » et « *avoir des nouvelles idées de manipulations* ». Marie (observée dans les deux disciplines en REP) apprécie de varier les

²⁶⁶ Etude de la langue.

²⁶⁷ Andréa, Marie, Maxime et Corine.

ressources et, ceci, pour elle mais aussi pour ses élèves. En histoire, elle alterne, au cours de l'année scolaire, entre le guide pédagogique et le manuel. Elle dit que le guide est utile « *pour ce qui était des dates, bah voilà, c'est bien formel* », que le manuel permet de faire des analyses de documents et enfin, que passer de l'un à l'autre permet de « *varier les supports pour pas que ce soit acquis pour eux [les élèves] et que ce soit toujours la même chose et que ça les intéresse plus vraiment en fait* ». Motiver les enfants est essentiel pour cette maîtresse exerçant en REP et d'après elle une alternance de ressources le permet. Pour l'enseignement de la langue, elle fonctionne de la même façon et déclare :

[...] si le livre leur dit trop rien et que tous les jours, à chaque fois qu'on fait du français c'est le même livre, c'est la même démarche, j'essaie de varier un peu pour essayer un jour ou l'autre d'en a... d'en attraper quelques-uns quoi.

Elle ne dit rien, par ailleurs, sur ce qui facilite ou non l'apprentissage. L'instabilité des ressources et donc des supports qui a pour objectif de motiver les élèves caractérise davantage les pratiques des professeurs de REP.

✓ Une démarche spiralaire

Principalement en orthographe, pour bon nombre de professeurs (3 sur les 7 observés en orthographe et 1 en histoire), il est important que la démarche de la ressource revienne sur ce que les enfants savent et, par conséquent, que la notion étudiée soit travaillée plusieurs fois dans l'année. La méthode qu'ils privilégient doit être spiralaire²⁶⁸. Ainsi, Maxime (observé dans les deux disciplines) dit d'un guide pédagogique basé sur la méthode Picot :

*[...] ce qui est bien avec cette méthode, c'est que j'ai pu travailler à chaque fois plein de choses, donc l'identification des verbes, **revenir sur tout ce qui a été vu... et brassé avant quoi**. Donc ça, à chaque fois, ça **permet justement de faire un rebrassage, voir un peu tout ce qui y avait avant** [...] Le texte qui s'appelait " Une bonne soirée " ... **permettait justement d'aller vers une découverte du passé composé avec un retour sur le présent.**²⁶⁹*

Annick explique lors de son interview qu'elle apprécie le manuel choisi car celui-ci considère que les élèves ne partent pas de rien et Emmanuelle partage aussi cet avis en insistant sur le fait que sa ressource (le Marathon orthographique, ressource institutionnelle) permet un « *rebrassage continu des savoirs* » à travers de petites activités au quotidien. Enfin, Nicolas déclare que sa démarche en histoire suppose que « *les choses soient revues plusieurs fois et qu'il y ait différentes entrées en fait* ». Cependant, pour l'enseignement de l'histoire, la

²⁶⁸ Terme empruntée à Bruner (1960 / 1977) pour décrire une progression qui permet à l'élève de revoir plusieurs fois dans le cycle ou dans l'année une notion avec un degré de complexité de plus en plus important.

²⁶⁹ Nous mettons certains passages des verbatims en gras afin d'aider le lecteur à repérer ce qui a été annoncé.

progression spiralaire est moins recherchée par les interrogés qu'en orthographe comme l'indique les propos de Corine. Elle dit de ses cours d'histoire :

[...] je fais de manière chronologique. Par exemple, je sais que dans d'autres écoles, ils ont opté pour des programmations spirales et enfin, c'est un truc ça me dépasse totalement, je ne comprends pas du tout. Et moi, en tant que apprenante, ça m'aurait jamais parlé, j'aurais jamais rien retenu d'un truc où on fait des va-et-vient. Donc du coup c'est ce que j'applique, moi, dans mon travail quand je le construis, que ce soit dans l'ordre chronologique.

Cette jeune enseignante (récemment sortie de la formation initiale) n'envisage pas une programmation spiralaire pour sa classe de CM1-CM2²⁷⁰ et reste dans un schéma chronologique. En orthographe, les professeurs recherchant une démarche spiralaire sont plus nombreux car ils souhaitent revoir régulièrement les acquis et faciliter la cumulativité. La démarche recherchée dans les ressources et supports peut donc dépendre de la discipline.

✓ Une démarche interdisciplinaire, intradisciplinaire

Six professeurs interrogés sont aussi très attachés à la question de la pluridisciplinarité, de l'interdisciplinarité, de la transdisciplinarité dans l'enseignement²⁷¹. Même si dans les réponses au questionnaire peu d'enseignants considèrent que la pluridisciplinarité est une priorité dans le choix de supports en histoire comme en orthographe (tableau 6a, annexe 3)²⁷², certains entretiens montrent que juxtaposer ou mettre en relation les disciplines est essentiel pour choisir ou fabriquer le support ; la démarche proposée par la ressource doit permettre l'interdisciplinarité. Pour Nicolas, par exemple, qui fabrique son support avec différentes ressources éditoriales, s'il pouvait, il traiterait la plupart des autres contenus par le prisme de l'histoire car il dit que, dans cette discipline, « on pourrait tout greffer dessus ». Selon lui, l'histoire est au service de l'écrit : « ça permet aussi, pour moi, de travailler et le français, l'orthographe, la syntaxe... c'est multidirectionnel », « y a justement certains moments où ça me permet de rebondir sur d'autres matières ». À partir d'un document en histoire, il a pu travailler, d'après lui, en géométrie en faisant construire à ses élèves un tableau de données. Il développe son propos en disant que grâce à la construction de ce tableau :

²⁷⁰ Le double niveau pourrait pousser les professeurs, en histoire, à faire des programmations spirales ainsi tous les élèves de la classe (CM1 comme CM2) travailleraient sur le même thème en même temps.

²⁷¹ Aujourd'hui les termes à la mode « interdisciplinarité », « pluridisciplinarité » et « transdisciplinarité » sont polysémiques, ambigus et flous (Lenoir, 2020) et nous privilégierons dans la thèse l'utilisation des deux premiers mots. Nous les définissons en nous basant sur les travaux de Lenoir comme étant la juxtaposition ou l'interrelation de deux ou plusieurs disciplines (2020).

²⁷² Il est probable que certains enseignants du questionnaire qui cochaient la case « démarche pédagogique » pour répondre aux questions 32, 33 et 36 (« Ce qui a été prioritaire pour vous dans le choix de la ressource » ; « Ce qui a été prioritaire pour vous dans le choix du support » ; « Vous avez choisi ou construit ce support car il correspond... »), sous-entendaient entre autres une démarche pluridisciplinaire.

On a fait de la géométrie, parce que tout ça, ils l'ont... on l'a fait... je leur ai rien montré, enfin, je leur ai tout simplement dit, vous placez à quatre carreaux, 10 carreaux machin, faites un point, tac tac tac, trois carreaux vers le haut, enfin bon. Tout ça, s'est fait quasiment oralement.

Cette idée d'interdisciplinarité se retrouve aussi dans les propos de Marie lors de son entretien puisqu'en histoire les élèves ont, selon elle, travaillé le français, les mathématiques avec la lecture de graphiques, de tableaux... Un autre maître encore, Maxime, faisant écrire sa classe sur une œuvre, en l'occurrence une peinture (du sacre de Clovis), dit de sa séance : « *il y avait une partie histoire mais aussi une partie française concrètement... les deux objectifs quoi* ».

En étude de la langue, ce sont davantage les sous-disciplines, les domaines (grammaire, lecture, orthographe, écriture, lexique...) inscrits dans la discipline du français²⁷³ qui sont, pour les enseignants observés, importants de relier entre eux. Nous pourrions alors parler d'intradisciplinarité puisque Lenoir (2020) explique que ce terme « désigne les interrelations qui se tissent au sein d'une discipline ou d'un même champ disciplinaire en fonction de sa logique interne » (p. 7) et il donne l'exemple « des liens intradisciplinaires pouvant être établis entre la géométrie, l'arithmétique, l'algèbre, toutes disciplines constituant les mathématiques » (p. 7). De ce fait, en français, il s'agit pour bon nombre de nos enquêtés de mettre l'étude de la langue au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes, comme le préconisent les programmes (MEN, 2020). C'est pourquoi Emmanuelle souhaite utiliser une ressource (le marathon orthographique) alliant orthographe et production d'écrits. Elle explique que :

Ma pédagogie au départ, partir d'écrits des élèves pour après ce qu'on appelait les " gammes²⁷⁴ ", c'est pas moi qui ai inventé ce mot-là, c'est dans le marathon... qui permettent d'enrichir, qui permettent d'enrichir un GN, qui permettent ... enfin il y a plein de gammes différentes qui permettent d'accorder, ... de travailler sur les relations avec le nom, avec les lexiques, donc tout ça toujours au service de l'écrit. Donc on part la plupart du temps d'un écrit, on fait une gamme et après on enrichit l'écrit.

Deux autres professeures (Audrey et Marie) introduisent la séance sur l'accord du sujet et verbe par une dictée d'élèves déjà travaillée. Comme le dit Marie, la compréhension de ce texte a été faite préalablement lors du travail sur la dictée. Maxime et Audrey utilisent un guide pédagogique basé sur la méthode Picot proposant d'étudier le sens du texte. Audrey précise même qu'elle tente de relier ces textes à ce qui est fait dans d'autres disciplines. Elle explique

²⁷³ Distinction entre domaine et discipline empruntée à Reuter et al. (2021) qui n'a pas été faite dans le reste de l'écrit car considérée comme non nécessaire.

²⁷⁴ Les gammes sont entendues ici comme des suites d'exercices répétitifs qui permettent d'acquérir des structures types (comme c'est le cas en musique).

l'un des textes sur lequel les enfants ont travaillé lors de la séance observée (texte se souciant de la propreté de la planète) est intéressant car :

*[...] je trouve ça bien et j'aime bien partir d'un texte. Oui, j'aime bien partir d'un texte, **j'aime bien partir du sens d'un texte** et les textes entrent aussi dans mes... je suis... enfin, c'est **transdisciplinaire pour moi** quoi... En ce moment, ils travaillent sur l'énergie en sciences, donc ça... ça a tout son sens. En EMC, on travaille du recycle, on travaille sur le recyclage. Enfin, il y a beaucoup de choses autour de ça quoi... voilà, **ça me permet aussi de faire du lien** et... et quand j'aborde la période, je regarde le type de texte pour essayer de faire du lien aussi en classe par rapport à ça.*

Juxtaposer ou relier les différentes disciplines, surtout pour les cours d'histoire, et faire dialoguer les différentes composantes du français pour enseigner l'étude de la langue rentrent donc dans l'équation des choix de ressources et supports pour bon nombre d'enseignants.

Ainsi, si la démarche alternant les activités proposées aux élèves était davantage regardée par les professeurs de REP, il est plus difficile d'identifier des caractéristiques du contexte ou du maître observé qui peuvent expliquer l'intérêt des professeurs pour les démarches interdisciplinaire ou spiralaire. Ces dernières semblent importantes pour beaucoup d'enseignants lors du choix de ressources et supports. Elles reflètent des représentations des manières d'enseigner plus ou moins différentes selon les disciplines.

11.3.2. Des ressources en adéquation avec les nouveaux programmes

La plupart des enseignants interrogés (aussi bien lors du questionnaire que lors des entretiens) cherche des ressources et des supports qui soient en adéquation avec les derniers programmes. Les travaux de Séré & Bassy (2010), Borne (1998) et Métoudi & Duchauffour, (2001) corroborent ce résultat. Une de nos analyses statistiques montrait par ailleurs que cette caractéristique des supports est plus importante pour les femmes²⁷⁵. Dans le même sens, nos entretiens indiquent que la grande majorité des maitresses observées pense que les ouvrages éditoriaux garantissent les programmes mais qu'elles sont contraintes de choisir d'autres ressources puisque les manuels disponibles dans l'école sont anciens et éloignés des textes officiels. Les femmes se distinguent des trois hommes de notre corpus qui sont plus distants vis-à-vis des programmes et de façon plus générale de l'institution.

²⁷⁵ Ce résultat corrobore un de nos résultats statistiques qui montrait que la réponse des enseignants « les supports correspondent à la conformité aux programmes » varie en moyenne avec le sexe de l'enseignant (Table 12, annexe 4 et figure 19, annexe 5).

✓ Des ouvrages éditoriaux pour être dans les « clous »

Quelles que soient les manières de faire des enseignantes avec les ressources, elles ont besoin d'utiliser une ressource éditoriale pour s'assurer qu'elles respectent le curriculum prescrit. Marie (observée dans les deux disciplines) qui modifie une ou plusieurs ressources, mobilise souvent l'ouvrage d'un éditeur. De ce fait, elle est certaine, comme elle le dit, « *d'être dans les clous* », conforme aux programmes qui changent souvent. Une maitresse peu expérimentée comme Sara déclare utiliser un manuel sans le transformer pour enseigner l'orthographe car, selon elle, c'est plus « *fiable* » et cet ouvrage correspond aux programmes et surtout aux attentes de fin de cycle. Un manuel la rassure. Tout comme les deux professeures citées ci-dessus, Céline déclare que les programmes sont importants. Par ailleurs, elle les a lus pendant l'été et, en fonction de cette lecture, elle a sélectionné un guide pédagogique pour enseigner l'histoire. La correspondance aux curriculums prescrits des ressources choisies par nos répondantes est évoquée de nombreuses fois lors de leur interview. Hélène répète 3 fois que le guide qu'elle a choisi pour donner des cours en histoire est en adéquation avec les nouveaux programmes. Elle précise ce qu'elle entend par programme : « *Les nouveaux programmes, ils sont dans ce sens-là hein, c'est-à-dire ils sont thématiques, ils sont euh... interroger l'histoire euh... je pense que ça répond assez bien à la nouvelle manière d'enseigner l'histoire.* » Hélène retient des programmes des thèmes à traiter avec les élèves et une démarche spécifique. Il est possible alors de faire le lien avec les travaux sur le curriculum de Perrenoud (1993) et ainsi rappeler que « le curriculum prescrit est diversement interprété » (p. 4). Il fluctue et varie en fonction des personnes puisque chacun pour tenir compte du programme dans le contenu d'enseignement « fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire... » (Perrenoud, 1993, p. 4). Finalement être dans les clous a donc une certaine part de subjectivité. Par ailleurs, lorsqu'une maitresse sollicite une ressource éditoriale, le curriculum prescrit est interprété doublement tout d'abord par l'éditeur puis par l'enseignante.

✓ Des ouvrages éditoriaux obsolètes à éviter

L'instabilité des programmes pousse rapidement les enseignantes à se détourner des ressources éditoriales. Certaines professeures comme Catherine et Corine expliquent que les ouvrages de l'école ne peuvent pas être utilisés car ils sont trop anciens et les programmes ne sont plus d'actualité. Par exemple, Catherine affirme :

Alors les manuels, tout simplement dans la classe, on en a, mais ils datent, ils sont plus aux programmes... c'est pas un manuel avec les derniers programmes. Pourquoi on ne les a pas

rachetés ? Parce que c'est une question de budget. Il a fallu racheter les livres de français, les livres de maths. Chaque année, on peut en acheter que 15, donc il faut quatre ans pour renouveler déjà maths et français. Si on peut effectivement, on achète des bouquins d'histoires derrière, mais il y a aussi les sciences, il y a... voilà. Et à 14€ le livre, ben on est forcément limité.

Le curriculum prescrit fréquemment modifié ainsi que le coût des manuels pèsent sur les choix de ressources de cette enseignante qui privilégie des manuels en priorité en français et mathématiques. En histoire ou en sciences elle utilise davantage les blogs afin de respecter les programmes. De la même manière Corine décide de construire ses propres supports d'histoire car les manuels présents dans l'établissement correspondent aux programmes de 2008. Selon elle, les utiliser serait problématique en termes d'organisation puisqu'elle déclare : « *Je vais pas leur dire [aux élèves], tel manuel c'est page machin et puis tel autre manuel c'est page machin... c'est pas clair quoi. Déjà en termes de... il faut avoir 14 manuels sur la table* ». D'autres professeures choisissent des guides pédagogiques proposant des supports à reprographier puisqu'il suffit, lorsque les programmes changent, d'acheter un nouvel exemplaire (ce qui n'engage pas de gros frais) ou encore de télécharger un avenant²⁷⁶.

Par conséquent, si pour les enquêtées mais aussi pour certains chercheurs (Choppin, 2005; Mounier & Priolet, 2015) les ouvrages éditoriaux récents garantissent les programmes, les femmes enseignantes préfèrent ne pas se référer aux anciens manuels ou anciens fichiers disponibles dans l'école ; cela cumulerait, selon elles, de nombreux désavantages notamment en termes d'inéquation avec le curriculum prescrit et d'organisation de classe.

11.3.3. Des ressources s'adaptant au niveau de lecture des élèves

Sept maîtres observés²⁷⁷ évoquent que le support pensé en amont de la séance doit être adapté à leurs élèves (ou du moins tels qu'ils les perçoivent) ce qui est assez cohérent avec les résultats du questionnaire (tableau 7, annexe 3), et avec ceux de certains chercheurs (Margolinas & Wozniak, 2009 ; Métoudi & Duchauffour, 2001). La plupart de ces enseignants sont des femmes (comme le laissaient présager certains résultats d'analyses statistiques, table 6, annexe 4) ou des enseignants de REP. Lorsque ces enquêtés parlent de la prise en compte des élèves c'est davantage pour l'enseignement de l'orthographe (comme l'annonçait un de nos résultats en première partie de thèse, chapitre 4 ou tableau 7, annexe 3). Plus précisément, nous apprenons, à travers les entretiens, que la ressource et le support doivent être en adéquation

²⁷⁶ Par exemple pour l'ouvrage « Picot, F. & Hervé, L. (2016). Faire de la grammaire au CM2. Poitiers : Réseau Canopé » des documents s'ajustant aux programmes de Français 2018 pouvaient être téléchargés.

²⁷⁷ Marie, Catherine, Audrey, Annick, Corine, Maxime et Stéphane.

avec les compétences de lecture de la classe. C'est pourquoi, Maxime (exerçant en REP) utilise un des guides pédagogiques basé sur la méthode Picot en orthographe car il correspond aux besoins des enfants tels qu'il les perçoit, en termes d'apport en vocabulaire et en compréhension. Il dit de ces ouvrages :

[...] je les trouve plutôt bien faits au niveau du vocabulaire ... cette année, j'ai quand même des élèves qui ont un vocabulaire assez bas, donc qui ont besoin d'avoir une acquisition importante de mots qui peuvent paraître basiques, mais en fait avec eux, rien n'est basique. Donc, c'est vrai que c'est intéressant de travailler tout ce vocabulaire-là et selon les parties, je trouve dans les textes, ils vont tous comprendre quelque chose, le sens doit pouvoir être compris, mais on va pouvoir acquérir des nouveaux vocabulaires quoi. Donc là, je sais plus exactement ce qu'il y avait ce matin comme mot qui... c'était « s'affaler » je crois dans le canapé. « S'affaler », c'était sûr qu'ils n'allaient pas pouvoir avoir le sens profond, mais euh... en imaginant un peu, ils arriveraient à comprendre.

Marie (professeure en REP) choisit de commencer la séance à partir d'un texte, d'une dictée (issue d'un blog) que les enfants connaissent déjà puisque, cette année, ils ont un niveau assez faible et ont des difficultés à lire. C'est pourquoi, elle indique que « faire de l'orthographe en démarrant avec un texte complètement nouveau, il faudrait vraiment passer du temps à expliciter chaque mot ». Enfin, Andréa (travaillant hors REP) dit pour son cours d'étude de la langue que si elle avait eu une classe majoritairement de faible niveau scolaire, elle aurait changé de textes de découverte car celui qu'elle a proposé à ses élèves (qu'elle considère de bon niveau) était un texte qui traitait de l'empire romain et qu'il aurait été par conséquent difficilement compréhensible par des enfants en difficulté. De la même façon, mais cette fois-ci pour l'enseignement de l'histoire, Catherine (enseignante hors REP) a pris un support sur internet car sa classe était capable de comprendre les chiffres romains et le vocabulaire. Selon elle, il faut des bons lecteurs pour utiliser ce support et « on ne peut pas se le permettre chaque année ».

Cette préoccupation importante pour le niveau de lecture et de compréhension de textes des écoliers est au cœur des choix de ressources et des adaptations des supports aux élèves en amont de la classe. Par ailleurs, elle est plus récurrente dans le discours des maitresses que dans celui des maitres et elle est évoquée plus souvent par les enseignants qui exercent en REP (Marie, Maxime, Corine, Stéphane²⁷⁸) que par ceux qui sont hors REP. Elle dépend donc du sexe du professeur²⁷⁹ mais aussi du milieu social de l'école. Corine, jeune maitresse exerçant en REP+,

²⁷⁸ Tous sauf Hélène.

²⁷⁹ Ce qui va dans le sens d'un de nos résultats statistiques : la réponse des enseignants « les supports correspondent à mes élèves » varie en moyenne avec le sexe de l'enseignant répondant (table 6, annexe 4 et figure 9, annexe 5).

met en avant cette préoccupation importante lors des choix de ressources et supports. Pour elle, le faible niveau de lecture en termes de fluence et de compréhension peut être un problème pour les enseignants mais aussi un frein pour les apprentissages des élèves :

Ouais, j'ai du mal à trouver les solutions, voire même je vois pas l'intérêt de faire de l'histoire ou de la géographie avec ce type d'élèves qui, de toute façon euh... enfin là par exemple, l'orientation, elle est avérée, je vois pas pourquoi je fais de l'histoire et de la géographie avec des enfants euh qui savent pas lire plus de 20-30 mots à la minute, qui comprennent pas même quand c'est moi qui lit un texte, des textes adaptés même à un niveau CE1, CE2, ça a pas de sens. Après, de ce qu'on m'a dit là à l'inspection encore une fois, je suis obligée de leur dispenser cet enseignement-là. Après, comment l'adapter à leur niveau de compréhension, je vois pas quoi.

L'ensemble des propos des interviewés interroge car, lorsque les professeurs cherchent à choisir des ressources ou des supports adaptés aux capacités de lecture des élèves, ils focalisent davantage leur attention sur la conception d'un support spécifique et ils accordent moins d'importance aux contenus à enseigner (Khaneboubi & Roux-Goupille, 2020). Alors, même si nous savons que le contexte social de l'école n'influence pas les caractéristiques internes (la complexité et le cadrage) des supports²⁸⁰, il semble que dans la pratique les enseignants de REP soient face à un casse-tête pour s'adapter aux niveaux de lecture de leurs élèves et ainsi, cela peut, peut-être, expliquer qu'en REP les professeurs des écoles mobilisent moins de ressources²⁸¹.

11.3.4. Des formations au centre des choix de ressources et des manières de faire avec celles-ci

Les entretiens, de même que les travaux de Margolinas & Wozniak (2009), indiquent que les formations influencent les choix des ressources pour enseigner et la manière de se les approprier.

✓ La formation institutionnelle influence mais manquante

À travers les réponses des interviewés, il est facile de se rendre compte que l'institution et plus particulièrement les formateurs des professeurs des écoles encouragent à critiquer et modifier les ressources. Corine, par exemple, précise que lors de sa formation initiale récente (4 ans avant l'entretien) elle a été incitée à critiquer les ressources dans les disciplines du français et des mathématiques :

²⁸⁰ Des séries de GLM indiquent que les scores de complexité et de cadrage du support ne varient pas en moyenne avec le contexte REP/ hors REP (Tables 7, 8, 10 et 11, annexe 4 et figures 16 et 18, annexe 5).

²⁸¹ La table 4 (annexe 4) et la figure 6B (annexe 5) indiquent comment la probabilité d'utiliser plus qu'une ressource varie en moyenne avec le contexte social de l'école.

[...] j'ai critiqué les supports en français pour dire que les manuels, c'était... il fallait pas utiliser que les manuels, parce que les manuels sont soumis à des contraintes éditoriales, des trucs et des machins, et qui ne sont pas forcément en phase avec les apprentissages des élèves.

Ces propos sont peu étonnants puisque lorsque nous regardons de plus près le contenu des épreuves du concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE), le candidat est encouragé à analyser et transformer les matériaux pédagogiques. Les enquêtés ont donc été formés avec cette conception du travail enseignant. Même si les épreuves ont changé depuis 2022, l'étudiant est encore et toujours sollicité à construire les supports²⁸². Ces injonctions se diffusent également dans les propos des inspecteurs de circonscription. Une enseignante, Marie, déclare :

[...] je crois qu'en inspection, euh on est beaucoup amené à dire, enfin à s'appropriier le matériel et ne pas faire bêtement, allez on prend le... telle page, allez on fait phase de recherche, allez on fait la leçon, allez on fait des exercices. On est toujours en train... enfin je pense hein, on nous demande d'innover un peu.

Pourtant, malgré la pression institutionnelle concernant la nécessaire critique des ressources, les professeurs interrogés déclarent manquer de formations qui pourraient les aider à fabriquer leur support. Corine dit, par exemple, que, pour l'enseignement de l'histoire :

Comme il y a aucune formation, ben en fait c'est toi et ton nez entre guillemets, toi et... ton investissement, toi et tes recherches personnelles, toi et ton niveau de... je sais pas, de compréhension, de ta vision du métier, ta vision de telle ou telle discipline.

Catherine regrette certaines formations continues (appelées aussi animations pédagogiques) qui, par le passé, lui permettaient d'être guidée dans ses choix d'outils pour enseigner :

il y a plusieurs années à savoir que on pouvait se former dans n'importe quel domaine. Aujourd'hui, c'est plus le cas. On doit se former en mathématiques et en français prioritairement, pff... cette année par exemple, aucune animation sur l'histoire, absolument rien. Et, avant, je dirais, il y a quelques années hein, c'était c'est c'est pas très très loin, on nous proposait des animations dans tous les domaines et on pouvait choisir. Et en même temps, c'était une bouffée d'air, vraiment.

Elle donne ensuite l'exemple d'une formation qu'elle a suivie sur les poètes français qu'elle décrit comme « une mine d'or » car elle lui avait permis d'obtenir des ressources nouvelles et des manières de faire avec. Les enseignants souffrent donc d'un manque de formations pour pouvoir répondre aux injonctions institutionnelles. Certains d'entre eux vont tenter de pallier ce manque.

²⁸² Depuis 2022, si le candidat choisit, par exemple, le dossier en histoire-géographie, il doit construire son support en histoire avec divers documents, construire sa séquence en rapport avec les programmes. Les connaissances qu'il a dans la discipline sont peu sollicitées.

✓ Des formations syndicales²⁸³ et des formations de formateurs étayantes

Pour choisir leurs ressources et leurs supports, deux enseignants (Maxime et Hélène) s'inspirent d'une formation syndicale et une autre (Emmanuelle) des formations de formateurs. Lors de son cours d'histoire, Maxime projette une œuvre à ses élèves et pose une question au tableau. Il explique utiliser une méthode inspirée d'un historien vu lors d'une conférence syndicale qui disait « *comment l'image pouvait intéresser les enfants et comment on pouvait les aider à produire des textes* ». C'est aussi une conférence lors d'une formation syndicale organisée au printemps, en histoire, qui a poussé Hélène à utiliser un guide pédagogique en classe. Selon cette maîtresse, Benoit Falaize²⁸⁴ encourageait à :

[...] créer une empathie qui allait leur permettre de ... finalement d'incarner un peu le... la période historique, parce que c'est quelque chose de très conceptuel. [...]. ils ont vu que de susciter cette empathie permettait de mieux retenir et deux de faire plus de lien, donc voilà. [...]ça commence toujours de la même manière... c'est très souvent de la même manière, un document historique [...] sur lequel les élèves vont parler, autour duquel ils vont parler, faire des hypothèses. Après, à un moment de... d'institutionnalisation... ben voilà ce que... ce qu'elle représentait cette image etc. et après, effectivement, un document photocopie en noir et blanc que j'essaie quand même toutefois de projeter sur lequel on va travailler.

Quant à Emmanuelle, professeure des écoles formatrice (PEMF), elle a bénéficié de formations de formateurs sur une ressource, le marathon orthographique. Ce dernier a été élaboré par des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et d'autres professeurs. Emmanuelle a été invitée à collaborer avec ce groupe de réflexion axé sur la maîtrise de la langue. Elle a testé cet outil et ses supports dans sa classe et en est pleinement satisfaite.

Les paroles des enseignants s'inscrivent donc dans la lignée des résultats issue de nos première et deuxième parties : l'institution pèse sur les pratiques enseignantes mais elle ne donne pas aux professionnels les moyens de respecter les injonctions qu'elle impose. Il faudrait critiquer et modifier les ressources pour proposer ses propres supports à la classe ! Certains maîtres éprouvent le besoin de se former afin d'être guidés dans leurs choix d'instruments d'enseignement et d'apprentissage. Finalement, les professeurs syndiqués ou les PEMF peuvent répondre à ce besoin parce qu'ils trouvent des occasions de se former hors des cadres impartis de ce qui est prévu pour les professeurs des écoles dans l'institution. De ce fait, pour ces

²⁸³ Les syndicats enseignants proposent parfois aux professeurs des stages de formation qui s'intéressent aux différentes manières d'enseigner, aux pédagogies alternatives, aux manuels, aux inégalités... Par exemple, <https://73.snuipp.fr/article/stages-de-formation-syndicale-2023-2024>

²⁸⁴ Falaize a contribué à l'élaboration de deux guides pédagogiques d'histoire l'un pour les enseignements en CM1 (2016) et l'autre pour ceux de CM2 (2017) intitulés « Histoire, comprendre le monde » chez les éditions Retz.

quelques maîtres uniquement, les formations minimisent le coût d'entrée pour s'approprier une nouvelle ressource et ses supports.

12.2. Les formes prises par les supports en classe : des logiques pratiques, temporelles et motivationnelles

Les maîtres observés utilisent, le plus souvent, le tableau noir, projettent des supports et donnent des photocopies à leurs élèves (tableaux 28 et 29, annexe 3). La reprographie et la projection de supports sont plus présentes en classe pour l'enseignement de l'histoire que pour celui de l'orthographe. Pour ce dernier, les interrogés mobilisent davantage le tableau, l'ardoise et les manuels. Ces résultats sont conformes à ce que nous avons découvert à plus grande échelle grâce au questionnaire (chapitre 3.3). Les propos de nos interviewés permettent de comprendre ce qu'il y a derrière ces choix de formes de support : des logiques pratiques pour faire classe (répondre aux imprévus, pallier le nombre limité de photocopies...), des logiques temporelles (gagner du temps de séance) et également une volonté d'intéresser et motiver les élèves. Nous relevons que le sexe de l'enseignant et le matériel disponible dans l'école jouent sur certaines logiques.

12.2.1. *Le tableau, un outil pratique de classe pour un usage « planifié ou improvisé »*

Le tableau noir classique est utilisé dans toutes les classes et répond à une logique pratique du métier. Les séances observées montrent que, lors de l'étude de la langue, l'enseignant va plus souvent écrire au tableau pour exposer le texte de découverte, des consignes ou encore les réponses des élèves. En histoire, ce sont surtout les réponses aux questions et des mots-clefs qui figurent sur le tableau. Sur ce médium, dans les deux disciplines, c'est parfois l'endroit où la leçon est élaborée puis recopiée par les élèves. Marie précise que cet outil permet d'expliquer au fur et à mesure la leçon et d'améliorer l'écriture des apprenants en leur faisant visualiser le geste graphique. Elle poursuit en disant que sur les parties de droite et gauche figurent souvent les leçons qu'elle peut laisser un certain temps afin de permettre aux enfants de les copier quand ils le veulent ou le peuvent alors que le centre du tableau est destiné à la séance vécue et les écrits y sont plus éphémères. Enfin, le tableau permet des ajustements en classe notamment pour gérer l'avancée du cours. Marie, lors de sa séance, choisit de copier le texte et la consigne d'un manuel au tableau et de ne pas le distribuer à chaque enfant de sa classe afin d'avancer rapidement dans la séance. En bref, le tableau revêt de nombreux intérêts pratiques en classe et les usages sont multiples, ils « se font en fonction des moments, des espaces, des événements, des rapports au savoir des élèves, des habitus des enseignants » (Nonnon, 2000, p. 116). Les

séances et les interviews montrent que cet instrument est à la jonction entre une logique de planification et d'improvisation illustrant le « bricolage interprétatif et stratégique » (p. 85) de la pratique enseignante (Nonnon, 2000).

12.2.2. La projection pour intéresser et « raccrocher » les élèves

Annick, Catherine, Stéphane, Céline et Aurélie affectionnent particulièrement l'outil permettant de projeter un support (projecteur, TBI, TNI, etc.) parce que celui-ci motive et captive les écoliers. C'est pourquoi, Céline explique que les enfants de la classe aiment les images projetées et les documents audios parce que ce dispositif « les capte » et que « c'est plus vivant ». Pour Aurélie et Annick, la projection « raccroche » (terme qu'elles utilisent toutes les deux) les élèves quand leur attention se disperse. Stéphane est fervent de la projection et l'utilise dans toutes les disciplines (hormis les mathématiques) car selon lui :

Aujourd'hui tu sais comment sont les enfants, c'est extrêmement ...pour eux, quand tu vas leur parler, ça peut rentrer par une oreille et sortir par l'autre alors que le visuel, c'est ça leur parle beaucoup plus un peu. C'est comme la télé quoi, tu vois, ils vont beaucoup plus euh ret... ils vont retenir beaucoup plus facilement ce qu'il y a à la télé que ce que ce qu'ils vont lire par exemple.

Enfin, la projection permet aussi de visionner des vidéos, supports très intéressants pour les élèves surtout lorsque ceux-ci sont de mauvais lecteurs comme le dit Catherine. Si elle avait été en REP, elle aurait utilisé la projection de films car « les petits films par exemple d'histoire que l'on trouve, ça dure quatre-cinq minutes, mais c'est largement suffisant. Je pense que ça éveille plus leur curiosité que le texte. ». Ces constats vont dans le sens des écrits de Bruillard : la vidéo est un moyen pour trouver une situation d'accroche dans différentes disciplines (2020). Plus précisément, comme le montrent les propos des deux derniers maîtres, il y a l'envie de proposer des supports, à travers la projection, proches de ce que les élèves connaissent et qui ne les mettraient pas en difficulté.

Les professeurs ayant de l'intérêt pour la projection afin de motiver les élèves ne semblent pas posséder de caractéristiques communes. Il pourrait alors s'agir d'une conception enseignante relativement ancrée dans le métier.

12.2.3. La projection pour pallier les défauts des autres supports

La projection permet aussi aux enseignants de pallier aux nombreux défauts des autres formes de supports et surtout aux photocopies. Tout d'abord, elle permet de faire face à des contraintes matérielles. Le nombre de reprographies est très souvent limité dans les écoles et elles sont la plupart du temps sans couleur. Andréa, Nicolas et Céline parlent d'un quota de photocopies

dans l'école et ils n'ont pas toujours accès facilement à la photocopieuse puisqu'ils exercent dans une grande école (plus de 14 classes) avec une seule et unique photocopieuse. C'est pourquoi ils sont obligés de trouver d'autres formes de supports. Deux professeurs évoquent également le fait que la couleur sur la photocopie peut manquer aux cours d'histoire. Corine qui a un nombre limité de photocopies couleur dans l'année les réserve surtout à l'enseignement de l'histoire de l'art. Hélène précise que le noir et blanc « *lui casse les pieds* » car on ne voit pas les détails. Elle a donc acheté personnellement un vidéoprojecteur pour pouvoir l'utiliser en classe.

D'autres intérêts attribués à la projection sont cités par nos interrogés. Nicolas apprécie la projection afin de travailler collectivement sur les mêmes éléments que les élèves et Emmanuelle aime le fait de pouvoir chercher des documents ou supports sur internet et les projeter. Enfin, seules deux maitresses, Audrey et Emmanuelle, évoquent le fait que le TNI peut être interactif avec les apprenants. L'enseignant « *peut aller montrer, on peut aller cocher ou écrire directement dessus* » (propos d'Audrey) ou « *peut faire bouger les GN* » (paroles d'Emmanuelle). Cependant, lors de leur séance, aucune de ces deux maitresses n'a utilisé ces différentes fonctions de l'outil. Une professeure (Annick) donne quand même un argument en faveur de la reprographie : celle-ci permet d'avoir une trace dans les cahiers des élèves, chose que ne permet pas la projection à elle seule. C'est certainement aussi pour cela que le projecteur est le plus souvent utilisé en complément de la photocopie en classe.

12.2.4. Les ardoises et les photocopies pour gagner du temps

La gestion de l'avancée de la séance est au cœur des choix de la forme du support en classe et plus particulièrement au cœur des choix des femmes professeures. Comme l'expliquent certaines recherches (Danner et al., 2020 ; Tourneville, 2021) les professeures vivent leur métier de manière moins harmonieuse que les hommes. Leur rapport au temps est plus tendu (Tourneville, 2021) et l'intensité du travail semble moins maîtrisée chez les femmes (Danner et al., 2020). C'est probablement pour cela que beaucoup d'entre elles cherchent à gagner du temps de séance. Elles mobilisent alors les photocopies et les ardoises afin d'éviter aux élèves une tâche chronophage, la copie. Emmanuelle, par exemple, avait prévu en amont de sa séance deux scénarios possibles : tout d'abord, elle projette un exercice dans lequel il faut choisir les bons verbes conjugués (support 46, annexe 6) puis, soit les élèves recopient les phrases projetées et font l'exercice sur leur cahier (ce qui prend du temps), soit elle leur donne un polycopié avec seulement les verbes à copier au bon emplacement (ce qui est évidemment plus rapide). Puisque la première partie de son cours a duré longtemps, elle choisit de donner la

reprographie à chacun d'entre eux. Andréa partage l'avis d'Emmanuelle au sujet de l'économie de temps de séance permise par la reprographie. C'est pourquoi elle préfère donner une photocopie plutôt que le manuel à chacun de leurs élèves. Elle ajoute également qu'elle ne voulait pas « *que ce soit un exercice de copie où ils [les élèves] allaient concentrer leur attention ou leurs fausses énergies à faire de la copie* ».

Les ardoises ont aussi quelques avantages pour contrôler le temps au vu des propos de certains des professeurs interrogés. Annick les fait utiliser à ses élèves pour que, selon elle, « *ça aille plus vite* » et qu'« *ils attendent moins* ». Audrey avance l'idée que cet outil permet à la séance de progresser plus rapidement car il est moins exigeant en termes de soin, en ce qui concerne l'écriture. Le temps semble précieux en classe et les maitresses cherchent le plus souvent à accélérer l'avancée du temps didactique grâce aux photocopies et aux ardoises.

Pour terminer, les propos des enquêtés pour justifier la forme que le support a pris en classe, reposent dans un premier temps sur des arguments en lien avec la gestion de classe (intéresser les élèves, aller plus vite). Les arguments purement pédagogiques sont moins souvent évoqués. Enfin, le choix de la forme du support peut varier selon le sexe du professeur, selon le matériel disponible et accessible dans l'école et donc selon les décisions de la municipalité (sur le nombre de photocopieuses par école, le nombre de reprographies par professeur, si elles sont en couleur ou non...) et, parfois peut-être, il peut être lié à certaines conceptions qui imprègnent le métier d'enseignants (« le numérique est attractif et motivant pour l'élève »).

*

Conclusion de chapitre 12

Ce chapitre de la troisième partie de la thèse approfondit certains résultats sur la genèse du support. Les critères de choix de ressources et de supports gagnent en précision. Tout d'abord, les enseignants, en sélectionnant des ressources et en les transformant, privilégient des démarches qui leur correspondent. En fonction de la discipline enseignée, certains d'entre eux accordent de l'importance à des démarches spirales ou pluridisciplinaires. Les professeurs de REP semblent préférer par rapport à ceux des quartiers favorisés des démarches qui proposent des activités variées aux enfants afin de les motiver. Ensuite, ces maîtres de milieux populaires de même que les femmes enseignantes souhaitent davantage que la ressource et le support s'adaptent aux élèves et ils se focalisent alors, principalement, sur les capacités de lecture et de compréhension. Enfin, les enseignantes attachent plus d'importance que les hommes aux programmes et de ce fait, ces documents institutionnels sont au cœur de leurs choix. Elles semblent convaincues que les ouvrages éditoriaux récents les garantissent. Elles choisissent donc de mobiliser un seul produit éditorial ou d'alterner entre celui-ci et d'autres ressources. Cependant, si les manuels ou les fichiers disponibles dans l'école sont trop vieux, en inadéquation avec le curriculum prescrit (comme c'est souvent le cas), elles vont chercher d'autres ressources (site institutionnel, blog enseignant, guide pédagogique). À travers cette analyse, nous percevons une part de la complexité de l'activité enseignante hors classe. Il s'agit pour les maîtres de négocier avec les injonctions institutionnelles et leurs contradictions : il faut respecter les programmes instables sans posséder les outils qui les garantissent et il faut critiquer et s'approprié de manière visible les ressources sans être formé à cela. Ces prescriptions et injonctions représentent un coût pour les enseignants (entre autres financier et temporel) que chacun d'entre eux tente de gérer en termes de faisabilité notamment en ayant une attention particulière aux difficultés des élèves.

Derrière le choix des formes que prennent les supports en classe (manuels, photocopies, projection, ordinateur...) se cachent des logiques pratiques, temporelles et motivationnelles. Le tableau noir est un outil essentiel au professeur pour exercer son métier, pour planifier et improviser lors du cours. L'enseignant montre également un fort entrain pour l'usage de la projection et tous s'accordent à dire que celle-ci motive et captive les écoliers. Ensuite, nous relevons que le sexe du professeur et le contexte matériel de l'école / de la classe peuvent faire varier les formes de support choisies. En effet, les femmes, du fait d'un rapport au temps et au métier plus tendu (Danner et al., 2020 ; Tourneville, 2021), cherchent à avancer plus vite lors

de leur cours en mobilisant les ardoises et les photocopies (pour minimiser entre autres le temps de copie des élèves). La forme que prend le support dépend des outils disponibles dans l'école et la classe puisqu'elle varie selon les écoles et les communes et, en particulier, en fonction de la taille de l'école. Dans les très grandes écoles il est parfois difficile d'accéder à la photocopieuse.

À travers cette analyse, nous pouvons davantage comprendre pourquoi le contenu et plus particulièrement le cadrage des supports sur les opérations intellectuelles (Ca) est moins exigeant quand l'enseignant élabore le support (surtout en histoire) (chapitre 9.2). En effet, il est probable que certains critères de choix aient des conséquences sur le contenu des matériaux pédagogiques. L'importance donnée à l'interdisciplinarité en histoire (à l'image de ce que propose Nicolas) ou encore la recherche d'une démarche motivante, alternant les activités proposées aux élèves, peuvent détourner le support du savoir à construire et des moyens pour y parvenir. De plus, nous pouvons également identifier pourquoi les supports proposés par les femmes ont en moyenne un cadrage plus faible que ceux des hommes (chapitre 9.2). Les maitresses attachées aux programmes et ne disposant pas dans l'école d'ouvrages éditoriaux conformes à ces prescriptions cherchent d'autres ressources souvent moins fiables et au cadrage moins exigeant. Elles mobilisent des sites et les blogs (comme Catherine et Aurélie) ou fabriquent des supports en s'inspirant de textes institutionnels vides de questionnements permettant de construire des savoirs (comme Corine) (Pagnier & Lavieu-Gwozdz, 2021 ; Quirino Chaves, 2021). Par ailleurs, en se focalisant sur l'adaptation du support au niveau de compréhension de la classe, les femmes enseignantes peuvent minorer l'importance du contenu à enseigner (Khaneboubi & Roux-Goupille, 2020). Des formations comme le réclament nos enquêtés seraient peut-être une solution à envisager pour accompagner les professeurs à choisir et utiliser une ressource. Elles permettraient alors de minimiser le cout d'entrée induit par tout changement de pratique et de minimiser les impacts négatifs de l'instrumentalisation enseignante sur le cadrage du support.

Pour finir, nous relevons que, lors des interviews ou même lors des séances, aucun maitre n'a réellement conscience des difficultés que les différentes formes de support peuvent engendrer pour certains élèves : par exemple, des problèmes organisationnels pour la reprographie (Séré & Bassy, 2010 ; Choppin, 1992 ; Hunault & Poncelet, 2022) et de repérage des différents statuts des écrits en ce qui concerne le tableau (Nonnon, 2000). Seul, Nicolas exprime que la projection permet aux enfants de la classe et au maitre de travailler sur le même objet. Sinon la plupart des enseignants la réduisent à son pouvoir de motivation et de captation. Par ailleurs, il est à noter

que l'envie d'intéresser les élèves est à la fois à l'origine des formes des supports en classe ainsi qu'à celle des choix d'instruments pédagogiques. Elle est donc un objectif important du professeur.

Chapitre 13. Logiques des modifications de ressources et supports

Les deux premières parties de la thèse invitaient à aller voir de plus près ce qu'entendaient les enseignants par modifier et cumuler des ressources. En effet, grâce au questionnaire nous avons appris que :

- les deux tiers des maitres agissent sur les ressources (tableau 1, annexe 3),
- lorsque les professeurs modifient les ressources pour élaborer des supports alors ces derniers sont moins complexes (Co-) que les supports pris tels quels (figure 16, annexe 5) et
- les supports issus de transformations enseignantes sont moins exigeants du point de vue du cadrage (Ca-) que les supports pris tels quels dans une ressource (figure 18, annexe 5).

Ce chapitre cherche à approfondir un peu plus ces résultats pour comprendre ce qui conduit les enseignants à agir ainsi. Il vise à répondre à de nombreuses questions en ce qui concerne l'instrumentalisation enseignante : à quels besoins ces modifications de ressources répondent-elles dans la pratique ? Et, puisque la conception du support se poursuit dans l'usage (Trouche, Gueudet & Pepin, 2020), alors son utilisation en classe ajoute-t-elle d'autres modifications ? À quelles logiques du métier ces transformations du support correspondent-elles ? Coïncident-elles aux logiques identifiées lors des sélections de ressources et de formes de supports ? Le maitre cherche-t-il, par exemple, à intéresser ses élèves et les motiver ? Ou encore cherche-t-il à adapter l'instrument d'apprentissage ou son usage au niveau de difficulté de compréhension de lecture de sa classe ? Il s'agit donc, dès à présent, de repérer les logiques de modifications des ressources et supports et, lorsque nous le pourrons, nous identifierons des caractéristiques communes aux professeurs et à leur contexte d'exercices qui peuvent probablement expliquer ces logiques et leur variation.

Pour commencer, nous précisons les modifications faites en amont de la classe puis étudions ce qui se passe au sein de la classe. Cette analyse montre que ces modifications relèvent de nombreuses contraintes du métier. Les professeurs jonglent avec des considérations matérielles et pédagogiques et une pression temporelle. De plus, nous apprenons que derrière ces logiques

de modifications, le sexe et le milieu social de l'école jouent, à nouveau, sur l'instrumentalisation enseignante.

13.1. En amont de la classe, des modifications de supports répondant à des logiques de planification et des logiques pédagogiques et matérielles

La genèse du support est liée aux finalités de l'action qui pour l'analyse ont été regroupées en familles d'activités professionnelles (Rabardel & Bourmaud, 2005). Gueudet & Trouche (2010) en ont relevé neuf chez les professeurs²⁸⁵. Selon nos travaux, l'appropriation hors classe des ressources enseignantes de cours moyen est liée principalement à deux d'entre elles : à la planification / la gestion du temps de l'enseignement et à la conception et mise en œuvre des moments de découverte²⁸⁶. Nous identifions également que les modifications des ressources dépendent fortement des contraintes matérielles dans l'école. Ces différentes logiques d'instrumentalisation encouragent alors les maîtres à épurer et fractionner les supports lors de leur travail hors classe.

13.1.1. *La planification*

Lorsque les enseignants pensent à la conception d'un cours, ils cherchent à réduire le temps de la séance et de la séquence²⁸⁷ et à prendre en compte la programmation annuelle. Annick dit lors de l'entretien : « *t'as tellement aussi d'autres choses... T'as toujours l'impression d'être pressé par le temps quoi et c'est ça, moi, qui me gêne de plus en plus.* ». La pression du temps est importante chez les professeurs des écoles et surtout depuis la rentrée 2008 puisque le temps d'enseignement a été réduit (avec la fin des cours le samedi matin), puisque les programmes restent chargés et les disciplines à enseigner sont de plus en plus nombreuses. De ce fait, la planification est une préoccupation importante lors du travail hors classe et elle l'est principalement pour les femmes de notre corpus.

²⁸⁵ Les 9 familles d'activités sont : développer une réflexion sur sa pratique, concevoir et mettre en œuvre la planification et la gestion des temps de l'enseignement, concevoir et mettre en œuvre des moments de découverte et d'introduction, concevoir et mettre en œuvre des moments de synthèse et d'apports mathématiques, concevoir et mettre en œuvre des moments de travail de la technique, concevoir et mettre en œuvre des moments d'évaluation, gérer et suivre les élèves, participer à la vie d'établissements et participer à la vie de collectifs hors institutions. (Gueudet & Trouche, 2010)

²⁸⁶ L'identification de cette famille d'activités est liée certainement au fait que nous nous sommes intéressés à la première séance d'apprentissage.

²⁸⁷ Une séquence d'enseignement est un ensemble de séances (de cours) articulées entre elles par ordre de progressivité des apprentissages.

✓ Planifier les séquences

Catherine, Céline et Aurélie cherchent à construire des séquences plus courtes. Elles expliquent qu'elles doivent réduire le nombre de séances prévues par une ressource pour travailler en histoire. L'année dernière Catherine avait passé quatre séances traitant de Louis IX et cette année elle n'en fera que deux. Céline dit fusionner parfois plusieurs séances ensemble « *pour accélérer un peu le rythme* ». Marie fonctionne de la même façon et nous a présenté un cours d'histoire dans lequel la classe travaille sur 2 doubles pages de manuel (« le centenaire de la République et l'école laïque et gratuite »). Comme elle le dit, elle « *voulait dire un maximum dessus* ». Les ressources prévoient ainsi trop de séances dans les différentes séquences d'apprentissages et ne prennent pas en compte les aléas (grève, absence d'enseignants...) et les projets de classe et d'école. Aurélie déclare :

[...] on va partir en classe découverte au retour des vacances, on sera dans la région de Nîmes et on va justement retravailler sur la Gaule romaine, sur les arènes, enfin, donc donc il y a... ce qui est prévu dans l'année, il y a le temps qui va faire que on sait pas pourquoi il y a deux séances d'histoire qui vont sauter parce que on a un autre projet.

Les maitresses comme Aurélie réfléchissent en amont de la séance à raccourcir les séquences en effectuant moins de séances afin de mener à bien les projets de classe.

✓ Planifier une séance²⁸⁸

Pour les femmes de notre corpus, il s'agit surtout de réduire le temps de la séance d'apprentissage car celui qui est indiqué par la ressource est trop long. Emmanuelle divise la séance d'étude de la langue du marathon orthographique en deux séances : l'une porte sur le GN et l'autre sur l'accord sujet-verbe. Dans la même discipline, pour Audrey, il faut raccourcir le dernier texte à transposer avec un autre sujet et elle enlève deux phrases car le guide, comme elle le déclare, prévoit « *trop de choses* », « *trop d'exemples* », c'est « *trop dense* » même pour de bons élèves. Elle ajoute : « *je ne peux pas tout faire. C'est impossible* ». Certaines enseignantes comme Emmanuelle, Hélène et Céline critiquent l'abondance de documents sur certaines ressources en histoire. Céline ne montre pas les documents qui permettent de faire un rappel de la séance précédente en début de cours et, à la fin, elle ne laisse pas les élèves mettre en mots et copier entièrement la leçon à retenir. Elle dit lors de l'entretien :

[...] il faut se donner un temps très précis, il faut essayer de ne pas déborder. Alors par exemple, les traces écrites, moi, c'est vrai que souvent j'essaie de les taper ... texte à trous pour gagner du temps parce que je sais que si en plus je rajoute le temps de la... de...

²⁸⁸ Une séance est cours qui s'inscrit dans un temps scolaire (environ 45 minutes) et s'intègre dans une séquence.

Cette maitresse préfère faire compléter une leçon avec des trous car, selon elle, le guide qu'elle utilise est dense.

Enfin, pour gagner du temps (comme expliqué dans la partie 12.2.4), Emmanuelle, Andréa et Annick minimisent la copie par les élèves (tâche chronophage). Pour cela, elles jouent sur la matérialité, la forme du support : elles privilégient les photocopies ou les ardoises.

Les femmes plus que les hommes lors de leur travail hors classe anticipent le temps d'enseignement réduit.

13.1.2. La conception et la mise en œuvre des situations d'apprentissages

Au moment où les enseignants de l'enquête étaient en formation, l'approche constructiviste ou socio-constructiviste est encouragée pour permettre les apprentissages à l'école. Seulement, le professeur se trouve face à une contradiction lorsqu'il est confronté à certains supports notamment ceux des éditeurs. Comment faire construire le savoir par les enfants, lors de la phase de recherche, si ces derniers ont la possibilité de se référer facilement à la leçon de savoirs (comme nous le voyons dans le support 22 ci-dessous) ? Par conséquent, derrière certaines modifications de ressources, il y a la volonté des professeurs de mettre les élèves en situation de recherche lors des moments de découverte d'une notion. Sara illustre parfaitement notre propos. Elle utilise le support suivant lors de sa séance en étude de la langue :

L'accord du verbe avec le sujet

Cherchons

Les cyclones

Ils se forment dans les mers chaudes. Ce sont d'abord des dépressions tropicales. En quelques jours, les vents deviennent plus forts (jusqu'à 250 ou 280 km/h).

La dépression devient un cyclone, large de plusieurs centaines de kilomètres. Il tourne sur lui-même, finit par toucher des côtes et balaie tout sur son passage.

Mon Quotidien Environnement, mercredi 12 octobre 2011, second cahier du n° 4487, © Play Bac Presse.



- Relevez les sujets et les verbes conjugués de ce texte.
- Mettez au pluriel les sujets et les verbes qui sont au singulier.
- Mettez au singulier les sujets et les verbes qui sont au pluriel.
- Comparez les terminaisons des verbes avant et après la transformation.

Je retiens

- Le verbe **s'accorde toujours** avec son **sujet**.
*Le cyclone **balaie** tout sur son passage. → Les cyclones **balaient** tout sur leur passage.*
- Lorsqu'un verbe a **plusieurs sujets au singulier**, il se met au **pluriel**.
*Le cyclone, l'inondation et le tremblement de terre **sont** des catastrophes naturelles.*
- **Plusieurs verbes** peuvent s'accorder avec un **même sujet**.
*Le cyclone **tourne**, **finit** par toucher les côtes et **balaie** tout sur son passage.*
- Lorsqu'il y a **plusieurs sujets de personnes différentes**, il faut remplacer le sujet par le **pronom personnel correspondant** pour bien accorder le verbe :
 - la 1^{re} personne l'emporte sur les autres.
*Ta sœur, toi et moi **révons**. → nous (1^{re} pers. du pluriel)*
 - la 2^e personne l'emporte sur la 3^e personne.
*Tes parents et toi **révez**. → vous (2^e pers. du pluriel)*
- Le sujet peut être placé **avant le verbe, après le verbe ou éloigné du verbe**.
*La rivière **déborde**. **Déborde**-t-elle ? La rivière, grossie par les pluies, **déborde**.*

Repérer le sujet et le verbe

1 * Recopie uniquement le verbe et le sujet de chaque phrase dans ce tableau.

sujets	verbes
nous	étudierons

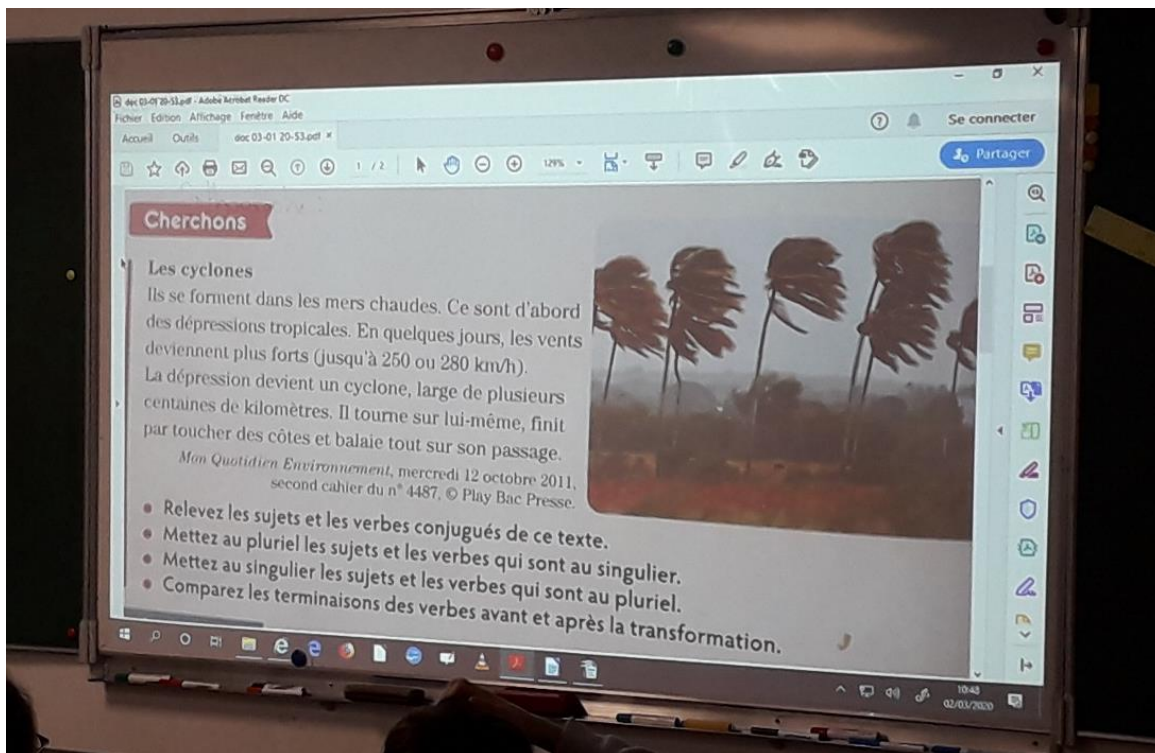
Cette année, nous étudierons la Grande Guerre.

- Ignorez-vous le Code de la route ?
- Le directeur parle aux élèves de CM2.
- Le train, l'avion, la voiture sont des moyens de transport très utilisés.
- Léo les voyait passer depuis sa fenêtre.
- Les souris grignotent, rongent et digèrent même le papier !

134

Support 22. Manuel donné aux élèves en 2^{ème} partie du cours (après avoir fait effectuer la partie « cherchons » en la projetant).

Cette maitresse enseigne depuis 1 an et suit une formation professionnelle. Elle tient particulièrement à placer les élèves en position d'investigateurs. Au début de la séance, elle préfère projeter la première partie du support « nous cherchons » (support 23 ci-dessous) plutôt que de mettre le manuel à disposition des enfants (support 22).



Support 23. Support de Sara en orthographe donné aux élèves dans un premier temps sous forme de projection puis visible, dans la suite de la séance sur le manuel (support 22).

Sara souhaite ainsi que les élèves découvrent par eux-mêmes le titre, l'objectif de la séance et la leçon, ce qu'elle explique de la façon suivante :

*L'objectif, c'est de ne pas... en quelque sorte, c'est que **les élèves ne puissent pas voir la leçon à l'avance**, parce que sinon je trouve que ça n'a pas de sens qu'ils découvrent, enfin qu'ils regardent le « je retiens », le titre c'est quoi, la leçon après donc c'est facile pour eux, alors que comme ça **donc ils ne savent rien du sujet de la leçon, du titre ni le « je retiens »**, ça veut dire la leçon. Et comme ça euh, moi je saurai est-ce qu'ils ont compris ou pas, comment est-ce qu'ils vont répondre et... voilà. **Et à la fin, ils découvrent la leçon et découvrent l'objectif de la leçon.***

Le support ainsi découpé encouragerait l'élève à identifier et construire le savoir. En histoire, Marie, plus expérimentée (11 ans d'ancienneté dans le métier), manifeste la même volonté que Sara. Lors des séances, elle donne souvent une grande photocopie couleur qui reproduit un document du manuel et chaque groupe d'élèves va étudier un document différent. Elle retire tout sur cette reprographie « *même le titre* », afin, comme elle dit, de mettre les apprenants « *dans une posture de chercheurs* » et qu'ils essaient de « *mener une enquête* ».

Dans les classes envisagées comme un lieu de construction de savoirs par les élèves (Roditi, 2011), les professeurs se sentent donc contraints de modifier les ressources, de fractionner le support en plusieurs parties ou retirer des éléments afin de ne pas montrer aux élèves les objectifs, les leçons et des éléments de réponses à des questions.

13.1.3. Les contraintes matérielles

Tous les maîtres, quelles que soient leurs caractéristiques et leur contexte d'exercice, cherchent à composer avec les limites du matériel de l'établissement : les manuels sont souvent obsolètes et le nombre de photocopies par enseignant limité. Pour minimiser les photocopies, Aurélie (enseignante dans une école privée) s'inspirant d'un blog pour son cours d'histoire ne donne pas aux élèves tous les documents proposés par la ressource. Les documents suivants sont supprimés de la séance :

Qui étaient les barbares ?

- 3 millions
Préhistoire

- 3 000
Antiquité

476
Moyen-Âge

1492
Temps Modernes

1789
Epoque contemporaine

Doc. 1

Carte des invasions barbares, Ve siècle.

Doc. 2 La chute de l'empire romain d'Occident.

Chassées par les Huns (des cavaliers nomades venus d'Asie), les tribus germaniques essaient de pénétrer à l'intérieur de l'Empire romain, non pour le détruire mais pour s'y réfugier et profiter de ses richesses. [...] Pendant l'hiver 406, divers peuples nomades (les Alains, les Vandales et les Suèves) traversent le Rhin et s'introduisent en Gaule. Ils ravagent le pays avant de passer en Espagne et en Afrique du nord. En 410-420, Burgondes et Wisigoths pénètrent en Gaule pour s'y installer [...]. Finalement c'est tout l'Empire romain d'Occident qui tombe aux mains des chefs barbares.

Henri del Pup et Robert Pince, *Histoire de la France*, coll. « Les Encyclopes », Éditions Milan, 2011.

Doc. 3 **Un Romain décrit les Huns, au V^e siècle**

Les Huns sont comme cloués sur leurs chevaux. Ils boivent à cheval, mangent à cheval et dorment à cheval, en se baissant sur le cou de la bête. Aucun d'eux ne cultive la terre [...], ils errent de tous côtés, semblant toujours fuir avec leurs chariots [...].

Ils ont le corps trapu, les membres robustes, la nuque épaisse ; leur carrure les rend effrayants... Comme on taillade profondément les joues des enfants aussitôt après leur naissance pour que la croissance de la barbe soit arrêtée le moment venu par les cicatrices, ils grandissent sans barbe, sans rien de gracieux. Ils sont prodigieusement laids.

Les Huns ne cuisent ni n'assaisonnent ce qu'ils mangent ; ils ne se nourrissent que de racines sauvages ou de la chair crue du premier animal venu, qu'ils réchauffent quelque temps sur le dos de leur cheval, entre leurs cuisses... »

Ammien Marcellin

Doc. 4 **Les guerriers francs au VI^e siècle**

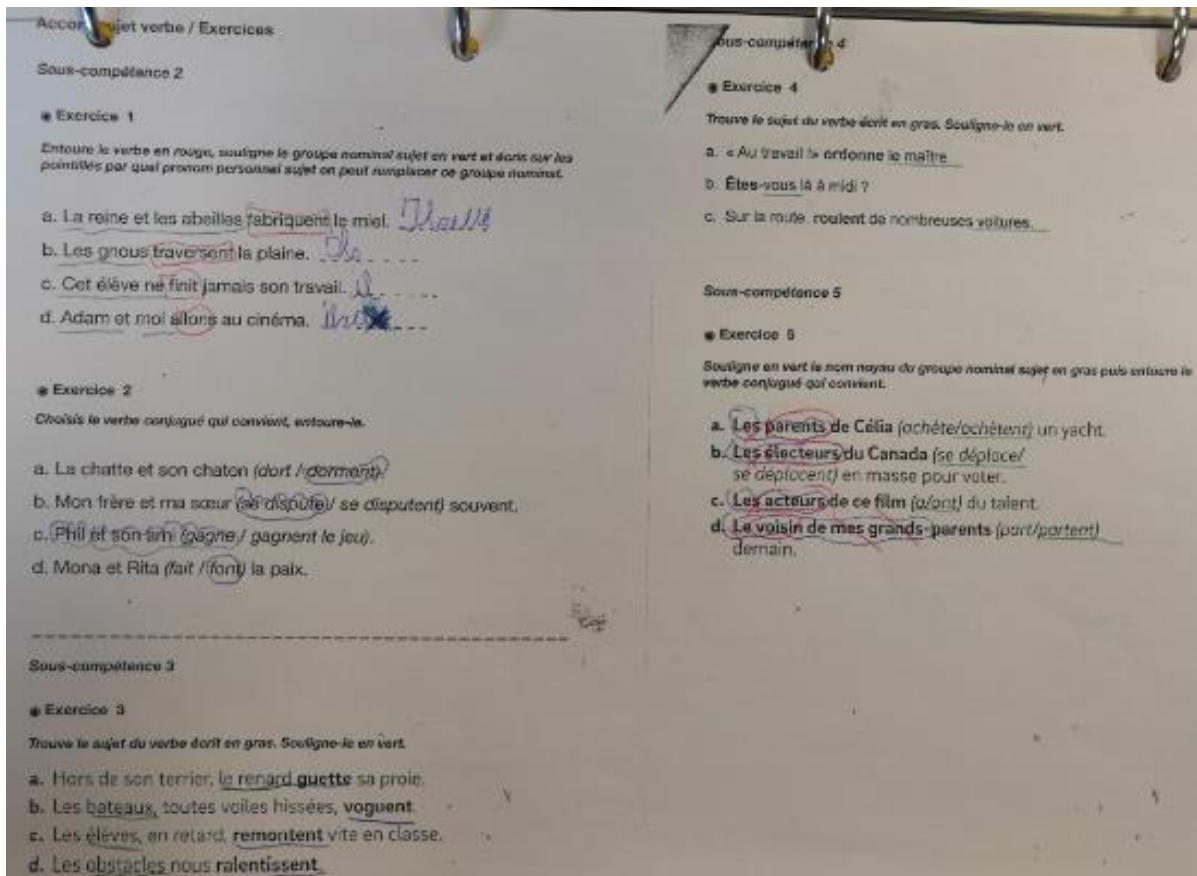
« Les guerriers francs étaient extrêmement adroits au maniement des armes. En dehors de l'épée, du couteau du poignard, ils utilisaient la « francisque », la « framée » et l'« angon ». La première leur servait à commencer le combat : c'était une hache à manche court, qu'ils jetaient sur l'ennemi en visant la figure. La framée était une lance en bois terminée par une pointe plate en fer. Quant à l'angon, javelot de fer dont la pointe était munie de crochets afin qu'elle pût s'attacher solidement, tantôt ils le lançaient au bout d'une corde et essayaient de tirer à eux celui qu'ils avaient atteint, tantôt, quand ils combattaient de près, ils le fichaient dans le bouclier de l'adversaire et, pesant de tout leur poids sur le bout qui pendait, ils forçaient l'ennemi à se découvrir et à s'offrir sans défense à leurs coups. »

Grégoire de Tours, 57

Ressource 1. Documents proposés par la ressource pour répondre aux questions (support 24, annexe 6).

Cette maîtresse ne distribue pas non plus à chacun des élèves le texte de Tomy et Lily (support 25, annexe 6), elle préfère leur lire. Economiser le nombre de photocopies est important pour elle.

D'autres professeurs disent également lors de l'entretien qu'ils ont besoin de réorganiser la mise en page du support afin de minimiser les photocopies. Andréa (travaillant dans une école favorisée de centre-ville) et Annick (exerçant dans une école hors REP en milieu plutôt populaire) épurent alors la ressource. Elles reproduisent uniquement certains exercices d'un manuel sur leur ordinateur avec un logiciel de traitement de texte. Plus précisément, Andréa explique que, pour des raisons économiques et pratiques, « *c'était plus simple pour moi de manière à avoir plusieurs exemples sur une même page* ». Avec un massicot elle découpe ses photocopiés en deux : la partie du haut de la reprographie avec les exercices à faire individuellement est donnée en début de séance et celle du bas, à travailler par deux, est distribuée en deuxième partie de cours. Annick, quant à elle, s'inspire d'un manuel spécimen (ressource 2 ci-dessous). Le photocopié qu'elle propose à la classe et qu'elle a construit (support 26 ci-dessous) est plus épuré que la page de manuel (ressource 2).



Support 26. Support d'Annick en orthographe donné sous forme de photocopié aux élèves.



Apprenons ensemble



A Maë doit écrire les verbes de ces phrases au présent :
 Les coureurs (**observer**) le public en délire.
 L'arbitre (**prendre**) son sifflet pour donner le départ.
 Comment doit-elle procéder ?



Je cherche quel est le sujet de chacun des verbes en posant la question « Qui est-ce qui... ? » ou « Qu'est-ce qui... ? »

Qui est-ce qui observ[ə] ?
 Ce sont les coureurs qui observ[ə].
 Qui est-ce qui [prɑ̃] ?
 C'est l'arbitre qui [prɑ̃].

Je remplace les groupes nominaux sujets par les pronoms sujets qui correspondent.

Je peux remplacer Les coureurs par le pronom sujet pluriel Ils.
 Je peux remplacer L'arbitre par le pronom sujet singulier Il.



Je me souviens de la conjugaison des verbes en « -er » au présent à la 3^e personne du pluriel.

Ils observent.

Je me souviens de la conjugaison des verbes en « -dre » au présent à la 3^e personne du singulier.

Il prend.

Maë écrit : « Les coureurs **observent** le public en délire. L'arbitre **prend** son sifflet pour donner le départ. »

B Assis sur les gradins, les spectateurs admiratifs les (**regarder**) et (**applaudir**).
 Comment écrire les verbes de cette phrase au présent ?

Entrainons-nous



À l'oral ou à l'écrit

1 Indique si le sujet en gras est singulier ou pluriel.

- a. **La reine et les abeilles** fabriquent le miel.
- b. **Les gnous** traversent la plaine.
- c. **Cet élève** ne finit jamais son travail.
- d. **Adam et moi** allons au cinéma.

Quand il y a plusieurs sujets, le verbe est au pluriel.



2 Trouve le sujet du verbe écrit en gras.

- a. Hors de son terrier, le renard **guette** sa proie.
- b. Les bateaux, toutes voiles hissées, **voguent**.
- c. Les élèves, en retard, **remontent** vite en classe.
- d. Les obstacles nous **ralentissent**.

Le sujet peut être placé loin du verbe.



3 Trouve le sujet du verbe écrit en gras.

- a. « Au travail ! » **ordonne** le maître*.
- b. **Êtes-vous** là à midi ?
- c. Sur la route, **roulent** de nombreuses voitures.

Le sujet peut être placé après le verbe.



4 Indique le nom noyau du groupe nominal en gras puis **choisis** le verbe conjugué qui convient.

- a. **Les parents de Célia** (*achète/achètent*) un yacht
- b. **Les électeurs du Canada** (*se déplace/se déplacent*) en masse pour voter.
- c. **Les acteurs de ce film** (*a/ont*) du talent.
- d. **Le voisin de mes grands-parents** (*part/partent*) demain.



Le verbe s'accorde avec le nom noyau du groupe nominal.

5 Choisis le verbe conjugué qui convient.

- a. La chatte et son chaton (*dort/dorment*).
- b. L'ouvrière et la patronne (*se dispute/se disputent*) souvent.
- c. Phil et son ami (*gagne/gagnent*) le jeu.
- d. Mona et Rita (*fait/font*) la paix.

Lorsque le sujet est composé de plusieurs noms au singulier, le verbe est au pluriel.



Ressource 2. Ressource d'Annick, un manuel spécimen avec une partie « apprenons-ensemble » qu'elle copie au tableau et une autre « entrainons-nous » qu'elle reconfigure sur un polycopié à distribuer aux élèves (Support 25).

Annick n'a pas reproduit sur son support la partie « apprenons ensemble » de l'ouvrage puisqu'elle copiera une à une, au fur et à mesure de l'avancée des élèves, les phrases de cette partie au tableau. Elle donne ensuite à sa classe un polycopié avec les exercices (d' « entrainons-nous ») mais sur celui-ci, elle ne fait pas figurer les phylactères, les dessins fantaisistes, les flèches...

Nicolas (professeur en centre-ville dans un quartier favorisé) a aussi un regard sur ce qu'il va photocopier non pas sur l'organisation de la page pour minimiser la quantité de reprographies

à faire mais plutôt sur la qualité de celle-ci. Il s'avère que la photocopie en noir et blanc d'un document couleur produit un support où « *tout est noir* » (selon les propos de Nicolas) est de mauvaise qualité. Alors, il cherche des ressources avec des documents non colorés car, selon lui, sinon « *il y a trop de travail d'embellissement* » (support 27, annexe 6).

Ainsi, les professeurs qui utilisent la reprographie sont souvent poussés à modifier la ressource soit pour minimiser le nombre de photocopies, soit pour soigner la qualité des documents proposés. Nous n'avons pas identifié de caractéristiques communes à ces professeurs. Les logiques de modifications liées à la contrainte matérielle ne paraissent pas associées à la commune dans laquelle est située l'école (petit ou grande, à faible budget ou non). Cette contrainte semble s'imposer à tous²⁸⁹. Nous relevons, par ailleurs, que les manières d'élaborer des supports reprographiés peuvent correspondre à une façon de concevoir les situations d'apprentissages (logique de modification précédemment citée). Pour Annick et Andréa, donner aux élèves les phrases ou exercices les uns après les autres est une manière de contrôler l'avancée des élèves lors du cours. Quant à Nicolas, la qualité de la reprographie (ou du scanner) est d'autant plus importante que ce maître propose très souvent aux élèves de colorier une œuvre ou une carte lors de son cours d'histoire notamment pour « *se l'approprier* ». Par conséquent, pour permettre cette activité de coloriage, l'image à reproduire doit être propre, sans couleur mais aussi réduite pour minimiser le temps passé par les enfants de la classe à cette tâche.

Pour conclure, les logiques qui conduisent à des modifications en amont de la classe sont fréquemment liées à des contraintes d'exercices du métier. La photocopie comme seul support individuel possible pour l'élève, l'injonction à rendre l'enfant acteur de ses apprentissages, les programmes chargés et la réduction du temps d'enseignement poussent les maîtres à modifier les ressources existantes. Cela les mène le plus souvent à épurer ou fractionner les supports et donc à une décomplexification de ces instruments d'apprentissage. En effet, en fractionnant le support en plusieurs morceaux, les élèves sont encouragés lors du cours à se centrer sur ce qui est à regarder et à travailler. En retirant certains éléments pour gagner du temps de séance ou pour rendre le support photocopiable en format A4, le maître diminue l'hétérogénéité sémiotique et langagière.

Cependant en opérant la plupart du temps sur la forme du support, l'enseignant peut aussi agir sur le cadrage (Ca) et l'exigence intellectuelle du contenu. Lorsqu'il écourte la séance proposée

²⁸⁹ Il est possible également que nous manquions d'éléments descriptifs pour pouvoir identifier les variables jouant sur les contraintes matérielles.

par une ressource, le maître prend le risque de supprimer des questionnements de haut niveau intellectuel. Céline, par exemple, qui propose, en histoire, un texte de savoirs à compléter plutôt que de le faire formuler par les élèves, diminue l'exigence intellectuelle de la tâche proposée par la ressource. De plus, le fait d'avoir retiré tous les documents permettant la phase de rappel du contexte historique en début de séance rend difficile pour certains enfants l'interprétation des documents historiques proposés lors de la suite du cours. De la même façon, les élèves d'Aurélië sans les documents proposés par la ressource d'histoire (ressource 1 ci-dessus) se retrouvent démunis face aux questions (support 24, annexe 6). Retirer ces documents suppose que tous les élèves de la classe disposent des connaissances requises pour répondre. En étude de la langue, Audrey enlève la phrase « nous regardons un livre sur l'Italie et nous songeons à nos visites à Paris » du texte à transposer avec le sujet « vous » puis avec « tu ». Ainsi, elle ne permet pas aux élèves de travailler sur la transformation du déterminant possessif. Le fait que le professeur soit contraint de focaliser sur la forme du support le conduit certainement à délaisser le fond. Nicolas en est aussi un exemple lorsqu'il s'intéresse, lors de son travail hors classe, à la qualité visuelle du support pour pouvoir le reprographier. Durant son cours, les élèves colorient un document historique pendant 15 minutes au détriment d'une activité plus poussée puis ils tentent de répondre à des questions majoritairement basées sur le prélèvement d'informations explicites ou sur leurs connaissances personnelles (support 27, annexe 6). Par ailleurs, nous allons voir que c'est également lors de l'usage du support en classe que le contenu de celui-ci peut faire les frais des modifications enseignantes.

13.2. Dans l'usage du support en classe : des logiques de flexibilité, des logiques d'ajustements au temps d'enseignement et aux élèves

Certaines modifications de supports ne sont visibles qu'en classe, au moment de la séance d'apprentissage. En effet, le support peut ne pas avoir été transformé dans sa matérialité, dans son contenu et c'est dans son utilisation en cours qu'il peut l'être. Deux cas de figure sont alors possibles : dans le premier, le professeur propose à ses élèves un support dont l'usage va être différent de ce qui était prévu par la ressource et il a pu envisager ce détournement d'utilisation du support en amont de la classe. Dans le deuxième cas, l'enseignant « s'adapte au contexte de la classe dont il est classique de souligner le caractère mouvant et imprévisible » (Wanlin & Crahay, 2012). Il y a, par exemple, des « incidents didactiques²⁹⁰ » (p. 10) que le maître va

²⁹⁰ « Les incidents considérés ici ne sont pas des incivilités, mais des manifestations publiques (au sens où elle s'intègre à la dynamique de la classe) d'un élève ou d'un groupe, en relation avec l'enseignement, et en décalage

devoir gérer (Roditi, 2011). Face aux imprévus²⁹¹, il peut alors choisir au cours de la séance, à un instant précis, de transformer le support et l'usage qui va en être fait. Toutes ces modifications visibles lors du cours peuvent s'adresser à tous les élèves ou à un seul d'entre eux. Anticipées ou non, elles montrent que les maitres recherchent de la flexibilité avec les supports afin de gérer l'avancée de la séance et de s'adapter aux élèves et à leurs niveaux scolaires.

13.2.1. *La gestion du temps d'enseignement*

Comme Roditi le décrit, il existe un effet de la pression du temps sur les pratiques enseignantes (2011) et ceci est particulièrement visible durant l'activité instrumentée professorale. Nous avons vu que la planification et la gestion du temps de l'enseignement encourageaient les femmes professeures à transformer la ressource en amont de la séance. L'analyse de terrain montre que le temps de séance, l'avancée du cours induisent également des modifications de l'usage du support en classe. Cependant, dans ce cas, les manières de faire ne dépendent pas du sexe du professeur.

✓ Anticiper la réduction du temps de séance

En amont du cours, certains professeurs choisissent de gagner du temps de séance en modifiant non pas le contenu du support mais l'utilisation de celui-ci prescrite par la ressource. Stéphane ne donne pas la fiche individuelle d'activités (supports 39 et 40, annexe 6) à effectuer par écrit aux élèves. Il préfère la projeter et discuter des documents qu'elle propose à l'oral en collectif car, comme il le dit, « *ça aurait été trop long* ». Aurélie ne fait pas lire l'histoire de Tomy et Lily aux enfants de la classe (support 25, annexe 6). C'est elle qui leur lit. Cela évite les photocopies mais, comme elle l'explique également, ainsi : « *toute ma séance rentre dans l'heure* ». Par ailleurs, elle ajoute qu'elle est « *très contente d'y être arrivée car c'est vraiment très rare* ».

✓ Avancer plus vite : des ajustements à effectuer en classe

Ces décisions de transformations des usages des supports se prennent le plus souvent lors du déroulement du cours, en classe. La plupart des séances observées dépassent le temps initialement prévu par les maitres et chacun d'entre eux cherche à avancer plus vite. Plus

négatif par rapport aux réponses envisageables compte tenu de la tâche proposée et du temps laissé pour produire une telle réponse. » (p. 10, (Roditi, 2011).

²⁹¹ « Toute action, réaction des élèves, de l'enseignant, du monde extérieur qui sort de la planification, de la programmation de l'enseignant. La gestion de l'imprévu est le quotidien de l'enseignant. » (Bucheton, 2019)

particulièrement, les maitres exerçant en classe multiple ou ceux qui effectuent des échanges de services²⁹² semblent davantage contraints par le temps. Céline qui enseigne en double niveau CM1-CM2, ajuste sans cesse ce qui est à travailler par les élèves de CM2 en histoire. Toutes les parties du support ne vont pas être exploitées. Elle ne fait pas faire le premier exercice de la fiche d'activités que les élèves ont sous les yeux (portant sur les symboles religieux et politiques) car elle considère qu'ils ont passé trop de temps en début de séance, sur le sacre de l'empereur Napoléon 1^{er} lors du travail collectif autour de projections. Elle dit qu'elle fera certainement rapidement ce travail lors de la prochaine séance comme étant une phase de rappel des connaissances. Elle décide aussi de ne pas demander à la classe de compléter la frise chronologique. Ces différents ajustements régulent le temps de séance et son avancée afin que la maitresse puisse jongler entre les deux niveaux de classe et se rendre rapidement disponible en fin de cours pour travailler avec les élèves de CM1 (qui étaient en « autonomie » sur un autre travail). Durant son cours, Annick (maitresse de CM1-CM2) n'est pas satisfaite de l'avancée de la séance et elle supprime une partie des activités proposées. Plus précisément, elle enlève certaines phrases d'un exercice prévu à l'oral par le livre du maitre (associé au manuel utilisé) car elle explique :

[...] je m'aperçois que finalement c'est très long, même s'ils [les auteurs de la ressource] mettent..., alors c'est je m'y prends peut-être pas bien..., ils mettent 30 ou 40 minutes et finalement ça a débordé parce que euh... donc... [...] ben je vais raccourcir [...].

Cette professeure est également obligée d'abrégé la fin du cours. Elle a fait un petit résumé oral de ce qu'il faut retenir de la séance sur l'accord du sujet et du verbe et reviendra sur la leçon plus tard.

De la même manière, Corine et Marie qui effectuent des échanges de service dans l'école, cherchent à écourter la phase finale de la séance. En histoire, Marie, par exemple, reporte la synthèse de ce qui a été appris lors du cours à une prochaine fois car des élèves d'une autre classe frappent à la porte pour suivre un cours avec elle. Nous identifions, par ailleurs, d'autres professeurs (n'ayant pas de double niveau et d'échange de service) qui sacrifient aussi la phase de structuration des apprentissages car pour beaucoup d'entre eux, au fur et à mesure de la séance, la pression du temps devient plus importante. Maxime (maitre de CM1) trouve que sa séance basée sur la méthode Picot est trop longue, c'est pourquoi la partie sur la collecte de phrases²⁹³ est écourtée pour « *abrégé leur souffrance* [celle des élèves] » (propos de Maxime).

²⁹² Un échange de service : les maitres prennent en charge des élèves autres que ceux de leur classe pour enseigner une discipline.

²⁹³ La collecte de phrase est nécessaire aux séances de structuration des apprentissages.

Lors d'un cours prochain, il prévoit de scinder la séance prévue par le guide en deux parties. Les exemples de fin de séance ajustée / sacrifiée sont nombreux et correspondent aux constats d'autres recherches, entre autres ceux de Bonnéry (2010) et Rochex (2011a).

Nous relevons donc que le temps d'enseignement (prédéfini par l'institution scolaire à 45 minutes) influence souvent l'usage qui est fait des supports et des ressources. La pression du temps est particulièrement visible dans les classes à plusieurs niveaux ou fonctionnant en échange de service. Elle s'exerce sur le travail instrumenté enseignant parfois au prix d'activités essentielles aux apprentissages comme, par exemple, celle permettant la structuration des savoirs. Nous savons grâce au travaux de Bonnéry que le moment où le savoir est institutionnalisé est « une occasion, pour les élèves qui se sont perdus sur de fausses pistes et n'ont pas relié les éléments, de saisir a posteriori l'ensemble du raisonnement, donc de comprendre rétrospectivement » (2010, p. 6). De plus, le temps de séance qui défile trop vite lors du cours poussent des enseignants comme Céline à externaliser le travail non fait en classe. Cette maitresse déclare que l'activité qui visait à compléter la frise chronologique et qui n'a pas pu être faite lors du cours par les élèves sera donnée comme devoir à effectuer à la maison. Comme l'indiquent Kakpo & Netter (2013), il est probable que ces prescriptions qui renvoient à des notions insuffisamment maîtrisées mettent certains types d'élèves en difficultés à l'image de ce qui se passe en classe, voire même les amplifie. Par conséquent, les élèves en difficultés (qui sont souvent ceux faiblement dotés en capitaux scolaires et culturels²⁹⁴) font les frais de cette pression du temps en classe qui pèse continuellement sur les professeurs notamment parce que les ressources prévoient des séances trop longues ou des séances pour des classes à simple niveau.

13.2.2. *L'adaptation aux élèves et à leurs besoins supposés*

Les séances observées (particulièrement celles en REP) ainsi que les entretiens montrent que les enseignants cherchent à adapter le support et son usage aux besoins des élèves, du moins ce qu'ils considèrent comme tel. Un seul professeur sur les 14 observés, Emmanuelle (travaillant dans un quartier favorisé), propose un support différencié. Trois élèves en difficulté n'ont pas le même document que les autres (supports 45, 46 et 47, annexe 6). La notion travaillée dans ce support est la même que pour les autres élèves (l'accord du sujet et du verbe) mais l'activité

²⁹⁴ Comme le prouvent les évaluations nationales et internationales de la DEPP (entre autres Bernigole et al., 2019 ; Chabanon et al., 2019 ; Pastor & Ninnin, 2018).

est adaptée à ce que ces trois enfants sont capables de faire à ce moment de l'année. Par exemple, ils n'ont pas à accorder un verbe avec un sujet inversé²⁹⁵. Hormis lors de cette séance, les élèves dans chacune des classes observées ont le même support. Aucun des autres professeurs ne différencie le matériel d'apprentissages²⁹⁶.

Ils utilisent d'autres procédés pour aider leurs élèves. Beaucoup d'enseignants ajoutent des supports afin de donner des explications et des définitions supplémentaires ou encore ils modifient la quantité d'exercices demandés. Certains d'entre eux, surtout ceux de REP, agissent sur le questionnement et les modes de travail prévus par la ressource. Nous verrons que ces ajustements conduisent à transformer l'exigence de l'activité intellectuelle sollicitée et, de ce fait, à long terme, peuvent créer des inégalités d'apprentissages.

✓ Ajouter des explications, des définitions

Trois professeurs de l'enquête, Stéphane, Aurélie et Sara, exerçant dans des milieux sociaux contrastés (REP et école privée), vont ajouter au support choisi en amont de la classe d'autres documents afin de parfaire une explication ou définir certains mots qui peuvent manquer aux élèves. Lors du cours, Stéphane, qui travaille en REP, a conscience qu'il est obligé d'adapter « *le discours, le lexique, le vocabulaire* » lorsqu'il est en classe. Il déclare :

[...] si j'ai un bémol à mettre, c'est que ce support est plus adapté à des non REP qu'à des REP. Moi en fait, j'adapte, j'adapte à des REP. Parce que le discours, le lexique, le vocabulaire qu'il y a dedans n'est pas adapté à des enfants qui sont en REP.

C'est souvent à un instant précis de la séance que les professeurs comprennent la nécessité d'expliquer ou d'illustrer plus précisément un élément de leur cours. Stéphane dit : « *Je vais montrer des définitions par des images, la plupart du temps par des supports images mais qui sont dans le livre en fait* ». C'est pourquoi, tout comme Aurélie, il lui arrive d'aller chercher « *des supports images* » afin d'expliciter un mot. Si, la plupart du temps, il trouve ces images dans les livres, Aurélie les sélectionne sur google images. Lors de sa séance en histoire, cette dernière cherche une représentation d'Attila, une autre des Huns et une carte du monde pour situer l'empire d'Attila afin de compléter son support et d'étayer son propos. Ensuite, elle projette ces images. Dans les classes (favorisées) de Sara et Aurélie, chaque élève a sur sa table

²⁹⁵ Nous reviendrons sur cette dyade support-enseignant dans le chapitre 15.

²⁹⁶ Ce qui peut paraître assez contradictoire avec ce que déclaraient les professeurs dans le questionnaire (Tableau 9, annexe 3). Ils étaient nombreux à dire qu'ils proposaient des supports différenciés selon les enfants lors de leur cours et notamment pour l'enseignement de l'orthographe

un dictionnaire. Lors de la séance d'orthographe, Sara fait chercher le mot « cyclone » par deux enfants et durant le cours d'histoire, dans la classe d'Aurélien, une élève prend l'initiative de chercher et lire la définition du mot « barbare ».

Pour rendre accessible le cours et le vocabulaire, chacun de ces professeurs cumule différentes ressources et supports lors du déroulement du cours.

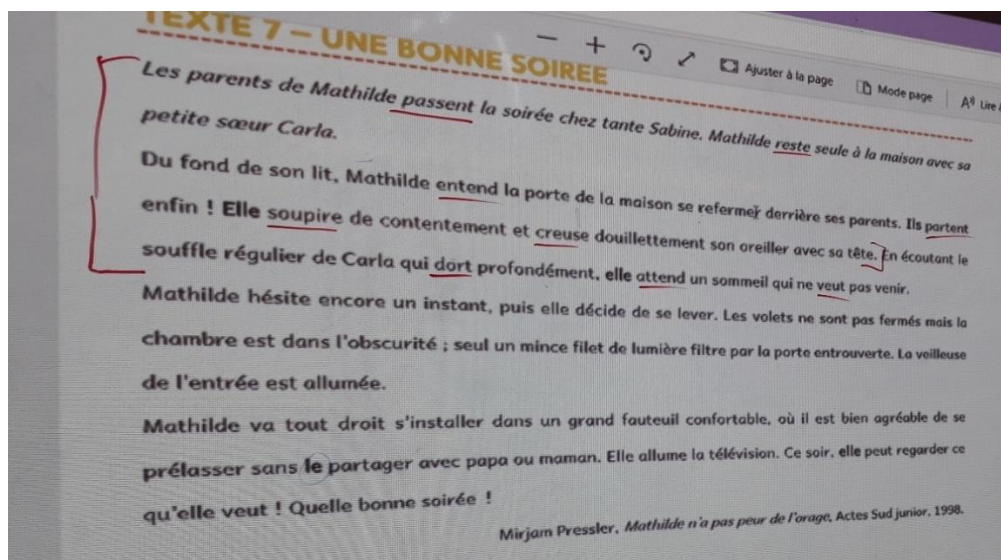
✓ Faire varier la quantité d'exercices

Pour nombre d'enseignants observés (quel que soit le milieu social d'exercice), le support va être ajusté au niveau réel ou représenté des élèves en faisant varier le nombre d'exercices et de questions à effectuer. Soit cette adaptation de la quantité de travail concerne tous les enfants, soit elle ne concerne que certains d'entre eux.

Lors d'un travail orthographique, Audrey (en école favorisée de centre-ville) explique à une de ses élèves de faire uniquement la transposition du sujet sur les deux premières phrases du texte car elle explique que cette enfant a « *vraiment des difficultés de dyslexie, d'écriture* ». Sara, maîtresse en école privée, laisse la possibilité aux bons élèves de faire des exercices supplémentaires. Elle dit que certains « *sont rapides, ils comprennent vite* » et ainsi, « *font 2-3 exercices en plus* » alors que d'autres sont toujours sur la recherche ou l'exercice d'entraînement. De la même manière, Marie (en REP) propose aux élèves « les plus rapides » de répondre à toutes les questions dans la partie « je recherche » du manuel et « les plus lents » ne font que la première. Nous constatons que la différenciation pédagogique entre élèves, au sein des classes, repose essentiellement sur la quantité d'exercices ou de questions donnés. Celle-ci conduit, souvent, les élèves « les plus lents » à ne pas faire la dernière question permettant de mettre en relation les activités, finaliser leur raisonnement et construire le savoir (Bonnéry, 2010).

Certains professeurs décident de modifier la quantité de travail demandé à l'ensemble de la classe. Nicolas (professeur hors REP), par exemple, dit que s'il travaillait dans une école située en REP, il utiliserait le même support mais, lors de son cours d'histoire, la lecture de documents serait « *plus fouillée, plus travaillée* » (propos recueilli de Nicolas) et il leur poserait moins de questions. Cette manière de s'ajuster aux élèves n'est pas propre au contexte social d'exercice. Elle peut cependant être liée à la ressource utilisée. En effet, les enseignants mobilisant les guides pédagogiques basés sur la méthode Picot (Audrey, hors REP et Maxime, en REP) font varier la quantité de travail demandé ; ils ajustent la quantité de texte à transposer. Maxime

ayant des élèves issus de milieux populaires propose à toute la classe de faire une partie seulement de la transposition initialement prévue par la ressource (support 28).



Support 28. Support projeté de Maxime en orthographe basé sur la méthode Picot. Il s'agissait ici de transposer le texte au passé. La partie à transposer par les élèves est matérialisée par un crochet rouge. Elle s'arrête au mot « venir ».

Les élèves travaillent uniquement sur la partie matérialisée par un crochet rouge.

Beaucoup de ces professeurs semblent considérer que la diminution de la quantité de textes et d'exercices est suffisante pour permettre une différenciation par niveau (à la manière de ce que proposent les guides Picot). Cependant, le plus souvent, ceux exerçant en REP différencient également le questionnement ainsi que l'exigence.

✓ Adapter le questionnement

Les modifications lors de l'usage du support en classe peuvent reposer sur le questionnement et, fréquemment, sur l'activité intellectuelle des élèves. Maxime en choisissant de travailler sur la première partie du texte ne veut pas mettre ses élèves en difficulté (support 28 ci-dessus). Il arrête la transposition à cet endroit précis du texte pour limiter la quantité de travail mais aussi parce qu'après l'activité se complique. Les verbes ne sont plus seulement au présent mais aussi au passé composé. Dans un souci de simplification, cet enseignant préfère que ses élèves de REP transforment exclusivement les verbes du présent au passé. C'est pourquoi, il dit :

*Le texte qui était écrit au présent permettait d'avoir une transposition qui était... **je trouvais assez simple si t'allais pas au-delà** parce que moi j'ai des élèves qui... si les élèves avaient travaillé sur tout le texte, concrètement, **je les aurais perdus**.*

De la même manière, Stéphane travaillant dans une école située en zone prioritaire, décide pour faire face notamment aux difficultés de compréhension de ses élèves, de supprimer la consigne

suivante : « Souligne dans les textes tous les passages qui montrent que Louis IX était considéré comme un roi très chrétien ». À la place, il y a une Histoire qui est racontée par le maître avec, parfois, un jeu de questions-réponses avec les enfants de la classe. Pour Stéphane et Maxime, le niveau des élèves de REP les pousse à revoir les consignes et donc les exigences du support.

A contrario, Audrey n'a pas eu besoin lors de l'adaptation du support d'en réduire les exigences pour ses élèves d'école favorisée. Elle adapte également la consigne et choisit de faire transposer à sa classe un texte en remplaçant le sujet par « tu » et non par « je » comme il était demandé dans le guide pédagogique. Elle explique : « *j'ai changé l'utilisation d'un pronom personnel sujet et justement au regard d'erreurs récurrentes avec le pronom personnel « tu » ... dans les productions écrites et les dictées* ». Dans ce dernier cas, l'adaptation du support aux besoins des élèves ne provoque pas un changement d'exigences dans les activités cognitivo-langagières à mobiliser.

✓ Ajuster les modes de travail

Pour aider les enfants, les enseignants le plus souvent en REP, transforment aussi les modalités de travail avec le support. Par exemple, les difficultés des élèves des écoles de REP poussent les professeurs à faire réaliser un exercice à l'oral plutôt qu'à l'écrit ou encore à organiser un travail de groupe ou en collectif plutôt qu'individuellement. Marie qui exerce dans une école en REP, explique que le travail en groupe c'est avant tout pour intéresser sa classe et pour améliorer les relations entre élèves :

*Il y a beaucoup d'histoires de **conflit entre eux**. L'année dernière, il y avait des grosses bagarres en CM1. Et c'est très très bas scolairement. Par contre, dans certains moments, les **phases de recherche en groupe où ils sont motivés**, l'art visuel, l'anglais, ça par contre, on peut compter sur eux, ils sont vraiment intéressés.*

Elle déclare également que les bons lecteurs pourront lire le document à étudier aux autres élèves du groupe. Nous verrons dans le chapitre 14 (14.2.2) que ce dispositif (incluant le travail de groupe) crée des inégalités d'apprentissages puisqu'il donne l'illusion d'un travail collectif dans lequel les plus faibles peuvent facilement cacher l'activité et l'apprentissage réellement réalisés.

Ensuite, Stéphane préfère ne pas donner à chacun de ses élèves de REP un polycopié avec une activité à faire par écrit. Au lieu de cela, il projette le support et fait étudier les documents un à un en collectif. Cet usage permet de raconter l'Histoire car, comme il le dit, « *l'Histoire, c'est raconter des histoires* » et il est important de s'adapter au niveau de la classe. Il déclare : « *j'ai préféré leur expliquer vraiment les textes, leur expliquer d'une façon plus globale...*

l'importance et la position de Dieu dans la société un peu à l'époque de Louis IX quoi » car selon lui, les élèves n'ont pas le niveau nécessaire en lecture et en compréhension pour faire la fiche d'activités. Comme nous le montrerons dans le chapitre 14 (14.4.2) ce cours dialogué conduit à peu d'apprentissages (en tout cas à peu d'apprentissages visibles puisque la classe n'a rien écrit durant le cours et certains enfants n'ont pas pris la parole).

La difficulté de compréhension des apprenants pose aussi souci à Maxime qui exerce dans une école située en REP. Lorsqu'il travaille avec la méthode Picot, il donne aux enfants, avant la séance, le texte de découverte à étudier à la maison et les questions qui l'accompagnent. Ensuite, en classe, les élèves peuvent interpellier le maître sur le sens de certains mots et répondent à nouveau aux questions de compréhension mais, cette fois-ci, tous ensemble. Les élèves pourront, comme le dit Maxime, lors du cours, faire face « *aux problèmes de compréhension de lecture* » et ils seront « *valorisés pour rentrer dans l'activité* ».

Les professeurs de REP cherchent donc à s'adapter aux élèves et à leurs difficultés de lecture et de compréhension en transformant les modalités de travail et en rendant, dans certains cas, peu visibles ou peu exigeants l'activité intellectuelle et les apprentissages des élèves.

Par conséquent, nous relevons différentes manières de s'approprier les supports en classe afin de s'adapter aux élèves. Les professeurs ajoutent parfois des supports pour définir des mots ou ajustent la quantité de consignes. Ceux de REP plus que les autres adaptent les activités intellectuelles sollicitées chez l'élève en leur proposant un travail oral plutôt qu'écrit, en travaillant en groupe plutôt qu'individuellement ou encore en ajustant le questionnement. Ceci peut conduire sur le long terme, si ces adaptations sont unilatérales et ne construisent pas les conditions du rattrapage, à des curricula différenciés et donc à des inégalités scolaires.

*

Conclusion de chapitre 13

Les enseignants sont tiraillés par de nombreuses logiques d'instrumentalisation. Lors du travail de préparation, les maîtres et plus particulièrement les maîtresses mettent en œuvre des logiques de planification des séquences et des séances. Ensuite, tous les professeurs de notre corpus semblent influencés par des logiques de conception et mise en œuvre de la situation d'apprentissages ainsi que des logiques liées aux contraintes matérielles de l'école. Ces trois logiques d'instrumentalisation entraînent des modifications de ressources qui poussent les professeurs à s'intéresser en priorité à la forme / la présentation du support. Plus précisément ils suppriment des éléments du support et fractionnent celui-ci ce qui le décomplexifie. Ce travail nécessaire sur la présentation a plusieurs conséquences. Tout d'abord, les enseignants en se focalisant sur la forme du support, ont moins de temps disponible pour travailler sur le fond. S'intéresser au contenu des supports, et notamment exercer « une vigilance didactique » (Charles-Pezard, 2010) sur tous les matériaux de classe dans l'ensemble des disciplines enseignées, requiert encore du temps de travail et, de surcroît, le rythme des réformes, des changements de programmes pressent les professeurs en leur demandant « un redoublement de travail pour les appliquer » (Tourneville, 2021, p. 203). Dans un second temps, agir sur la forme du matériel pédagogique a parfois des incidences sur le contenu de celui-ci puisque, par exemple, les maîtres, en retirant des éléments du support, prennent le risque de supprimer des questionnements de haut niveau intellectuel. Nous comprenons donc pourquoi les modifications enseignantes de ressources lors de la préparation du cours diminuent le score de complexité (Co) et pourquoi, parallèlement, le score de cadrage (Ca) diminue (chapitre 9).

Durant la séance en classe, il existe des modifications enseignantes qui concernent l'usage du support. Elles répondent à deux logiques principales : celle de gérer l'avancée du cours et celle de s'adapter aux élèves. Ces logiques peuvent conduire à abaisser le niveau des exigences des activités pour certains types d'enfants (ceux de REP ou ceux en difficulté), à externaliser le travail de classe et à supprimer la phase de structuration du savoir, phase des apprentissages essentielles aux élèves à faibles capitaux scolaires (Bonnéry, 2010). L'effet de ces logiques à l'œuvre lors de la séance ainsi que les résultats de la 2^{ème} partie²⁹⁷ laissent penser que c'est

²⁹⁷ En effet les contenus des supports n'ont pas de caractéristiques différentes selon le milieu social de l'école. Il y a également peu de supports différenciés au sein de la même classe.

souvent à ce niveau, c'est-à-dire lors de la conception du support en classe, que l'instrumentalisation enseignante crée le plus d'inégalités d'apprentissage.

Ce chapitre montre à quel point les enseignants sont face à des contraintes et des dilemmes lors de leur activité instrumentée : comment adapter les supports aux difficultés de compréhension des élèves et notamment ceux de REP sans déniveler les exigences ? Comment mettre les enfants en position de chercheurs lorsque les manuels donnent ce que les enseignants veulent leur faire découvrir ? Comment proposer des supports de qualité, notamment graphiques, en n'ayant à disposition que des manuels obsolètes et un nombre de reprographies limitées ? Et surtout, comment faire, dans le temps qui leur est imparti, avec des ressources qui proposent des séances trop longues, trop de séances et trop de séquences ou encore des cours pour des classes de niveau simple ? ²⁹⁸

Enfin, nous voulions revenir sur des caractéristiques du maître ou du contexte qui peuvent expliquer les variations dans l'instrumentalisation enseignante. Le sexe, les organisations spécifiques de classe (les échanges de services ou les classes à niveaux multiples) et le contexte social de l'école cachent certaines logiques de modifications de ressources et supports. Lors du cours, les professeurs, et en particulier ceux qui ont des organisations spécifiques de classe, cherchent à accélérer le cours de la séance. Cela les conduit au pied levé à supprimer, à externaliser ou différer certaines consignes ou phases d'apprentissages prévues par la ressource. Les femmes davantage que les hommes anticipent lors de leur travail hors classe le temps de séance et de séquence réduit. En amont de la classe, elles modifient les ressources en conséquence en agissant sur la forme du support et cherchent une matérialité pour le support appropriée (ardoise, photocopies à compléter...). Tout comme les hommes, elles tiennent compte des contraintes matérielles et pédagogiques. Elles doivent ensuite, encore, se dégager du temps pour travailler sur le contenu. Et, puisque les femmes vivent plus que les hommes un sentiment de course contre le temps lors du travail hors classe (Tourneville, 2021), elles se trouvent limitées pour le faire. Nous comprenons alors un peu mieux pourquoi les enseignantes proposent en moyenne des supports moins exigeants vis-à-vis du cadrage (Ca) que les enseignants (chapitre 9).

²⁹⁸ Il est à noter que chacun des acteurs de la chaîne se trouve face à des contraintes, qui sont parfois contradictoires. Ainsi, les éditeurs proposent des séances fournies parce que sans cela, leurs produits apparaissent « pauvres » aux yeux enseignants : sachant que les enseignants « piochent » dedans, ils visent à démarquer leurs ouvrages de la concurrence par une richesse de documents qui peuvent être choisis par l'enseignant.

Pour terminer, le contexte social de l'école joue également sur l'appropriation du support. Si la question de l'adaptation des matériaux pédagogiques aux élèves est une préoccupation des maîtres lors du travail hors classe, elle est surtout visible durant le cours. En effet, c'est principalement dans l'usage du support que l'enseignant différencie le travail demandé. Les professeurs de REP plus que les autres cherchent des solutions lors du cours pour ajuster les supports notamment au niveau de lecture et de compréhension des enfants et ceci rend parfois les apprentissages peu visibles ou encore peu exigeants. Nous avons vu qu'ils peuvent changer les modalités de travail prévues par la ressource ou le niveau d'exigences du questionnement ou de l'activité. Par exemple, un professeur de REP travaille à l'oral les textes historiques plutôt qu'à l'écrit et supprime des consignes requérant des capacités de lecteur-compreneur ou encore un autre place les enfants en groupe et permet aux « mauvais » élèves de se décharger de la lecture et la production d'écrits. Les écoliers de milieux populaires risquent souvent de payer le prix de ces adaptations. Par conséquent, notre constat s'inscrit dans la lignée des enquêtes TALIS et EPODE en 2018, « les enseignants jugent les pratiques de remédiation et celles relatives à la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves très prioritaires, ils les considèrent également comme très difficiles à mettre en œuvre » (Longhi, 2020, p. 120). Au vu du stress que la recherche d'adaptation aux élèves peut occasionner chez les professeurs (Longhi, 2020), nous partageons l'idée avec un grand nombre d'enseignants qu'il est essentiel qu'ils soient formés dans ce domaine (en se référant aux enquêtes TALIS et EPODE 2018 et à l'analyse de Longhi, 2020).

Chapitre 14. Typologie de dyades support-enseignant et potentiels effets sur les apprentissages des élèves en cours d'histoire

Ce chapitre étudie la dyade support-enseignant²⁹⁹ et les effets potentiellement différents sur les apprentissages des élèves. Plus précisément nous cherchons à comprendre comment les maîtres se saisissent des supports aux caractéristiques internes précises (plus ou moins complexes et plus ou moins exigeants au niveau du cadrage). Comment les discours professoraux se définissent-ils en fonction des spécificités des supports utilisés mais aussi en fonction des caractéristiques sociales et professionnelles des maîtres et de leur contexte d'exercice ? Comme expliqué dans le chapitre 11, pour étudier les matériaux d'apprentissages et les discours enseignants lors des séances observées nous reprenons les critères d'analyse des supports (décrits dans la deuxième partie de la thèse au chapitre 5 et visibles dans les grilles de 3 à 8, annexe 2). Il s'agit alors d'identifier : qu'est-ce que le maître va ajouter ou enlever en termes de complexité sémiotique et langagière ? Qu'est-ce qu'il va modifier ou non vis-à-vis du cadrage sur les opérations intellectuelles sollicitées chez l'élève ? Support et discours du professeur vont-ils dans le même sens ? Se contredisent-ils ? Et quelles incidences ces dyades support-enseignant ont-elles sur les élèves ? Nous regardons alors ce que les élèves donnent à voir sur le moment de la séance avec un type de support et un type de discours enseignant en explorant leurs productions langagières et écrites.

Nous nous sommes intéressés dans ce chapitre aux séances d'histoire car, dans cette discipline :

- les séances observées sont plus nombreuses³⁰⁰,
- les maîtres cumulent davantage de ressources (figure 6, annexe 5),
- les opérations génétiques pour modifier une ressource sont plus importantes et plus variées (chapitre 7.2),
- les supports sont plus complexes (figure 16, annexe 5) donc potentiellement créateurs (passifs) d'inégalités d'apprentissages.

Pour caractériser les différentes dyades support-enseignant nous avons mobilisé notre typologie de supports. Les maîtres observés ont choisi un instrument plus ou moins complexe et plus ou

²⁹⁹ Dyade c'est la rencontre entre les caractéristiques du support associés à ce que l'enseignant en fait en classe, à son discours. Nous l'utiliserons de façon générique ou lorsque les caractéristiques du support et du discours professorale sont en adéquation et vont dans le même sens.

³⁰⁰ 9 séances ont été observées en histoire alors qu'en étude de la langue il y en a eu 7.

moins exigeant en termes de cadrage. Le tableau suivant (Tableau 30) indique la répartition des professeurs observés pour un cours d'histoire en fonction de cette typologie de support :

Tableau 30. Répartition des enseignants en fonction des caractéristiques internes du support d'histoire

	Cadrage exigeant (Ca+)	Cadrage peu exigeant (Ca-)
Complexité faible (Co-)	Cas 1 (Co-/Ca+) : * Hélène (REP) Stéphane (REP)	Cas 2 (Co-/Ca-) : Corine (REP+) Nicolas Maxime (REP) Aurélie (école privée)
Complexité élevée (Co+)	Cas 3 (Co+/Ca+) : Marie (REP) Céline Catherine	

*Le détail des calculs de scores (de complexité et de cadrage) du support est donné en annexe (Tableaux n°31, annexe 3).
Lecture : * Le support choisi par Hélène et Stéphane pour leur séance d'histoire est peu complexe au niveau sémiotique et langagier (Co-) et le cadrage du support est exigeant (Ca+).*

Les cas 2 et 3 rassemblent le plus de professeurs. Ce sont des enseignants qui ont choisi des supports aux scores de complexités et de cadrages élevés (Co+/Ca+) ou inversement, ceux qui ont préféré des instruments ayant deux scores assez faibles (Co-/Ca-). Ce constat s'inscrit dans la continuité d'un résultat obtenu dans la deuxième partie de la thèse (chapitre 8) puisque nous notions, pour l'ensemble des 346 supports explorés, une corrélation positive entre le score de complexité et le score de cadrage (Figure 15, annexe 5). Du fait de cette corrélation, nous relevons également dans notre échantillon qu'aucun maître ne recourt à un support complexe avec un cadrage non exigeant (Co+/Ca-). Deux professeurs, Hélène et Stéphane utilisent, lors de leur séance d'histoire, un support peu complexe et au cadrage exigeant (Co-/Ca+), ce qui montre que ce type de document aux scores contrastés existe. Cependant, il s'agit, dans ces deux cas, de matériaux issus de la même ressource éditoriale, d'un même guide pédagogique qui semble proposer dans son ensemble des supports du même type Co-/Ca+. Par conséquent, l'éventail des choix de supports possibles contraint probablement les maîtres de cours moyen à choisir pour leur cours d'histoire soit un support du type Co+/Ca- soit un support du type Co-/Ca-. Ils sont, par ailleurs, nombreux (6 sur les 9 observés) à sélectionner des supports ayant une complexité faible (Co-), ce qui confirme que cette caractéristique des instruments pédagogiques est importante pour eux puisque, comme nous l'avons dit précédemment (chapitre 13), ils cherchent en priorité une moindre complexité sur le support afin de faire face à de nombreuses contraintes du métier (comme celles qui les obligent à proposer à leur classe un support photocopié sur un format A4 ou encore à planifier des séances et des séquences dans un temps prédéfini et réduit).

Nous exposons ici une séance pour chacun des cas pratiques (cas 1, 2 et 3). Les séances présentées sont les plus typiques pour avancer au mieux sur la compréhension de ce qui se joue en classe. Elles sont toutes prises dans des écoles de REP afin de saisir un peu plus ce qui conduit à des inégalités d'apprentissages entre les écoles de REP et les autres.

Pour commencer, nous présentons les cas d'enseignants les plus représentatifs des pratiques professorales, les cas 2 et 3 avec plus particulièrement les exemples de Corine et Marie. Ensuite, nous analysons les séances d'Hélène et Stéphane (toutes deux en cas 1) car elles mettent en exergue le fait qu'avec une même ressource (aux mêmes caractéristiques de supports) deux professeurs peuvent cadrer différemment l'utilisation des supports et cela produit des conditions d'appropriations plus ou moins inégalitaires. Chacune des dyades support-enseignant est, dans un premier temps, décrite et analysée puis nous discutons des potentiels effets sur les apprentissages des élèves.

14.1. Une dyade support-enseignant en adéquation : simple et non exigeante

Corine est une jeune institutrice³⁰¹ qui exerce dans une école de REP+ située en Seine-et-Marne. Elle enseigne dans un double niveau et plus précisément en CM1-CM2. Elle fait des échanges de service pour l'enseignement de chaque discipline avec une maitresse exerçant en CE2-CM1 dans une salle voisine à la sienne³⁰². Ces deux maitresses se répartissent les matières qu'elles enseignent en fonction de leurs préférences disciplinaires. Les élèves d'un niveau sont en autonomie (lisent ou effectuent des activités et des exercices sur fiche ou manuel) pendant que ceux des deux autres niveaux travaillent avec l'une des deux professeures. Ce dispositif requiert que chacune d'entre elles respecte le temps de séance de 45 minutes afin d'effectuer les changements d'élèves et de disciplines enseignées au même moment.

Corine semble très investie dans son travail hors classe. Elle tient un blog dans lequel elle partage des pistes pédagogiques, des ressources et des supports sur différents thèmes et s'intéresse aux méthodes alternatives et aux classes flexibles. Dans son cours, les élèves sont, par exemple, libres de choisir leur place et ils peuvent s'asseoir sur une chaise ou sur des oreillers. Le cartable est à l'extérieur pour faciliter les déplacements et les enfants sont sans chaussures pour pouvoir, selon Corine, accéder aux endroits où il y a des tapis mais aussi pour créer une ambiance plus chaleureuse et rompre avec ce qui se passe dehors, dans le couloir.

³⁰¹ 4 ans d'ancienneté dans le métier.

³⁰² Pour plus d'informations sur cette maitresse et son contexte d'exercice se reporter au tableau 27 en annexe 3.

La séance observée porte sur la révolution industrielle et plus particulièrement sur la machine à vapeur. La maîtresse a élaboré le support en s'inspirant des ressources d'accompagnement d'Éduscol et en mobilisant différentes images trouvées sur Google images et un texte issu d'un manuel. Elle diffuse aussi à la classe un extrait d'une vidéo de « C'est pas sorcier »³⁰³. Lors de ce cours, supports et discours de l'enseignante sont cohérents et vont dans le même sens : l'accès au support, à son contenu est facilité et les activités proposées sont peu exigeantes afin de garantir le bon fonctionnement des échanges de services (les élèves devant être autonomes pour travailler sur la fiche seuls et le temps de séance ne devant pas dépasser 45 minutes). Après avoir analysé le support et le discours de la maîtresse, nous montrerons que cette dyade conduit potentiellement à minimiser les apprentissages et à créer des inégalités scolaires.

14.1.1. Analyse du support et du discours enseignant

Le support et le discours professoral lors de cette séance se caractérisent tous les deux par : Co- et Ca-.

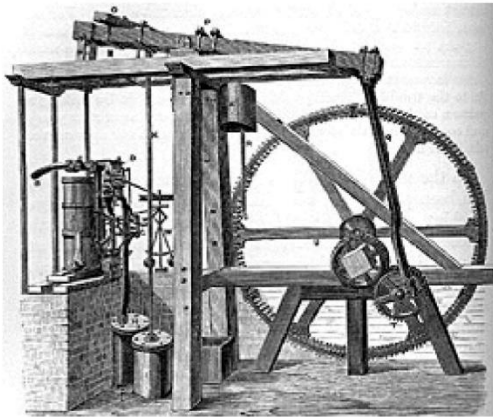
✓ Le support (Co-/Ca-)

Les supports choisis et conçus (le film et le support 29 ci-dessous) par Corine comportent peu d'hétérogénéité sémiotique et langagière. Le score de complexité globale (Co-) est de 12 et est donc en dessous de celui de l'ensemble des supports d'histoire (qui est de 14). Ceci s'explique par la faible complexité sémiotique : elle est de 8 (alors que la moyenne est de 11 sur les supports d'histoire). La qualité visuelle des documents est assez mauvaise. Néanmoins, les autres caractéristiques accroissant le degré de complexité sont peu présentes et peu nombreuses sur les supports. Il y a peu de pages (3 en comptant la vidéo et la leçon) et de symboles (2) et la typographie est stable pour un même niveau d'informations. La complexité langagière est, quant à elle, très légèrement au-dessus de la moyenne parce qu'aucune définition (de mots et mots-concepts) n'est présente sur le support, que les documents qui se succèdent sont parfois pensés pour un usage scolaire et parfois non et qu'il y a une personnalisation du support.

Ensuite, le score de cadrage sur les activités intellectuelles du support est très faible (Ca-). Il est de 3,6 alors que la moyenne sur les supports en histoire est de 10,4. Il s'explique parce que la discipline et l'objectif d'apprentissages (sous forme de groupe nominal ou de problématique) ne sont pas indiqués sur le support, qu'il n'y a pas de bornes temporelles, de documents à comparer (selon leur date ou le point de vue de l'auteur), de contexte explicite donné à l'écrit ou à l'oral ou encore parce qu'il n'y a pas de questions poussant à construire une leçon ou

³⁰³ <https://www.youtube.com/watch?v=eP3P9FjuOUM>

impliquant la recherche d'indices et l'interprétation. Les questions sollicitent les élèves sur des activités de bas niveaux puisqu'elles reposent exclusivement sur leurs connaissances et sur l'extraction d'informations.



La machine à vapeur, James Watt, 1776

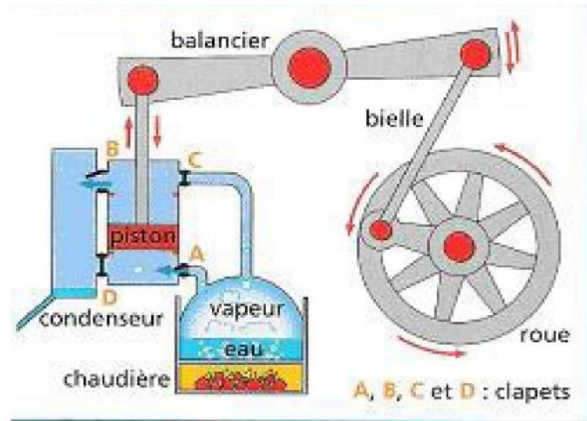
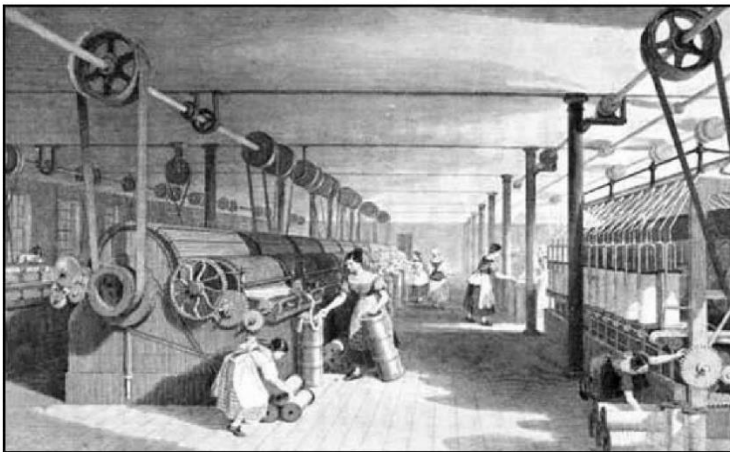


Schéma du fonctionnement de la machine à vapeur

De nombreux savants, au cours de l'histoire ont cherché à utiliser la vapeur d'eau, mais c'est au XVIII^e siècle, en Grande-Bretagne, que James Watt perfectionne la machine à vapeur, inventée par le Français Denis Papin. Cette nouvelle machine fonctionne au charbon et permet d'actionner de puissantes machines utilisées dans les usines, l'agriculture...

Manuel d'histoire pour le cycle 3



Usine de textile anglaise, 1835

Questions sur les documents :

1. Quelle invention marque la fin du XVIII^e siècle ?
2. A qui doit-on cette invention ?
3. A quoi sert cette invention ?
4. Avec quelle énergie fonctionne-t-elle ?
5. Que vois-tu sur le document 5 ?
6. Avec quelle énergie fonctionnent ces métiers à tisser ?
7. Comment étaient fabriqués les tissus avant l'invention de la machine à vapeur ?
8. Quels sont les avantages de la machine à vapeur ?

Support 30. Fiche photocopiée donnée par Corine à ses élèves de CM2. Elle est en noir et blanc.

Ce support est donc peu complexe (Co-) et peu exigeant en termes de cadrage (Co-). Du fait de la faible complexité sémiotique de la fiche photocopiée (support 29), l'élève de CM2 n'a pas de difficulté à entrer dans le support et à s'y repérer. Ensuite, parce que les exigences sont faibles, que les sollicitations intellectuelles sont de bas niveau, il ne doit probablement pas peiner non

plus à effectuer les activités demandées. Ce support est donc en adéquation avec ce que l'enseignante attend de lui et des élèves puisque ces derniers doivent effectuer les 8 questions, seuls, en autonomie, sans demander de l'aide aux 2 maitresses qui travaillent avec un autre niveau de classe pendant 45 minutes.

✓ Le discours de l'enseignante (Co-/Ca-)

Lors de la séance d'histoire observée avec le niveau CM2, Corine va proposer de travailler à partir de ce support photocopié préalablement investi par les élèves en autonomie. Elle corrige les réponses aux 8 questions avec eux, détaille le fonctionnement de la bielle en faisant visionner l'extrait de la vidéo de « C'est pas sorcier » (d'1 minute 40 secondes), rédige la leçon à copier et à apprendre et demande à la classe d'imaginer les questions qui lui seront posées lors de l'évaluation sommative. Tout au long de la séance, le cadrage du discours de l'enseignante est fort pour faire utiliser les outils aux élèves : il diminue ainsi la complexité sémiotique et langagière du support (Co-) et il conduit étroitement la classe à solliciter des activités de bas niveaux intellectuels (Ca-).

Tout d'abord, le discours de Corine est Co- car elle guide fortement le regard des enfants lorsqu'ils visionnent la vidéo. Cette dernière explique le fonctionnement de la tige et du piston. Elle est décomposée en 3 parties (42 secondes de visionnage puis 28 et enfin 30) par la maitresse pour que l'élève fasse le lien avec chacun des composants du « schéma du fonctionnement de la machine à vapeur » figurant sur le document photocopié (support 29 ci-dessus). Voici un extrait qui illustre ce guidage très fort de la professeure :

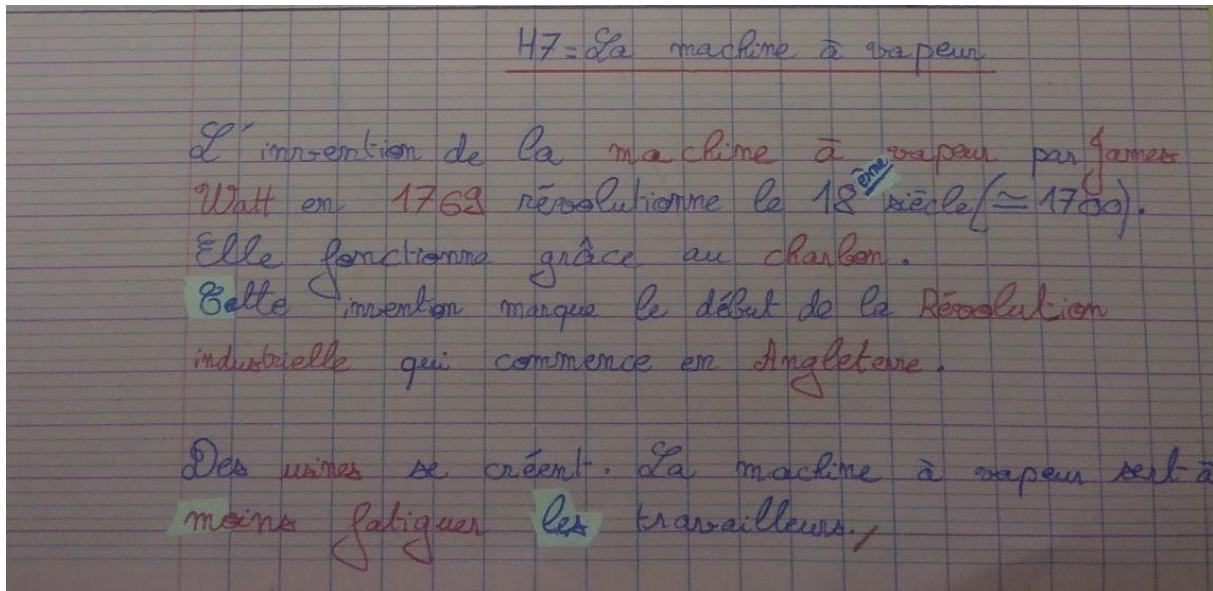
Enseignante : *Le piston. Regardez sur votre schéma, essayez de me mettre le doigt sur le piston. [Elle passe auprès de chaque élève pour vérifier qu'il identifie le piston sur le schéma du support.] Il est où ce fameux piston qui va bouger ? Voilà, piston, c'est écrit hein. Voilà. C'est bon Fatoumata. Oui il est là le piston. Piston, c'est écrit. Oui. Oui. Ok. Ok, donc le piston, il s'actionne. On continue. On va voir ce qui se passe après. Donc le charbon il sert à chauffer l'eau, l'eau se transforme en vapeur et il y a tellement de vapeur ...*

Elève : *Que ça pousse.*

Enseignante : *Ça pousse le piston. Ça marche ? On continue ? [Elle relance la suite de la vidéo pendant 28 secondes.] Trouvez-moi la tige. [Elle passe auprès de chaque élève pour vérifier qu'il identifie la tige sur le schéma du support.] Vous avez vu le piston et vous suivez, voilà, elle est là. La tige elle est là. Elle part du piston. Vous avez vu ? Oui, oui, voilà exactement. Ok la tige elle est là. Vous avez vu à côté de la tige, il y a deux flèches, une au-dessus et une en dessous pour dire que ça fait le mouvement de va-et-vient. Ok, elle est là la tige, ok. Elle monte et elle descend. Elle monte et elle descend [elle le mine avec ses mains].³⁰⁴*

³⁰⁴ Nous mettons certains passages des verbatims en gras afin d'aider le lecteur à repérer ce qui a été annoncé.

Le discours de la maîtresse et le fait qu'elle décompose la vidéo et qu'elle passe dans les rangs étayent fortement l'enfant sur ce qu'il doit regarder dans les documents. Elle oriente également le regard de l'élève dans la leçon puisqu'elle matérialise les mots importants en rouge (support 30).



Support 30. Leçon copiée par les élèves.

Corine conduit donc la classe à se repérer dans l'hétérogénéité des supports.

Au niveau du langage, il en est de même : le discours enseignant tente de décomplexifier le support. La maîtresse apporte du lexique et explique brièvement à l'oral « textile », « artisanat » et « Révolution industrielle ». Elle emploie du langage commun / mondain pour se faire comprendre de tous et utilise le mot « tige » plutôt que celui de « bielle ». Enfin, afin d'aider les élèves à concevoir la vapeur comme une énergie permettant le fonctionnement des machines, elle fait un parallèle entre la caisse automatique d'aujourd'hui (qui fonctionne à l'électricité) et la machine à vapeur d'autrefois (qui fonctionne grâce à la vapeur).

Ensuite, tout comme le support, le discours enseignant cadre fortement les élèves sur des activités intellectuelles peu exigeantes (Ca-). En effet, que ce soit en début de séance pour contextualiser les savoirs historiques à construire, lors du visionnage de la vidéo, lors de la correction des questions ou encore lors de la phase de construction de la leçon, les élèves doivent restituer des informations données explicitement par les documents et, très souvent, suggérées par la maîtresse. La correction de la question 8 illustre ce cadrage de Corine puisqu'elle donne le début des phrases et les élèves cherchent à les compléter.

Enseignant [en lisant la question 3] : *A quoi sert cette invention ? Donc vous avez vu on chauffe l'eau, l'eau fait de la...*

Plusieurs élèves : *La vapeur.*

Enseignant : *L'eau va faire pousser le ...*

Elèves : *Piston.*

Enseignant : *Le piston qui lui-même va actionner ...*

Elèves : *La tige.*

Enseignant : *La tige. Et la tige elle entraine la ...*

Certains élèves : *La roue.*

Enseignant : *La roue, mais la roue de quoi ?*

Elève : *La roue de la machine.*

Ces suggestions très fréquentes des réponses lors du cours de Corine mènent à un morcellement de l'activité (Butlen et al., 2002) et, comme l'a défini Brousseau, à « l'effet Topaze »³⁰⁵ (1998, p. 52) puisque que, par ce procédé, la maitresse réduit de façon importante le travail cognitif des élèves. Cet effet est plus fortement visible encore en fin de cours lors de la construction de la leçon. Lorsqu'elle écrit la leçon au tableau, elle laisse croire à la classe que celle-ci contribue à son élaboration. Corine la copie en se référant à sa fiche de préparation et, à travers ses paroles à compléter, des questions fermées ou des mimes (entre autres elle montre ses mains pour faire dire le mot « main »), elle fait croire aux élèves qu'ils y ont participé. L'enseignante est contrainte de fonctionner ainsi car la leçon attendue (inspirée du site Éduscol) ne correspond pas toujours à ce qui a été dit lors du cours. Le fonctionnement de la machine à vapeur (qui a pris tant de temps lors du cours) a été évincé au profit d'un concept clé en histoire, un processus historique non évoqué durant la séance, « la Révolution industrielle ». Aux suggestions de réponses s'ajoute le fait qu'elle dit souvent lors de la séance quand elle attend une réponse précise : « *on l'a dit tout à l'heure* » ou « *quelqu'un l'a déjà dit* ». Cette manière de procéder pousse certains des élèves à être dans un jeu de devinette en essayant de trouver quelque chose qui a été dit précédemment sans forcément faire le lien avec les questions posées et les apprentissages.

L'enseignante pose peu de questions en dehors de celles proposées par les supports. Elle ne cherche pas non plus à préciser ou à interroger les légendes des documents. Ainsi, le discours de la maitresse ne permet pas aux élèves d'aller au-delà de ce que propose le support en posant des questions de plus haut niveau intellectuel voir même il diminue encore un peu plus

³⁰⁵ Brousseau fait référence à une scène de « Topaze » de Marcel Pagnol. Topaze fait une dictée à un mauvais élève et n'acceptant pas les erreurs de ce dernier il suggère fortement les réponses. « Le professeur finit par prendre à sa charge l'essentiel du travail » (1998, p. 52).

l'exigence de celui-ci à travers le morcellement de l'activité, des devinettes ou « l'effet Topaze ».

Cependant, en fin de séance, lors de la copie de la trace écrite, la maitresse compense des éléments qui peuvent manquer au support puisqu'au tableau elle inscrit la discipline (H7) et le titre de la leçon et donc l'objectif (sous forme de GN). Enfin, même si, en début de cours, la phase de rappel des connaissances est courte, la maitresse prend le temps de contextualiser les apprentissages et indique la période étudiée sur la frise chronologique de la classe.

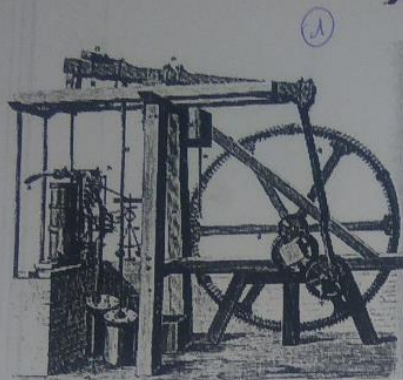
À travers cette analyse, nous constatons que le discours de Corine est, le plus souvent, en adéquation avec les caractéristiques du support : il est Co- et Ca-. Cette dyade support-enseignant maintient les élèves dans des activités intellectuelles de bas niveaux et nous allons voir qu'elles ne favorisent probablement pas les apprentissages.

14.1.2. Les potentiels effets sur les élèves

Cette dyade support-enseignant Co-/Ca- a des chances, compte tenu de ce que différents travaux de recherche ont montré, d'encourager les inégalités d'appropriations entre les élèves de REP et ceux hors REP et elle court le risque de leurrer les élèves sur ce qui est attendu d'eux à l'école aujourd'hui.

- ✓ Des « bonnes » réponses inégalement discutées selon le contexte social de l'école

Le type de question (chercher une information explicitement donnée) ainsi que la manière qu'a la maitresse de suggérer la réponse laisse penser qu'il existe une seule et bonne réponse. La production d'Assane (production d'un élève 1 ci-dessous), un élève au résultat scolaire très faible, montre qu'il corrige toutes les réponses lors de la mise en commun du travail même si certaines d'entre elles peuvent être considérées comme correctes.



La machine à vapeur, James Watt, 1776

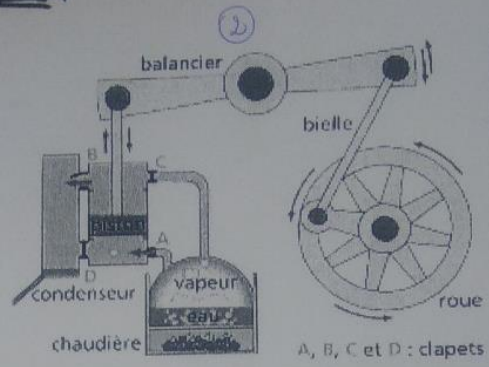
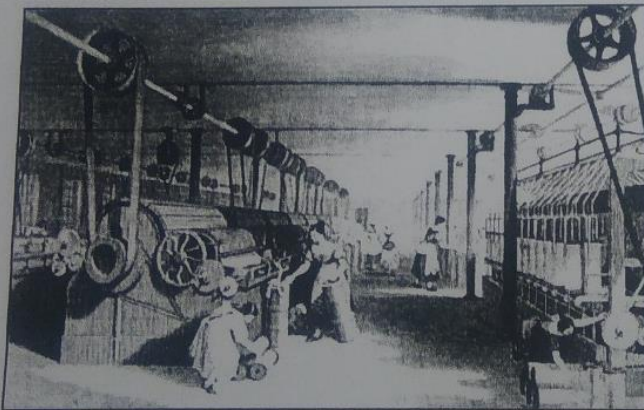


Schéma du fonctionnement de la machine à vapeur

De nombreux savants, au cours de l'histoire ont cherché à utiliser la vapeur d'eau, mais c'est au XVIII^e siècle, en Grande-Bretagne, que James Watt perfectionne la machine à vapeur, inventée par le Français Denis Papin. Cette nouvelle machine fonctionne au charbon et permet d'actionner de puissantes machines utilisées dans les usines, l'agriculture...

Manuel d'histoire pour le cycle 3



Usine de textile anglaise, 1835

Questions sur les documents :

1. Quelle invention marque la fin du XVIII^e siècle ? ~~Denis Papin~~ la machine à vapeur
2. A qui doit-on cette invention ? ~~Denis Papin~~ James Watt
3. A quoi sert cette invention ? ~~à aider les gens~~ machine à vapeur
4. Avec quelle énergie fonctionne-t-elle ? ~~en 1776~~ que Charbon
5. Que vois-tu sur le document ? ~~des gens qui travaillent~~ la machine à vapeur
6. Avec quelle énergie fonctionnent ces métiers à tisser ? ~~la machine à vapeur~~ la machine à vapeur
7. Comment étaient fabriqués les tissus avant l'invention de la machine à vapeur ? ~~à la main~~ main
8. Quels sont les avantages de la machine à vapeur ? ~~elle est plus rapide~~ Sa plus vite.

Production d'un élève 1. Support de Assane (élève en grande difficulté orienté en SEGPA en 6^{ème}).

Assane répond que c'est Denis Papin qui a inventé la machine à vapeur (en se référant au 3^{ème} document) ou encore que cette invention sert à aider les gens. Ces réponses méritent d'être discutées mais ce ne sera pas fait. Par le cadrage étroit sur les réponses attendues, l'élève corrige ce qui n'est pas conforme à la correction. Nous pouvons relever que cette dyade aux

caractéristiques Co-/Ca- existe aussi dans des écoles en milieu favorisé (celles de Nicolas et Aurélie) mais les enfants de ces classes cherchent davantage à échanger sur des points de désaccord ou d'incompréhension. Par exemple, dans la classe d'Aurélie (école privée de centre-ville) lors de la correction des questions, plusieurs élèves interviennent, même après la validation de la bonne réponse, pour dire qu'ils ont écrit autre chose. Il semble qu'ils aient les ressources pour pouvoir intervenir et qu'ils se sentent légitimes à le faire, bien plus qu'Assane. De ce fait, les interactions sont différenciées selon le milieu social de l'école : elles cantonnent certains types d'élèves à la recherche de la bonne réponse sans aller au-delà quand d'autres ont la possibilité de faire des échanges argumentés avec le maître. Ces caractéristiques de supports et de discours professoraux enferment les élèves qui n'ont pas la culture scolaire dans « des attitudes de conformité : ils obéissent aux consignes et cherchent à parvenir au résultat " juste " de l'exercice, de la tâche, sans imaginer que ce que l'on attend d'eux ne s'en tient pas là » (Bonnéry, 2007, p. 33). Elles les éloignent un peu plus des attentes scolaires vis-à-vis des activités intellectuelles.

✓ Des élèves sans doute leurrés sur le long terme

Comme nous l'avons vu grâce à l'étude du cadrage (Ca) du support et du discours enseignant, le travail intellectuel tout au long de la séance est peu exigeant. Les élèves doivent repérer des informations explicites, mémoriser et restituer comme à l'époque des leçons de choses il y a plus de 50 ans (Bonnéry, 2012). Ces exigences sont les mêmes lors des évaluations. En effet, en fin de séance, la maîtresse propose aux élèves d'écrire les questions qu'elle pourrait poser lors du contrôle final. Elle confie durant l'entretien qu'ainsi, « *ils ne pourront pas dire qu'ils ne comprennent pas les questions* ». Cette activité est une façon de répondre aux difficultés de compréhension de l'écrit des élèves, si difficile à prendre en compte en classe (comme le déclare Corine). Les enfants proposent pour être évalués :

- *Qui est-ce qui a inventé la machine à vapeur ?*
- *Par qui la machine à vapeur a été créée ?*
- *C'est qui a inventé la machine à vapeur ?*
- *Comment s'appelle l'inventeur de la machine à vapeur ?*
- *A quoi sert-elle ?*
- *Quels est les avantages de la machine à vapeur ?*

Certaines de ces questions sont reformulées par Corine afin qu'elles soient syntaxiquement correctes. Nous pouvons remarquer que ces questions inspirant l'évaluation ressemblent fortement à celles posées lors de la séance et qu'elles restent dans le même degré d'exigence.

Elles demandent aux élèves de restituer des faits historiques et non de comprendre un processus historique en construction (comme la Révolution industrielle). Le retour à une conception plus ancienne de l'histoire, narrative et factuelle, en atténuant la conception des notions et des processus, participe ici à un abaissement des exigences dans une logique d'adaptation. Cela fait écho aux conclusions de Bautier :

Il est important de souligner qu'il est possible pour les élèves qui se situent dans les significations ponctuelles, locales, expérientielles, de penser que ce qu'ils font et que l'on nommera maintenant « travail a minima » peut leur permettre néanmoins des évaluations convenables. En effet, les manières de faire de ces élèves sont très souvent validées par l'institution par adaptation, elle aussi « a minima », à ces élèves qui sont ainsi leurrés sur leur véritable niveau et les véritables exigences scolaires en matière de formation cognitive et culturelle (Bautier, 2015, p. 19).

Ces cas-là sont ambigus. En effet, la maîtresse met les élèves en situation de réussite ponctuelle, et leur permet de s'instruire de connaissances factuelles, lexicales. Mais cette dyade support-enseignant les exerce peu à s'appropriier des notions (en quoi ce qui est appris ici permet de comprendre ce qui contribue à une « révolution » dans le mode de production économique avec l'arrivée de l'industrie ?) et à comprendre que l'histoire n'est pas qu'une succession de mots et de périodes, mais le résultat de processus au long cours. Il est très probable, compte tenu des connaissances établies par les recherches précédentes, que ce type de dyade contribue à des résultats en demi-teinte, avec des apprentissages de faible niveau mais effectifs (quand d'autres élèves ressortent avec très peu d'appropriations de séance plus complexes dans lesquelles ils sont peu guidés), qui risquent de produire des effets de leurre par rapport à ce qui est nécessaire en termes d'aptitudes langagières et cognitives pour être en réussite scolaire dans des trajectoires scolaires longues. De surcroît, la pédagogie de la valorisation et la multiplication des notes pour motiver les élèves propres à l'école primaire masquent la réalité des problèmes concernant les apprentissages de certains élèves et il est fort probable, comme le démontre Bonnéry (2007), que cela les conduise au collège à « des désillusions amères » (p. 156) puis à plus long terme à l'échec scolaire.

Pour conclure, ce support et le discours enseignant peu complexe et peu exigeant (Co-/Ca-) mènent à des activités intellectuelles de bas niveaux et à des apprentissages plus limités. Ces probables effets sur les apprentissages des élèves sont exacerbés lorsque les professeurs exercent en REP. En effet, la prise en compte des difficultés de compréhension des élèves et la volonté de les mettre en réussite poussent Corine ainsi que Maxime, tous deux maîtres du cas 3 exerçant en REP, à mettre en œuvre un support et un discours au cadrage peu exigeant (bien

plus encore que Nicolas et Aurélie, professeurs du cas 3 hors REP). De plus, dans ce type de milieu, les élèves à faibles capitaux scolaires n'ont pas toujours les ressources nécessaires pour aller au-delà de la tâche proposée et au-delà du discours enseignant. Enfin, les injonctions qui pèsent sur les professeurs de REP (le travail en équipe, la pédagogie du projet...) conduisent Maxime et Corine à fonctionner ainsi en classe. Dans le cas de Corine, les échanges de service entre collègues supposent que les élèves soient autonomes en lisant des documents peu complexes et en répondant à des questions peu exigeantes mais aussi et surtout la pression de l'avancée du cours est accentuée. Au bout de 45 minutes des élèves frappent à la porte pour entrer. Le support et le discours de la maitresse a permis de réguler l'avancée du cours et a laissé peu de place à l'imprévu. Ils répondent à la contrainte temporelle exacerbée par le dispositif d'échanges de service. Nous allons voir que la variable temps joue aussi sur la dyade suivante.

14.2. Un discours enseignant en contradiction avec un support ambitieux

Marie a fait des études de psychologie et enseigne depuis 11 ans. Elle est maitresse de CM2 dans une école située en REP³⁰⁶. Elle nous présente une séance d'orthographe et une séance d'histoire. Pour chacun des deux cours, cette professeure s'est saisie de différentes ressources (principalement de manuels) et les a transformées. Elle justifie notamment cette importante appropriation des instruments pour enseigner en déclarant qu'elle tient particulièrement à sa liberté pédagogique puisque « *la liberté pédagogique, c'est aussi ce qui nous motive et ce qui nous... ce qui donne du sens à ce qu'on fait aussi, qu'on n'applique pas bêtement des recommandations.* » De ce fait, en étude de la langue, elle cumule un texte d'une dictée issue de blogs, l'exercice d'un manuel et la leçon d'un autre pour mener sa séance sur le sujet et le verbe. En histoire, elle fait travailler la classe sur certains documents de deux doubles pages de manuels (qui traitent de deux notions, « 1892 : la République fête ses cent ans » et « L'école primaire au temps de Jules Ferry ») (supports 31 ci-dessous) et elle propose des questions qu'elle a créées et écrites au tableau (support 32 ci-dessous) auxquelles les élèves répondent par groupe. Il existe des consignes pour authentifier la source du document étudié (titre du document, nature, où ?, quand ?, qu'est-ce que c'est ? De quoi cela parle ?, support 32) et une autre pour classer les documents recueillis dans un tableau (à gauche du support 32). La cumulation de supports initialement prévus pour deux séances provoque une forte hétérogénéité sémiotique et langagière et donc une forte complexité (Co+). D'autre part, certaines questions

³⁰⁶ Pour plus d'informations sur cette maitresse et son contexte d'exercice se reporter au tableau 27 en annexe 3.

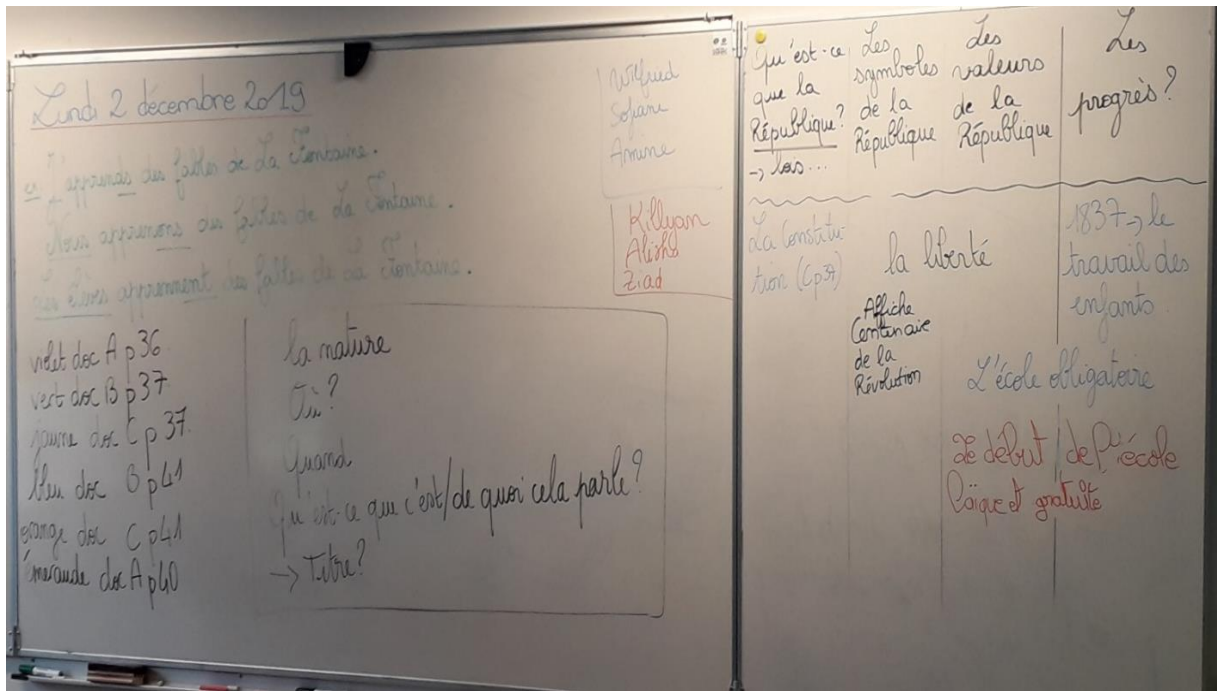
créées par Marie induisent un cadrage exigeant (Ca+). Ainsi, le support proposé à la classe semble ambitieux (du fait de Co+/Ca+). Cependant, lors du cours, le discours de la maitresse décomplexifie ce support (Co-) et il réduit également le cadrage (Ca-) du fait notamment qu'il soit flou sur les objectifs d'apprentissages et sur l'enjeu des tâches à effectuer. Nous verrons alors que ces caractéristiques de supports et de discours enseignant risquent de contribuer à la fabrication des inégalités scolaires.

14.2.1. Analyse du support et du discours enseignant

Le support et le discours professoral lors de cette séance s'opposent puisque le support se caractérise par Co+/Ca+ et le discours par Co-/Ca-.

✓ Le support (Co+/Ca+)

Les instruments pédagogiques de la séance sont complexes et leur cadrage est relativement exigeant. La complexité des supports est importante puisque le score de complexité est de 17,9 (alors que la moyenne est de 14,4 sur les supports d'histoire). Elle s'explique par un score de complexité sémiotique élevé (14,9). En effet, le fait de faire travailler la classe sur deux doubles pages de manuels multiplie par deux le nombre de pages, de documents et le nombre de consignes (supports 31 ci-dessous). À cela s'ajoute ce qui est écrit sur le tableau blanc : les consignes qui servent à authentifier la source du document historique et un tableau visant à classer les documents étudiés par thème (support 32 ci-dessous).



Support 32. Tableau de la classe sur lequel figure : à gauche, le nom des groupes d'élèves et des documents à analyser, dans un encadré, au centre, les questions d'authentification des documents et à droite, des colonnes aux titres différents dans lesquelles les documents étudiés doivent être classés.

Le foisonnement d'informations est important puisque les élèves se trouvent face à 16 documents, 32 consignes (26 sur manuel et 6 sur le tableau) et de nombreux textes du rédacteur du manuel (placés en bas des pages). De plus, le manuel utilise 3 symboles (une palette de peinture, une étiquette indiquant EMC ou encore des fléchages) et le sens de lecture des différents supports n'est pas toujours univoque³⁰⁷. Le score de complexité langagière est moyen puisque l'absence de discours direct, d'humour et de jeux de mots et la présence importante de vocabulaire défini amoindrit ce score mais, inversement, les abréviations (du type doc.), des éléments de personnalisation et l'alternance entre des documents conçus par le concepteur et ceux sans destination scolaire l'augmente.

Ensuite, le score de cadrage du support varie en fonction du groupe d'élèves puisque les enfants sont placés en groupes et chacun d'entre eux n'étudie qu'un seul document du manuel. Le document analysé fait fluctuer plus ou moins la complexité des questions d'authentification de la source et de classement dans le tableau et influence donc les activités intellectuelles exigées des élèves. Nous avons choisi de calculer le score de cadrage pour le groupe orange (groupe qui étudie le document C p. 41) et leur score est élevé puisqu'il est de 12,06 (alors que la moyenne de Ca sur les supports d'histoire est de 10,4). Cinq questions poussent le groupe à

³⁰⁷ L'élève peut se demander, par exemple, quand lire les textes du rédacteur du manuel ou encore il peut être perdu sur le tableau dans lequel la maitresse multiplie un nombre important d'informations de différents registres.

extraire des informations, une les encourage à faire du lien et interpréter les différentes informations données (le classement du document dans le tableau sur la partie droite du support 33) et aucune ne repose sur des connaissances antérieures. L'activité de classement permet, en partie, de synthétiser les différentes études de documents menées par chaque groupe d'élèves. Elle peut constituer une étape pour institutionnaliser les savoirs. De plus, comme le suggère Doussot (2011), l'usage de grilles et de tableaux par les apprenants pousse à discuter de la disposition spatiale des éléments que l'on y place et contraint à fournir des explications. Ces instruments constituent des occasions de secondariser les savoirs (Ibidem) et peuvent donc induire des activités intellectuelles de haut niveau chez l'enfant. Dans le score de cadrage, nous prenons en compte aussi la présence des objectifs, de la discipline, de bornes temporelles (frise chronologique en bas du manuel), de légendes assez bien détaillées et d'un contexte historique donné par écrit (les textes du rédacteur du manuel).

✓ Le discours de l'enseignante (Co-/Ca-)

Tout au long de la séance, le discours de la maitresse diminue la complexité sémiotique et langagière du support. Tout d'abord, l'usage de celui-ci encourage à focaliser l'attention sur certains éléments. Les élèves ne regardent que le document qu'ils étudient ou ceux des autres. Ils ne sont donc pas réellement incités à se confronter à l'ensemble des informations du support, ils traitent uniquement certaines d'entre elles. C'est pourquoi lorsque bon nombre d'enfants cherchent à connaître le sens du mot « laïque », ils ne s'appuient pas sur la définition donnée par le manuel (placée dans les encadrés en bas à droite des doubles pages) (supports 31, annexe 6 ou ci-dessus) mais ils mobilisent le dictionnaire. De surcroit, Marie cadre fortement les élèves sur ce qu'ils doivent regarder ou analyser. Avant le travail de recherche, la maitresse fait lire ce qu'elle considère être les « titres des documents »³⁰⁸ par chacun des groupes. Puis, lors de la mise en commun, elle rappelle à la classe le document qui est présenté par le groupe au tableau. Elle dit par exemple : « *Est-ce que vous le voyez, c'est celui-là, regardez-le. Rania, regarde-le. Ziad, tu prends cette page, Théo tu prends cette page. Ils vont vous parler de ce document page 37. Page 37, document D.* » Ensuite, pour faciliter le traitement de l'hétérogénéité langagière du support, l'enseignante encourage les élèves à accéder librement au dictionnaire. Certains d'entre eux définissent alors des mots à l'attention de l'ensemble de la classe.

³⁰⁸ Ce ne sont pas réellement les titres des documents mais des titres donnés par le rédacteur du manuel à une partie de la double page (comme étant un chapitre de la séance). Cette ambiguïté entre le titre de la partie et le titre du document va parfois entraîner des malentendus que nous aborderons dans la partie 14.2.3.

Nous constatons que le discours de Marie n'exploite pas pleinement le cadrage du support sur des activités exigeantes (Ca+). Durant la séance, elle guide les apprenants de manière floue sur les tâches, les objectifs et les activités intellectuelles à solliciter. Il est possible que ce soit en partie dû au fait que la classe ait l'habitude de faire ce type de travail. Selon la maitresse, les différents groupes d'enfants font, régulièrement, l'analyse d'un document puis le classent dans un tableau. Les élèves sont placés très vite en activité. Ils ne disposent pas de l'affiche habituelle, prescriptive qui explique comment on analyse un document³⁰⁹. L'enseignante fait un rappel de son contenu lorsque les élèves travaillent déjà en groupe en écrivant au tableau les questions auxquelles il faut répondre pour analyser une source historique (support 32, annexe 6 ou ci-dessus). De même, les enfants de la classe sont en phase de recherche par groupe lorsqu'elle construit et propose le tableau de classement des documents. Peu d'enfants écoutent les consignes et les explications données par Marie puisqu'ils sont sur leur travail de recherche, en groupe. Ensuite, les objectifs sont difficilement identifiables. Elle dit au début de la séance :

Chaque groupe va étudier un document. Oui vous allez chercher tout seuls. Par contre, quand vous passez au tableau, vous expliquez bien à vos camarades ce que vous avez trouvé. Faut que ce soit vivant, faut qu'ils comprennent, encore mieux que s'ils l'avaient fait tout seul à la place. Et quand vos camarades vont faire la même chose et vont venir au tableau vous expliquer, il faut les écouter, sinon la prochaine fois on fait plus comme ça.

La maitresse met l'accent, principalement, sur des objectifs comportementaux plutôt que sur des objectifs d'apprentissages.

Nous relevons également qu'elle n'exploite pas les parties du support qui permettraient de contextualiser les apprentissages. Elle ne cherche pas à inscrire dans le temps ce qui va être étudié lors de la séance en prenant appui sur une frise chronologique (notamment celles du manuel, supports 31 en annexe 6) ou encore elle ne s'intéresse pas aux textes du rédacteur de l'ouvrage qui contextualisent les documents. Le travail intellectuel de l'élève est axé essentiellement sur les sources historiques. Le fait de donner la nature et le titre et répondre aux questions proposées (où ? quand ? de quoi ça parle ? qu'est-ce que c'est ?) encourage principalement la classe à extraire des informations. De ce fait, lorsqu'un groupe vient présenter son travail devant les autres élèves, nous avons par exemple :

Elève 1 du groupe vert : *Ben en fait ça parle de la France.*
Enseignant : *Notre document est un, ou est une...*
Elève 1 du groupe vert : *Notre document [interrompu].*
Enseignant : *Regarde derrière toi.*

³⁰⁹ Elle l'a laissée dans son ancienne classe puisqu'ils ont déménagé il y a peu de temps.

Elève 1 du groupe vert : *Notre document, ça parle de* [interrompu].

Enseignant : *Avant de savoir de quoi ça parle, qu'est-ce que tu peux remarquer en tout premier ? L'historien qui va étudier une source il va aller de ce qui est le plus frappant et après il va analyser de plus en plus.*

Elève 1 du groupe vert : *On voit une peinture, heu, une peinture.*

Enseignant : ***Vous avez écrit c'est un tableau, c'est une peinture...***

Elève 1 du groupe vert : *Classique.*

Enseignant : ***Classique, faite par un peintre qui s'appelle comment ?***

Elève 1 du groupe vert : *Y a pas écrit, y a pas écrit*

Un autre élève du groupe vert : *Eugène Delacroix.*

Enseignant : *Y a écrit tableau d'Eugène Delacroix. Ce tableau s'appelle « La liberté guidant le peuple », tableau d'Eugène Delacroix. Donc c'est le tableau d'un artiste, on est en histoire là pourtant mais on étudie le tableau fait par un artiste. Pas par un historien, un artiste. On continue.*

A l'image de cet extrait de la séance, lors de la mise en commun, l'enseignante laisse peu de place à la parole des élèves, aucune aux questionnements possibles et elle les contraint surtout à répondre aux questions d'authentification des documents. Le tableau de classement (support 32) pourrait pousser les apprenants à discuter les documents, leur emplacement et à tendre davantage vers une démarche historienne savante (Doussot, 2011). Cependant, cette activité est cadrée de manière très étroite : il s'agit pour les élèves de placer le document dans une colonne titrée sans fournir d'explications. Les échanges suivants entre la maitresse et les élèves du groupe bleu (élèves ayant travaillé sur le document B page 41 du support 31³¹⁰, annexe 6) en donnent un bon exemple :

Elève 3 du groupe bleu : *Et ça là* [il montre le tableau avec les 4 colonnes].

Enseignant : *Oui, alors où est-ce que tu peux écrire ton titre ? Voilà, je le mettrais.... euh, quoi que...*

Elève : *On peut l'écrire dans le progrès.*

Elève : *Ben non !*

Elève : *Ben si les lois.*

Enseignant : *Oui d'accord. Ok. Dans les valeurs on aurait pu mettre la laïcité.*

Elève : *Oui.*

Enseignant : *Mais là, oui, moi je mettrais...*

Elève : *Dans les deux.*

Elève : *L'école.*

Enseignant : *Ouais, on peut le mettre là entre les deux si vous voulez. Merci. [S'adressant à un élève] tu peux l'écrire, tu écris le titre entre les deux, dans les deux colonnes [elle montre la colonne « valeurs de la République » et « progrès »].*

³¹⁰ Document iconographique représentant le retrait des croix dans les écoles en 1882.

Avec le groupe vert, celui qui s'intéresse à la peinture « la liberté guidant le peuple », c'est la maitresse seule qui fait le choix du classement du document. Elle leur dit : « *Donc la lutte pour la liberté, moi je le mettrais bien ici, un des symboles de la liberté et on a vu le drapeau tricolore avec Marianne. Euh [hésitation], moi je mettrais ici, votre document c'était le numéro ?* ». La mise en mots par les élèves pour ce dernier exercice aurait pu constituer une étape pour institutionnaliser les savoirs. Cependant, le cadrage du discours enseignant ne permet pas de discuter de ce tableau et de mettre en lien l'ensemble des documents et des thèmes abordés. Ainsi, l'explication et la synthèse sont peu présentes lors de ce cours laissant une grande place à l'identification d'informations explicites sur le support (comme le constatent Ferone et al., 2016).

Pour conclure, le discours de Marie détourne les élèves de la complexité sémiotique et langagière du support notamment en proposant un travail uniquement sur une partie du manuel. Néanmoins, même si elle s'assure que les enfants aient retenu des objectifs minimalistes, son discours éloigne la classe d'activités exigeantes et de l'objectif d'apprentissage.

14.2.2. Les potentiels effets sur les élèves

La dyade support-enseignant que nous étudions peut exclure un certain type d'élèves des apprentissages. En effet, nous allons voir que le support et le discours professoral nécessitent des aptitudes pour traiter l'hétérogénéité sémiotique et langagière des outils pédagogiques mais aussi pour débusquer les implicites de la séance et travailler sur des activités intellectuelles exigeantes. Ces aptitudes ne sont pas détenues par tous les élèves et, puisque Marie n'en tient pas compte, cela peut donc créer des inégalités d'apprentissages. De plus, le travail de groupe tel qu'il a été mis en œuvre risque encore un peu plus de renforcer les inégalités d'appropriation possibles.

✓ Des apprentissages pour ceux qui savent appréhender la complexité

Les supports proposés par Marie à la classe sont très complexes au niveau sémiotique et langagier. Comme dit précédemment, la maitresse tente de les décomplexifier par son discours et l'usage qu'elle en fait. Néanmoins, il est difficile pour elle de lever tous les malentendus engendrés par cette caractéristique du support. En effet, le groupe jaune, constitué de 4 enfants, n'a pas analysé le document extrait de la Constitution de la V^{ème} République mais le texte du rédacteur du manuel (en bas des doubles pages) qui porte le même titre (« Après 1892 ») (2^{ème} support 31, annexe 6). L'enseignante le constate, tardivement, lors de la mise en commun des

recherches. Par ailleurs, les titres des documents posent des soucis lors de la séance puisque le titre qui leur est accolé et qui est choisi par le rédacteur du manuel ne correspond pas au titre du document étudié (quand il y en a un). Par exemple, lorsqu'un élève, Mickael doit donner le titre du document qu'il a exploré, il dit à deux reprises, assez sûr de lui qu'il s'agit de la peinture intitulée « Avant 1892 » alors qu'il a travaillé sur l'œuvre « la liberté guidant le peuple » de Delacroix. De même, l'organisation des légendes autour des documents entraîne parfois des confusions. Le groupe émeraude analyse le document A page 40 exposant des enfants au travail. La légende indique avec une seule et même typographie : « Enfants transportant de l'argile dans une fabrique de briques, gravure du XIX^{ème} siècle ». Lors de leur présentation, certains élèves de ce groupe n'ont pas identifié la nature du document et l'associent à des informations décrivant ce qui est représenté. Ainsi, devant la classe, chacun des élèves prend tour à tour la parole :

Elève 1 du groupe émeraude : [Il lit la feuille du groupe] « *ces enfants travaillent de 16 heures à 18 heures, ils commencent à dès 5 heures du matin.* »

Elève 3 du groupe émeraude : [Lisant la suite] « *ces enfants font des briques, une gravure du 19^{ème} siècle,* ».

Elève 4 du groupe émeraude : [Lisant la suite et la fin de la feuille du groupe] « *car ils ne vont pas à l'école, donc ils travaillent.* »

La maitresse ne remarque pas la difficulté des élèves à distinguer les différents éléments composant la légende. À travers ces différents exemples, nous relevons que la forte complexité du support n'aide pas les élèves à distinguer les différents types d'informations auxquels ils sont confrontés sur le manuel. Elle favorise alors de nombreux malentendus qui sont difficilement repérés par la maitresse. De ce fait, les élèves qui ont les dispositions nécessaires pour traiter l'hétérogénéité sémiotique et langagière du support accéderont plus facilement aux apprentissages.

✓ Des apprentissages pour ceux qui savent débusquer les implicites

Cette séance est aussi pleine d'implicites du fait du support et du discours enseignant. L'objectif d'apprentissage³¹¹ et l'enjeu des tâches³¹² ne sont pas rendus visibles aux élèves. Dans ce contexte la plupart des enfants cherche à s'acquitter de leur tâche (Bonnéry, 2007) c'est-à-dire

³¹¹ Il semble que l'objectif soit à la fois de comprendre comment s'est construite la III^{ème} République mais aussi ce qu'elle est et en quoi elle consiste.

³¹² Chaque groupe apporte des éléments essentiels sur le savoir à construire. Le fait d'écouter le travail des autres groupes ainsi que le tableau à compléter (à droite du tableau, support 32 en annexe 6) permettent de faire une synthèse, de construire le savoir et donc d'atteindre l'objectif fixé.

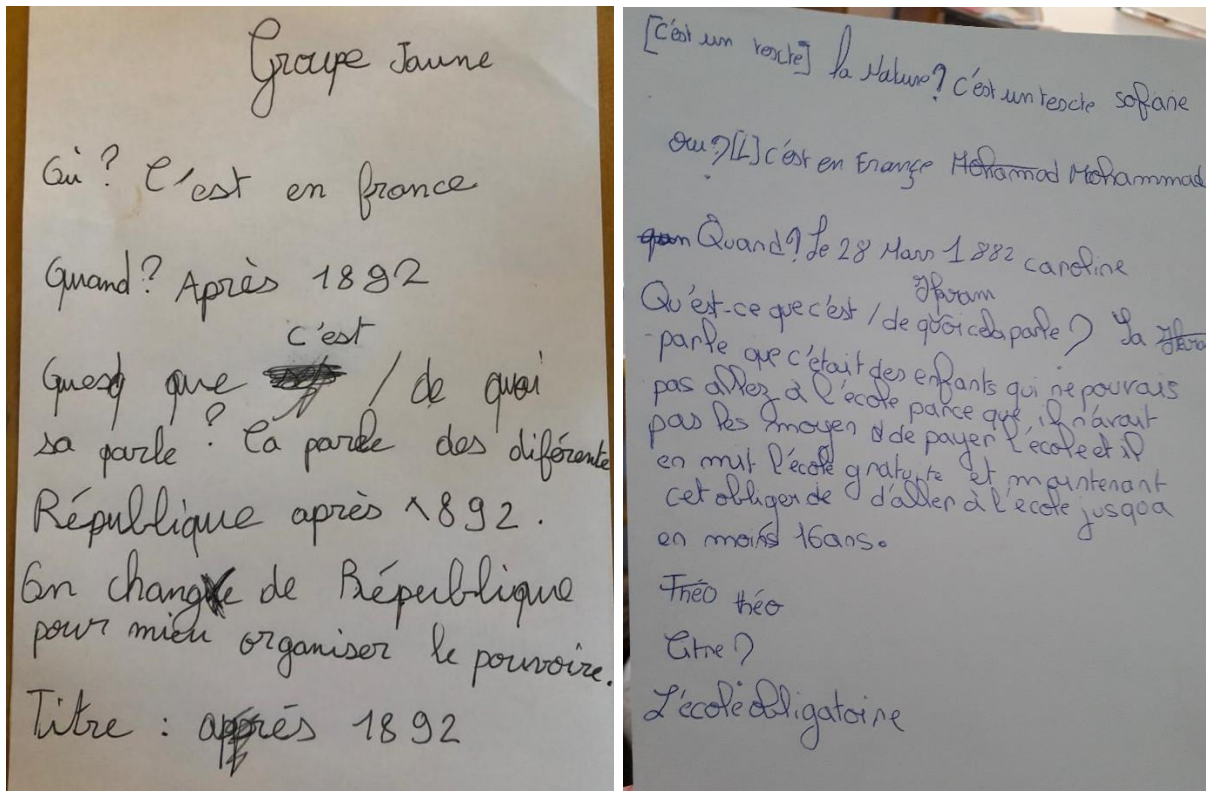
à faire une bonne présentation du document qu'il doit exposer à la classe. Beaucoup d'entre eux ne se sentent donc pas concernés par la présentation des autres. Durant l'exposé d'un groupe, certains écrivent sur leur ardoise, d'autres se passent leur feuille de recherche et restent encore sur l'étude de leur document. Nous relevons plus précisément que lors du dernier passage d'un groupe devant le tableau, seuls onze enfants de la classe regardent le document étudié dans leur manuel. Les autres ont leur ouvrage fermé sur la table et ne savent donc pas de quoi il est question. Ils restent peu actifs intellectuellement. D'autre part, la dernière activité visant à classer le document étudié dans un tableau n'a pas été utilisée de manière à rendre explicites les liens à faire entre les différents documents étudiés. Il n'existe pas de mise en cohérence d'ensemble afin de construire un tout homogène, le savoir. De ce fait, seuls les élèves qui ont les dispositions nécessaires pour identifier les invisibles de la séance (les liens entre les documents, les objectifs de la séance) pourront accéder aux apprentissages. Dans cette école de REP, les enfants observés sont certainement peu nombreux à détenir ces dispositions par leur socialisation familiale et la maîtresse n'en tient pas compte car elle ne semble pas mesurer l'exigence des supports et des activités proposées.

Durant le cours, le cheminement intellectuel pour utiliser les instruments pédagogiques et construire le savoir reste donc « invisible » (Bernstein, 2007). Il y a là, avec une telle dyade support-enseignant, un risque de construction passive des inégalités puisque les élèves connivents aux évidences scolaires pourront, davantage que les autres apprendre, avec ces supports.

✓ Le travail de groupe tel qu'il est mis en œuvre, vecteur actif d'inégalités

Comme expliqué au chapitre 13, les professeurs de REP cherchent à motiver les élèves en proposant des modalités de travail particulières. Marie (tout comme Maxime exerçant en REP aussi) organise un travail en groupe de 4 ou 5 enfants. Le discours de l'enseignante, du fait de ce travail en groupe, conduit à la fabrication active d'inégalités scolaires. En effet, cette modalité d'organisation est propice au travail différencié entre les groupes mais surtout entre les membres du groupe. Marie verbalise plusieurs fois qu'elle a choisi les documents à étudier en fonction des compétences des élèves dans les groupes ou de celles de l'un d'entre eux. Elle dit, par exemple, « *le groupe émeraude va étudier le document A page 40. Je compte sur toi Romain qui lit très bien parce qu'il y a un grand texte à lire mais tu lis bien, donc tu peux lire à voix haute pour tes camarades.* » Il s'agit certainement d'une façon de répondre aux difficultés de lecture des élèves, difficultés qui posent réellement souci aux enseignants (chapitre 13). Lors de l'entretien, la maîtresse explique être étonnée par le groupe qui n'a pas

analysé un document mais le texte du rédacteur du manuel car elle dit : « *pourtant c'est le groupe des... à qui je donne d'habitude des choses un peu plus... compliquées. Mais voilà, ils vont partir tête baissée* ». Cette différenciation de documents selon les groupes peut probablement conduire à des différenciations dans les activités intellectuelles mobilisées et dans les apprentissages. Cependant, au vu des copies produites par les différents groupes (productions d'élèves 2) et de ce qui nous est visible, il semble que la plupart des élèves aient principalement extrait des informations lors du cours.



Productions d'élèves 2. A gauche le travail produit par le groupe jaune et à droite celui de groupe orange.

Dans cette séance, c'est surtout au sein du groupe que les différenciations ont le plus d'effets sur les apprentissages inégaux. Comme le relève Bonnéry (2009), il existe une division sociale du travail lors des travaux de groupes. Les interactions d'entraide entre les enfants vont implicitement induire un morcellement de la tâche et les élèves « les moins bons » sont dispensés du travail cognitif nécessaire à l'appropriation du savoir. Ils peuvent être relégués à des tâches secondaires. Ainsi, lorsque Marie passe dans les groupes, elle aide à choisir les scripteurs. Lors de l'entretien, elle explique que les scripteurs sont « *ceux qui écrivent le mieux, qui sont les plus sérieux* ». Lorsque nous observons les élèves travailler en groupe, nous relevons que, dans l'un d'entre eux, trois enfants jouent à « pierre, feuille, ciseaux » pendant que le dernier écrit. Finalement, ce dispositif, et en particulier le fait qu'il n'y ait qu'une feuille

à remettre, crée l'illusion d'un travail collectif dans lequel les plus faibles peuvent facilement cacher l'activité et l'apprentissage réellement réalisés.

Pour finir, et c'est probablement induit aussi (ou du moins en partie) par le travail de groupe et les difficultés relationnelles entre les élèves³¹³, le discours lié aux savoirs et aux apprentissages (que Bernstein appelle le discours instructeur, 2007) est peu présent. Il est évincé par un discours qui concerne les attentes en termes de comportements, attitudes et conduites (le discours régulateur, Bernstein, 2007). Lorsque la maitresse passe dans les groupes les interactions portent essentiellement (pour ce que nous entendons lors de notre enquête) sur la distribution des tâches. En effet, voici quelques exemples de ses remarques :

- *c'est pas que Mickaël qui travaille [...] déjà mettez-vous d'accord. [Inaudible].*
- *Voilà tu leur demandes, est-ce que vous pensez que [inaudible] ?*
- *je rappelle que Kilian et Louna, vous participez aussi, c'est pas que Adam et Maïssa.*
- *Dictez à Aïssa, ce qu'elle doit écrire.*

Finalement, dans le travail de groupe spécifique aux observations menées en REP, il y a peu d'étayage du professeur lors de son passage dans les groupes sur le contenu à produire ou sur les stratégies cognitives pour y arriver.

Pour conclure, cette dyade associant un support et un enseignant réunit un ensemble de conditions enclines à produire des inégalités d'apprentissages scolaires. Elle est ambitieuse car elle permet des apprentissages exigeants seulement aux élèves qui détiennent les codes de la littératie scolaire (compréhension de l'hétérogénéité sémiotique et langagière et débusquage des implicites). Tout comme Céline et Catherine (cas n°3), Marie ne prend pas conscience de ce que suppose un support si complexe (Co+) et exigeant (Ca+). Cependant, ce sont les élèves de REP de Marie, ceux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire, ceux pour qui il est nécessaire de trouver des modalités de travail particulières, qui restent le plus souvent prisonniers dans des activités vides d'exigences. Enfin, encore une fois, la séance subit la pression du temps. À la fin du cours, un temps de synthèse n'aura pas lieu puisque des élèves d'une autre classe attendent devant la porte car ils ont histoire avec Marie³¹⁴.

³¹³ Lors de l'entretien, Marie avoue qu'il y a beaucoup de conflits et de bagarres entre les élèves.

³¹⁴ Dans cette école aussi, il y a des échanges de service.

14.3. Une dyade support-enseignant exigeante et adaptée à tous les élèves

Hélène a fait des études de commerce et enseigne depuis 12 ans. Elle exerce à Paris dans une classe de CM1 composée de 23 élèves. Son école est située en REP³¹⁵. Elle nous confie s'interroger sur la didactique et vouloir être, dans le futur, PEMF³¹⁶. Elle cherche à assister deux fois par an à des formations syndicales³¹⁷. Dans ce cadre, elle a écouté Bonnéry expliquant son travail sur les supports et les inégalités scolaires et Falaize présentant un ouvrage pour enseigner l'histoire auquel il a contribué. C'est par ailleurs cet ouvrage, un guide pédagogique, qu'elle mobilise pour la séance observée et elle utilise tel quel, sans le modifier. Elle se réfère fréquemment aux indications données par le guide pour les professeurs, c'est-à-dire aux connaissances disciplinaires nécessaires et essentielles pour le cours et au descriptif du déroulement de la séance. L'étude de cette dyade support-enseignant montre que le cadrage du discours de la maitresse et les caractéristiques des supports vont dans le même sens. Ils sont exigeants et adaptés au besoin de la classe et permettent à chaque élève de rentrer dans les apprentissages.

14.3.1. Analyse du support et du discours enseignant

Le support et le discours enseignant lors de cette séance se caractérisent tous les deux par : Co- et Ca+.

✓ Support (Co-/Ca+)

Les supports choisis par Hélène (supports 33, 34, 35 et 36, ci-dessous) sont peu complexes³¹⁸ d'un point de vue sémiotique et langagier. La qualité visuelle est bonne, le sens de lecture est univoque, ils sont composés de 4 niveaux de titres et la typographie est stable pour un même niveau d'informations. Quatre symboles sont visibles sur la page d'accueil du cd-rom et ils permettent de distinguer les différents supports proposés (une vidéo, un document iconographique, une fiche d'activité élève et des animations numériques). Ces symboles ont surtout besoin d'être identifiés par la maitresse qui est la seule à manipuler l'outil informatique. Ces instruments d'apprentissage présentent 6 documents (deux dessins, un croquis, un texte historique, un document audio et une vidéo) de 5 natures différentes. Six pages vont être données ou projetées aux élèves au fur et à mesure de l'avancée de la séance. Deux d'entre elles

³¹⁵ Pour plus d'informations sur cette maitresse et son contexte d'exercice se reporter au tableau 27 en annexe 3.

³¹⁶ Professeur des écoles maître formateur.

³¹⁷ Hélène évoque, lors de l'entretien, le fait que deux fois par an les enseignants ont le droit d'assister à des formations syndicales sur le temps de classe. Elle regrette cependant qu'elle ne soit pas remplacée en cours ce qui peut la dissuader d'y aller.

³¹⁸ Ils ont un score de complexité de 11 (la moyenne des supports d'histoire étant de 14).

permettent de faire la correction de la fiche d'activités avec des options numériques telles que le déplacement ou la coloration de certains éléments d'un document.

Le score de cadrage des supports est élevé. Il est de 15,6 alors que la moyenne de ce score sur les supports d'histoire est de 10,4. Sur les instruments pédagogiques de cette séance figurent l'indication de la discipline, l'objectif sous forme de groupe nominal (« Au Temps des Capétiens ») et sous forme de question (« comment vivaient les paysans et les seigneurs au Temps des premiers châteaux »). Un texte destiné à être lu par la maitresse permet de contextualiser les apprentissages à construire. Les documents sont partiellement légendés. Ensuite, les activités induisent chez l'élève par quatre fois une extraction d'information et par deux fois une interprétation. Aucune ne repose sur des connaissances d'élèves. Enfin, la ressource propose une activité finale aux élèves destinée à faire produire une trace écrite sous forme de texte.



Support 33. Enluminure, premier support projeté aux élèves en collectif.

Le document que nous avons sous les yeux est une miniature. Une miniature, c'est une image peinte qui illustre les livres écrits par les moines.

Cette image vient d'un livre sur la vie à la campagne du XIV^e siècle, édité par Pierre de Crescent.

Si on regarde bien l'image, on pourrait la diviser en deux parties principales : la première à gauche et la seconde à droite.

Celui qui a fait l'image veut montrer ce qu'est une seigneurie.

À gauche, il montre deux personnages, un homme d'Église et un chevalier, tous les deux en train de discuter et de regarder ceux qui travaillent.

À droite, des paysans, hommes et femmes, qui récoltent des foins (pour le fourrage, les aliments des bêtes).

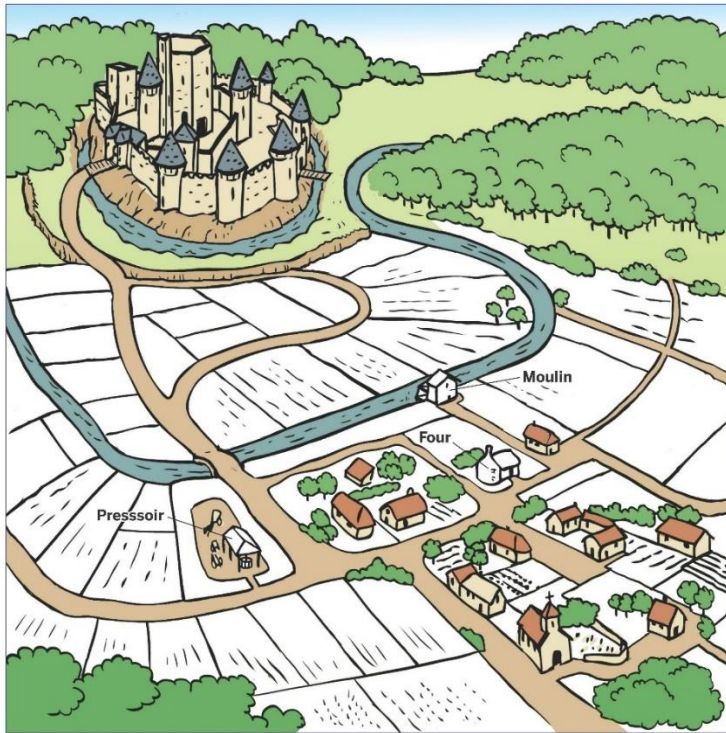
Symboliquement, les deux personnages qui ne travaillent pas (ceux qui représentent le clergé et la noblesse) sont mis côte à côte, observant et commentant le travail des champs, le travail qui à l'époque procure le plus de richesses. Le moine illustrateur indique ainsi qu'il y a deux grandes catégories d'hommes : les puissants qui ont le pouvoir, l'homme d'Église et le noble (tous les deux possèdent des terres), et ceux qui travaillent et qui sont l'immense majorité de la population à l'époque. On peut remarquer sur l'image la présence d'un cadran solaire, ou d'une sorte d'horloge ; cela veut dire que le travail de la terre est lié au commerce : « le temps c'est de l'argent ! ». Les produits de la terre sont vendus sur les marchés et les foires et cela rapporte beaucoup d'argent.

Vous avez vu, le moine qui a dessiné a partagé l'image en deux (*refaire la délimitation sur l'image pour bien montrer la césure verticale*) : cela signifie qu'il y a deux mondes, le monde des puissants, ceux qui ont les terres et qui ne travaillent pas ; et celui des paysans, ceux qui doivent travailler pour pouvoir vivre, mais aussi pour faire vivre le seigneur et sa famille.

Support 34. Texte lu par l'enseignante.

COMMENT VIVAIENT LES PAYSANS ET LES SEIGNEURS AU TEMPS DES PREMIERS CHÂTEAUX ?

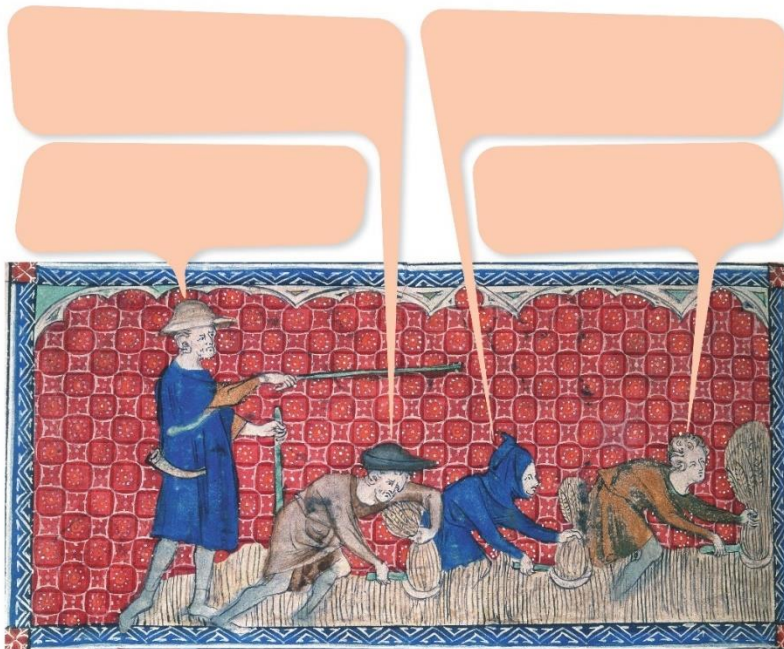
① Sur ce dessin d'une seigneurie du XIII^e siècle, colorie les différentes parties qui sont indiquées dans la légende.



Légende :

- Tenures** : terres laissées aux paysans pour leur culture. Ces terres se trouvent près de leurs maisons.
- Réserve** : terres qui appartiennent aux seigneurs et sur lesquelles les paysans effectuent des corvées. Ces terres se trouvent près du château.
- Pressoir** : instrument destiné à presser des fruits (pommes, poires, raisins...). En général il est au centre de la seigneurie, proche du village, avec le four.
- Moulin** : endroit où l'on transforme le blé en farine. Il faut verser une taxe pour faire son pain.
- Four** : lieu où l'on fait cuire le pain et d'autres aliments. Il faut payer une taxe.

- 2 Dans les bulles, fais parler les personnages en te mettant à leur place.
(Imagine ce que tu ressentirais, ce que tu penserais.)



- 3 Lis le texte ci-dessous puis colorie en bleu ce que les paysans doivent faire pour le seigneur et en rouge ce qu'ils font pour eux.

« Les paysans doivent amener des pierres toutes les fois que le seigneur peut en avoir besoin, sans protester ni faire opposition. Toujours au four et au moulin, ils sont plus asservis que des chiens. Ils doivent ce travail toutes les fois que le seigneur veut construire un bâtiment. Ensuite, il faut curer le fossé du château, chacun doit y aller avec sa fourche. À la Saint-Jean (24 juin), ils doivent faucher des prés. Puis, après avoir rassemblé la récolte, ils la livrent au manoir, quand on leur dit de le faire. Ils doivent alors couper leurs blés, les mettre en meules, les préparer. Mais le sergent du seigneur vient prélever sa part de blés pour l'impôt dans sa charrette, pour le porter à la grange du seigneur. Quant à son blé à lui, il reste au vent et à la pluie. S'ils ne peuvent payer le jour demandé, ils sont à la merci de leur seigneur. »

Wace, *La Chanson des vilains de Verson*, Normandie, XIII^e siècle.

Support 36. Verso de la fiche d'activité reprographiée qui a été donnée aux élèves individuellement.

- ✓ Le discours de l'enseignante (Co-/Ca+)

Le discours de la maîtresse, tout comme le support, se caractérise par Co-. En effet, tout au long de la séance, Hélène aide les élèves à se repérer dans l'hétérogénéité sémiotique des différents supports. Tout d'abord, elle montre ou donne les supports au fur et à mesure de l'avancée du cours. Ensuite, elle indique avec sa main ou en utilisant les fonctions du cd-rom les différents

éléments des documents qu'elle aborde. Par exemple, lors de l'étude de la miniature (support 33), elle zoome sur les personnages dont elle parle et elle utilise au moment opportun l'animation du logiciel qui permet de différencier les personnages du document (les seigneurs, des paysans et les hommes d'église). Enfin, les mots importants dans la leçon à apprendre sont soulignés (support 38, annexe 6).

La maitresse décomplexifie le support aussi au niveau du langage. Elle définit avec l'aide des élèves des mots essentiels à la compréhension du cours comme *dynastie*, *cadran solaire*, *seigneurie*, *tenure*, *pressoir*, *moulin*... et explique le sens de certains d'entre eux pour permettre à la classe d'effectuer l'exercice 3 (*curer, la Saint-Jean, Manoir, une charrette*). Elle ne laisse pas les élèves dans certaines imprécisions et confusions lexicales et différencie *église* et *château*, *château* et *seigneurie*, *lavoir* et *pressoir* ou encore *soldat* et *agent du seigneur*. Lorsqu'un élève croit voir un *samouraï* sur l'enluminure, elle rectifie en disant qu'ils ne vivent pas dans cette région du monde mais au Japon. Elle semble exigeante au niveau du langage et tous les enfants osent s'exprimer. Elle leur demande par exemple lorsqu'ils décrivent ce qui est représenté sur l'enluminure d'avoir un langage expert et d'utiliser les termes « premier plan et dernier plan » plutôt que « en haut, en bas ». De plus, l'enseignante aide à distinguer les différents registres discursifs. Elle insiste sur l'identification des auteurs des documents et revient plusieurs fois sur l'intention de ces derniers notamment lors du travail sur les peintures et la chanson (exercice 3 du support 36 ci-dessus). Lorsque l'élève doit créer le contenu des bulles des personnages (dans l'exercice 2 du support 36), elle dit : « *N'hésitez pas à bien vous mettre dans la peau des paysans* », « *Qu'est-ce qu'il ressent ? Qu'est-ce qu'il lui dit ? Qu'est-ce qu'il fait ?* ». Par ailleurs, elle identifie lors de cette activité qu'un élève ne connaît pas le code relatif à la BD (la bulle et le discours direct). L'extrait suivant permet de comprendre plus précisément ce qui se passe :

Enseignant : ***Que nous dit le premier paysan ?***

Elève : ***Je pense ça doit être dur pour les paysans.***

Enseignant : *Je pense ça doit être dur pour les paysans ? Attention c'est lui qui parle, c'est lui le paysan. Donc il dit...*

Elève : *C'est trop dur de travailler.*

Enseignant : *Il dit c'est trop dur puisque c'est lui qui parle. Tu corriges, oui c'est lui qui parle, c'est une bulle comme en bande dessinée, t'en lis des bandes dessinées.*

Elève : ***Non.***

Enseignant : *Oh bah faut en lire alors. Tu verras ça ... [sonnerie ; elle lui propose de lui faire lire des BD prochainement]. Allez c'est dur ! Numéro 22³¹⁹, qu'est-ce qu'il dit le premier*

³¹⁹ Elle interroge les élèves en tirant un bâton numéroté ; le nombre correspond à un enfant.

| paysan ?

À travers ces échanges, Hélène repère la difficulté de l'élève et le cadre afin qu'il arrive à produire un discours direct tenu par le paysan. Le travail sur les auteurs et leurs intentions encourage la classe à distinguer les registres discursifs mais la conduit aussi à faire la critique des documents (notamment interne) et ainsi à tendre vers une posture savante, celle de l'historien (Cariou, 2022).

Le discours de la maitresse se définit comme étant Ca+ pour de nombreuses raisons. Dans un premier temps, lors de la séance, avant même de donner les supports aux élèves, Hélène commence par indiquer la discipline et fait un rappel de ce qui a été étudié précédemment afin de situer le contexte historique des apprentissages. Elle commence en disant : « *Ça fait longtemps qu'on n'a pas fait d'histoire. Il va falloir faire un gros effort de... pour se rappeler... Très bien alors l'histoire, on en était où ? Quelle période de l'histoire ?* Elle prend appui sur une frise chronologique fixée à un mur de la classe pour situer dans le temps les faits historiques identifiés lors des échanges avec les élèves. Progressivement elle axe le jeu de questions réponses qu'elle mène avec sa classe sur la période historique concernée par le cours. Elle déclare par exemple :

A la fin du règne de Charlemagne comment est le territoire de cet empereur ? [...] c'est à sa mort, partagé entre les quatre fils donc du coup le pouvoir s'est un peu affaibli on dit, affaibli, et ben Charlemagne, il va se passer exactement la même chose et ça va avoir des conséquences sur la vie des gens et c'est de ça dont on va parler aujourd'hui. Oui, aujourd'hui c'est la vie au Moyen-Âge et on va s'intéresser à plusieurs types de personnes.

Pour finir cette phase de rappel elle écrit au tableau : « La vie au Moyen-Âge » et les personnages historiques sur lesquels ils vont se pencher durant le cours « les paysans et les seigneurs ».

Ensuite l'enseignante s'inscrit dans la même lignée que le support en proposant un type d'activités exigeant. Tout au long de la séance elle encourage les élèves à être dans des activités de haut niveau intellectuel. Elle cadre la séance vers la construction de savoirs. Elle évite, par exemple, que certains enfants se perdent dans la tâche en passant rapidement sur l'exercice 1 lors de la phase de coloriage (support 35, ci-dessus ou annexe 6) ou en lisant les phrases de l'exercice 3 à leur place (support 36, annexe 6) puisque certains d'entre eux ont des difficultés de lecture. Elle passe dans les rangs pour les guider dans les activités individuelles, les pousser à être dans ce qui est demandé. Aussi elle fait très peu de remarques sur le comportement, l'attention de certains élèves ou encore sur les erreurs d'orthographe dans leurs écrits. Elle

propose de travailler en prenant appui sur les légendes des documents. L'enluminure, par exemple, n'a pas de légendes affichées, aussi l'enseignante dit aux enfants :

*Donc ce document que nous avons sous les yeux, vous m'avez pas dit ce que c'était d'ailleurs, ce que vous pensiez que c'était. Alors je vais vous le dire, c'est une petite, c'est une **miniature**, donc c'est tout petit en fait ce dessin et une miniature c'était une image qui était peinte et qui était peinte par les moines et qui illustre les livres des moines parce que à l'époque, les seuls livres c'était [inaudible] et c'était les moines qui écrivaient en latin à l'intérieur d'accord... Elle vient donc d'un livre sur la vie à la campagne du 14^{ème} siècle édité par Pierre Lecresson. [...] Symboliquement, donc en fait la personne qui peint cette image et qu'on étudie plusieurs centaines d'années après, elle veut montrer quelque chose. Elle veut dire que les deux personnages qui ne travaillent pas, représentent chacun une partie de la population. Les gens d'église on les appelle le clergé, ce sont tous les gens qui prient, ce sont tous les gens d'église.*

Il en est de même pour l'exercice n°3 de la fiche d'activités, elle fait étudier la légende : elle explique que ce document est un texte écrit, donne des informations sur l'auteur, son intention et sur la période lors de laquelle il a été rédigé. Elle explique par exemple :

En 1200 hein d'accord... c'était une chanson, la chanson des vilains, alors vilains ça veut pas dire vilains pour vilaines. Vilains c'était ceux qui habitaient les villas du temps des gallo-romains. C'est un peu, c'est un peu bizarre c'est des habitants, d'accord, et la personne qui a écrit ça c'était un... c'était juste un auteur et son objectif c'était de décrire la vie des paysans, [...].

Pour obtenir ces informations essentielles à la compréhension de ces documents elle se réfère aux indications du guide destinées aux enseignants.

Enfin, tout au long de la séance, il y a de véritables moments pour institutionnaliser les savoirs. Par ailleurs, en fin de séance, les élèves cherchent à mettre en lien ce qui a été vu lors du cours : ils tentent d'écrire une leçon dans un écrit individuel puis leur est donnée une leçon type qui sera collée à côté de leur écrit. Cette leçon est inspirée du guide pédagogique et elle y ajoute une frise chronologique, souligne les mots importants et écrit H12 (ce qui signifie qu'il s'agit de la 12^{ème} leçon d'Histoire) afin d'aider les élèves à inscrire ce savoir dans la discipline et les aider à ranger leurs feuilles de travail.

À travers cette description, nous constatons que l'enseignante, en prenant appui sur les supports et la ressource, adapte le cadrage selon le moment de la séance et le besoin des enfants de la classe. Elle les pousse à avoir une démarche experte : à s'intéresser aux légendes des documents et à se poser des questions notamment sur l'intention de l'auteur en se référant à la ressource éditoriale. Elle guide le regard de l'élève pour se repérer sur les documents à l'étude en utilisant les différentes fonctions numériques proposées par le cd-rom et enfin elle est exigeante en

termes de langage et pallie parfois quand il est nécessaire les manques de vocabulaire des élèves en définissant de nombreux mots (non donnés sur les supports). Le cadrage peut être étroit lorsqu'elle veut éviter les dérives, les malentendus. Elle corrige les erreurs quand il y en a, par exemple lorsqu'elle dit à la classe durant le travail autour de l'enluminure : « *Non, l'homme bleu n'est pas une fille ou encore un magicien* » ou encore « *l'homme en bleu n'est pas Charlemagne* » car elle explique qu'il est mort à l'époque et n'était pas comme ça physiquement. Enfin, elle cadre les élèves comme le fait le support sur le savoir à construire tout au long du cours. La formation syndicale sur les matériaux pédagogiques qu'elle utilise ou celle sur les supports et les inégalités scolaires ainsi que les indications destinées aux professeurs dans le guide pédagogique ont certainement eu des effets positifs sur l'usage qu'elle en fait en classe.

14.3.2. Les potentiels effets sur les élèves

Le support et le discours enseignant, du fait qu'ils soient Co-, permettent à tous les élèves d'entrer dans les supports et d'appréhender les documents. Cette dyade support-enseignant (Co-/Ca+) adaptée aux besoins des élèves encourage toute la classe à être en activité cognitive et à construire des savoirs historiques.

✓ Des élèves actifs (cognitivement)

Lors de la séance, chacun des élèves est actif et ce grâce à divers procédés. Tout d'abord, Hélène, en adéquation avec la ressource, propose une alternance entre des phases orales en collectif et des phases écrites individuelles. Ensuite, tout au long de la séance, la maitresse pousse tous les enfants à participer et à prendre en compte les dires de chacun. L'ensemble des apprenants sont interrogés notamment parce que, lors des corrections d'exercices, elle tire au hasard un bâtonnet de glace avec un numéro et ce numéro correspond à l'un d'entre eux. Ils sont tous accompagnés à produire des réponses écrites aux activités puisque l'enseignante passe dans les rangs, explique à nouveau la consigne et guide, quand il est nécessaire, certains élèves sur ce qui est demandé. C'est pourquoi, nous pouvons voir sur les copies suivantes que, quel que soit le niveau des élèves, chacun tente de produire des réponses aux exercices 2 et 3 :

2 Dans les bulles, fais parler les personnages en te mettant à leur place.
(Imagine ce que tu ressentirais, ce que tu penserais.)

Mais pourquoi on fait
que de travailler.

On a pas le choix,
aller travailler sinon
on nous coupe la tête.

Je préfère me faire
couper la tête que
travailler pendant des
heures.

elle à raison on a pas
le choix sinon
on nous coupe la tête.



3 Lis le texte ci-dessous puis colorie en bleu ce que les paysans doivent faire pour le seigneur et en rouge ce qu'ils font pour eux.

« Les paysans doivent amener des pierres toutes les fois que le seigneur peut en avoir besoin, sans protester ni faire opposition. Toujours au four et au moulin, ils sont plus asservis que des chiens. Ils doivent ce travail toutes les fois que le seigneur veut construire un bâtiment. Ensuite, il faut curer le fossé du château, chacun doit y aller avec sa fourche. À la Saint-Jean (24 juin), ils doivent faucher des prés. Puis, après avoir rassemblé la récolte, ils la livrent au manoir, quand on leur dit de le faire. Ils doivent alors couper leurs blés, les mettre en meules, les préparer. Mais le sergent du seigneur vient prélever sa part de blés pour l'impôt dans sa charrette, pour le porter à la grange du seigneur. Quant à son blé à lui, il reste au vent et à la pluie. S'ils ne peuvent payer le jour demandé, ils sont à la merci de leur seigneur. »

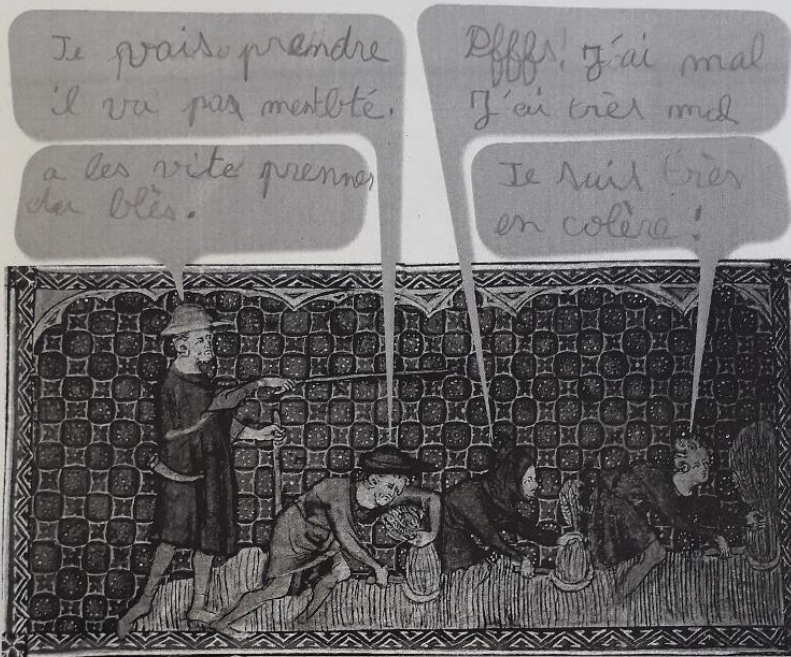
Wace, *La Chanson des vilains de Verson*, Normandie, XIII^e siècle.

© Compagnie le monde | Histoire CM1 © Editions 2014

Production d'un élève 3 ayant un niveau faible³²⁰.

³²⁰ Le niveau de l'élève est déterminé par les dires de l'enseignant observé.

- 2 Dans les bulles, fais parler les personnages en te mettant à leur place.
(Imagine ce que tu ressentirais, ce que tu penserais.)

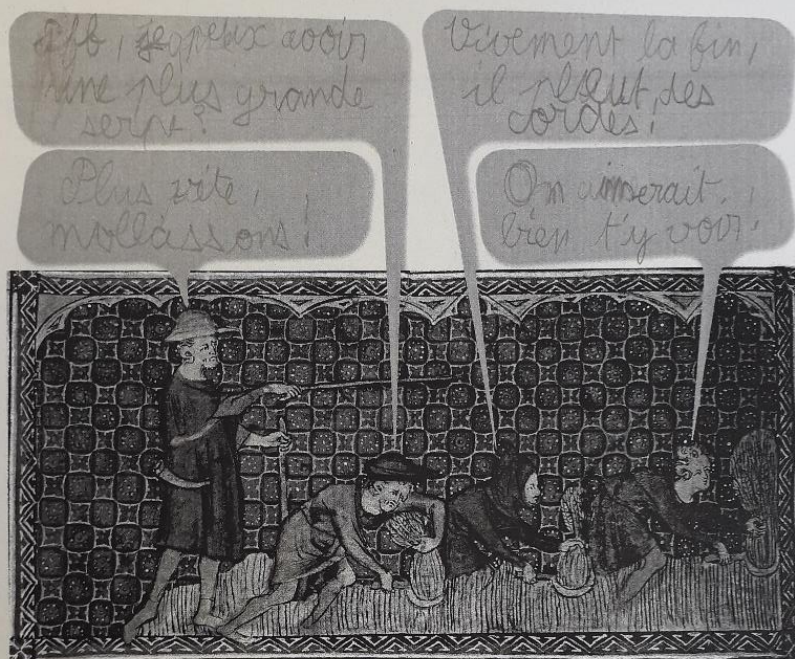


- 3 Lis le texte ci-dessous puis colorie en bleu ce que les paysans doivent faire pour le seigneur et en rouge ce qu'ils font pour eux.

« Les paysans doivent amener des pierres toutes les fois que le seigneur peut en avoir besoin, sans protester ni faire opposition. Toujours au four et au moulin, ils sont plus asservis que des chiens. Ils doivent ce travail toutes les fois que le seigneur veut construire un bâtiment. Ensuite, il faut curer le fossé du château, chacun doit y aller avec sa fourche. À la Saint-Jean (24 juin), ils doivent faucher des prés. Puis, après avoir rassemblé la récolte, ils la livrent au manoir, quand on leur dit de le faire. Ils doivent alors couper leurs blés, les mettre en meules, les préparer. Mais le sergent du seigneur vient prélever sa part de blés pour l'impôt dans sa charrette, pour le porter à la grange du seigneur. Quant à son blé à lui, il reste au vent et à la pluie. S'ils ne peuvent payer le jour demandé, ils sont à la merci de leur seigneur. »

Wace, *La Chanson des vilains de Verson*, Normandie, XIII^e siècle.

② Dans les bulles, fais parler les personnages en te mettant à leur place.
(Imagine ce que tu ressentirais, ce que tu penserais.)



③ Lis le texte ci-dessous puis colorie en bleu ce que les paysans doivent faire pour le seigneur et en rouge ce qu'ils font pour eux.

« Les paysans doivent amener des pierres toutes les fois que le seigneur peut en avoir besoin, sans protester ni faire opposition. Toujours au four et au moulin, ils sont plus asservis que des chiens. Ils doivent ce travail toutes les fois que le seigneur veut construire un bâtiment. Ensuite, il faut curer le fossé du château, chacun doit y aller avec sa fourche. À la Saint-Jean (24 juin), ils doivent faucher des prés. Puis, après avoir rassemblé la récolte, ils la livrent au manoir, quand on leur dit de le faire. Ils doivent alors couper leurs blés, les mettre en meules, les préparer. Mais le sergent du seigneur vient prélever sa part de blés pour l'impôt dans sa charrette, pour le porter à la grange du seigneur. Quant à son blé à lui, il reste au vent et à la pluie. S'ils ne peuvent payer le jour demandé, ils sont à la merci de leur seigneur. »

Wace, *La Chanson des vilains de Verson*, Normandie, XIII^e siècle.

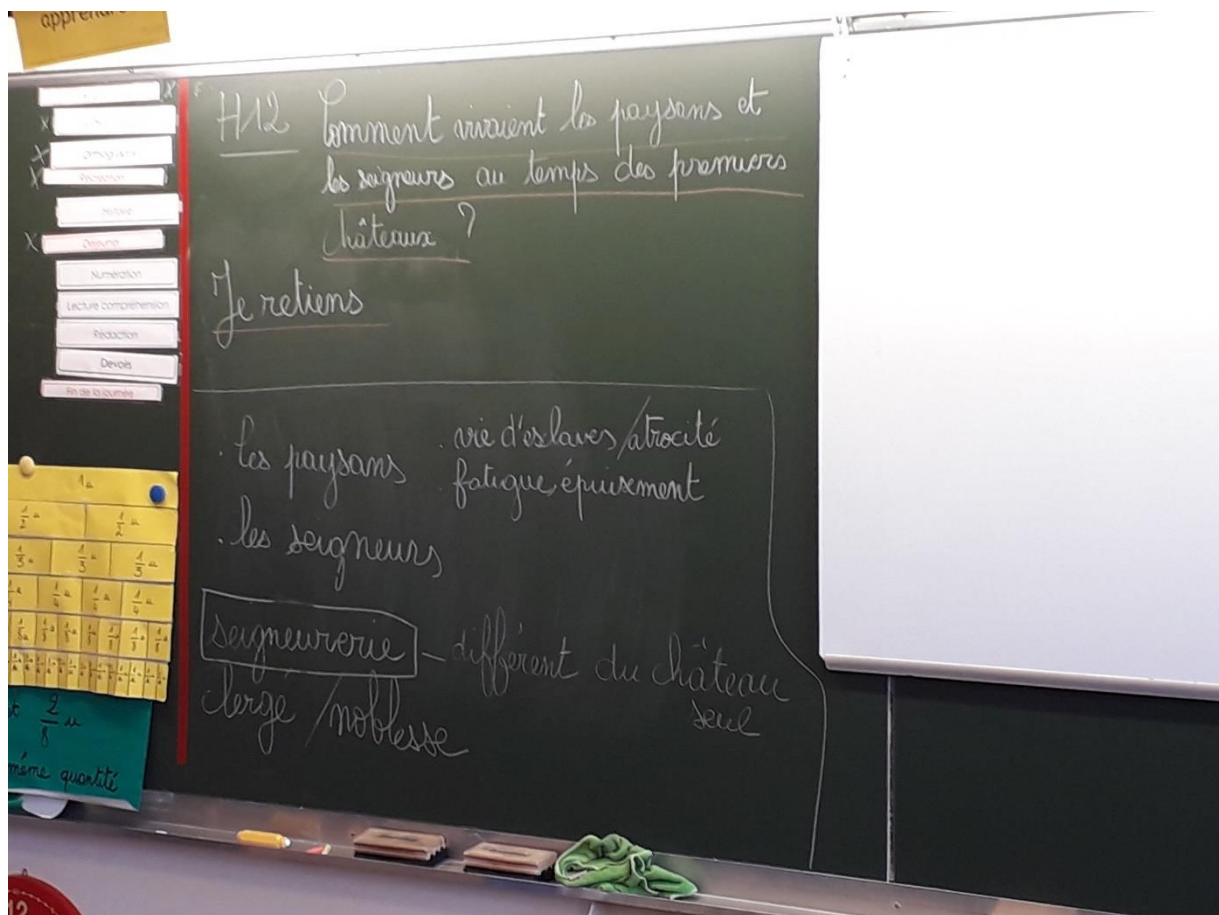
Production d'un élève 5 ayant un bon niveau.

Ces différentes productions montrent que, dans la deuxième activité, les trois élèves de niveaux scolaires différents ont clairement identifié les rôles de chacun des personnages du Moyen-Âge et, dans le troisième exercice, chacun d'entre eux comprend, en soulignant le texte principalement en bleu, le poids de ce que réalise le paysan pour le seigneur comparé à ce qu'il peut s'accorder à lui-même. Au pire des cas, la mise en commun de ces activités individuelles rend saillant ce que les enfants n'ont pas compris. Enfin, chacun des élèves, en fin de séance, doit écrire ce qu'il a retenu de la séance et construit donc un texte de savoirs. Nous allons voir

que cela confirme que tous les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, ont été actifs et ont appris durant ce cours.

✓ Des apprentissages institutionnalisés

A la fin du cours, la maîtresse organise une phase conclusive pour institutionnaliser les savoirs. Comme le souligne Bonnéry, un travail réflexif et rétrospectif est nécessaire pour de nombreux élèves (notamment pour ceux éloignés de la culture scolaire) car il permet de revenir sur le travail accompli, faire du lien entre les activités et construire les savoirs (2010). En ayant écrit, tout au long du cours, au tableau le titre et les mots-clés de la leçon, la maîtresse cadre un peu plus les élèves vers ce qui est attendu (support 37 ci-dessous).



Support 37. Tableau en fin de séance sur lequel la maîtresse a écrit progressivement, tout au long du cours, la discipline et le numéro de la leçon (H12), les mots-clés et le titre.

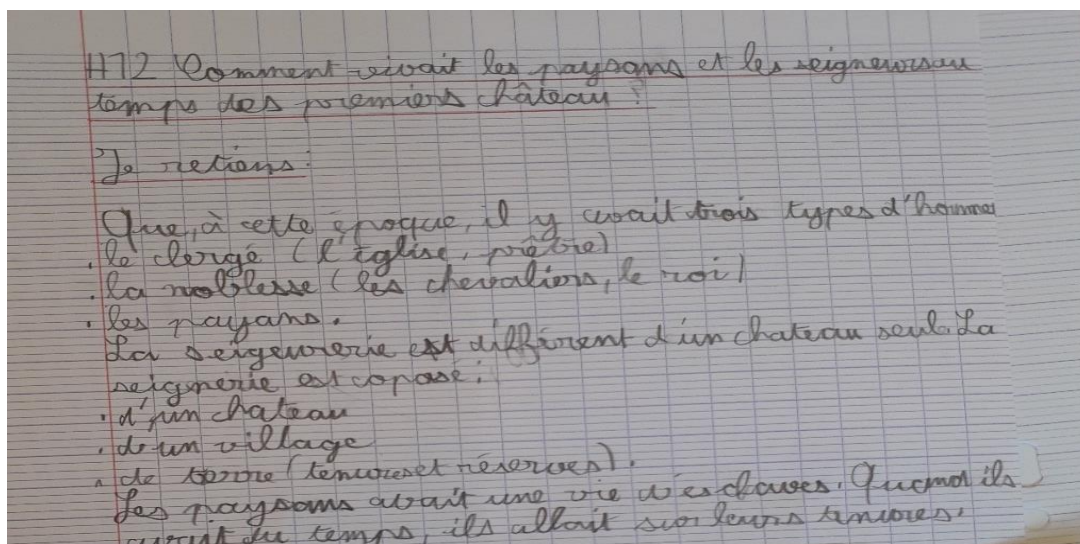
Ainsi, lorsqu'il est demandé aux élèves ce qu'ils ont retenu, tous font des propositions de traces écrites qui synthétisent ce qui a été compris. Nous pouvons voir alors les copies suivantes :

H12
Comment vivaient les paysans et les seigneurs
au temps des premiers châteaux?
J'ai appris que c'était les paysans qui travaillaient
pour les seigneurs et j'ai appris que dans les maisons il
y avait une salle et aussi les seigneurs surveillaient les
paysans et aussi même les enfants travailler.

Production d'un élève 6 de niveau faible.

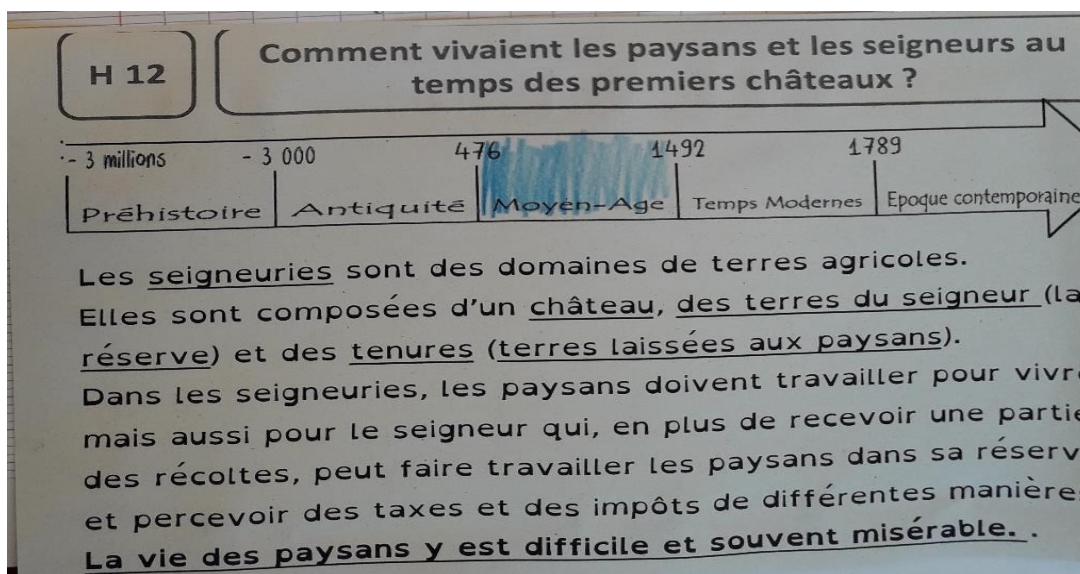
Comment vivaient les paysans et les seigneurs au temps des premiers châteaux
Je retiens que la vie des paysans était fatiguée et les seigneurs posséder tout le pouvoir et tout les jours il travaillaient et les seigneurs qui dirigent les seigneurs il était très riche et on vit les seigneurs il re dans des seigneurie et que tenait

Production d'un élève 7 de niveau moyen.



Production d'un élève 8 de bon niveau

Quel que soit le niveau des élèves, chacun d'entre eux tente d'expliquer la servitude dans laquelle les paysans étaient tenus vis-à-vis des seigneurs au Moyen-Age. Ils essaient également de décrire ce qui compose les seigneuries. Suite à la lecture de certaines synthèses d'élèves, la maitresse distribue une leçon de savoirs reprographiée. Celle-ci est à coller en dessous de la trace écrite qu'ils avaient eux-mêmes produite.



Support 38. Leçon distribuée aux élèves. Elle est collée sous le texte qu'ils ont produit.

Une partie du contenu de cette leçon était présente dans les textes de savoirs produits par les élèves. Cependant cette leçon donnée par la maitresse et à apprendre à la maison est riche en vocabulaire et est élaborée avec une syntaxe et une orthographe soignées.

Pour conclure, le support et la maitresse cadrent les élèves vers des activités intellectuelles exigeantes durant la séance et conduisent à des apprentissages. Tous deux limitent la construction passive d'inégalités d'apprentissages en donnant accès le mieux possible aux documents des supports, en rendant saillant les implicites et en faisant un cadrage étroit sur ce qui est attendu. Hélène ne propose pas une différenciation selon les élèves des supports, de leurs usages ou des interactions langagières et ne prend donc pas le risque d'une fabrication active des inégalités. Les exigences sont les mêmes pour tous. Tout au long cette séance, le discours est au service des apprentissages des élèves. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que la pression du temps semble moins importante pour cette maitresse que pour les autres professeurs observés³²¹. La séance a duré 1h30 (alors que pour les professeurs précédemment étudiés cela a duré 45 minutes) et Hélène sait qu'elle est trop longue. Pour avancer un peu plus vite, elle a fait quelques ajustements durant le cours : elle demande à certains élèves de finir plus tard le coloriage du dessin de la seigneurie ou encore elle diffuse la vidéo qui résume la vie au Moyen-Âge lorsque les élèves font la première activité (seuls 9 d'entre eux la regardent). Cependant, du fait des formations syndicales qu'elle a suivies et des informations contenues dans le guide pédagogique, elle est capable d'exercer une vigilance didactique de la ressource et du support et, ainsi, ces modifications de l'usage du support n'ont pas d'effets négatifs sur le Ca. Nous allons voir maintenant que si cette ressource et cette enseignante maximisent les apprentissages de tous les enfants, il se peut aussi qu'avec la même ressource et un autre professeur, les effets sur les élèves ne soient pas les mêmes.

14.4. Un discours enseignant détournant négativement l'exigence du support

Stéphane³²² enseigne dans une classe de CM1 également en REP mais cette fois-ci dans la banlieue parisienne. Lors de l'entretien, il fait très souvent référence à ses études universitaires en histoire qui l'ont passionné et évoque des historiens tels que Kaplan, Decaux, Mosse. Il a travaillé pendant 20 ans à la Comédie-Française avant d'être recruté en tant que contractuel dans l'éducation nationale durant 3 années. Il a ensuite obtenu le concours afin, notamment, de suivre la formation pour être professeur des écoles³²³. Il utilise le même guide pédagogique qu'Hélène en histoire mais la séance ne porte pas sur le même objet de savoir. Elle traite du Temps des Capétiens et plus particulièrement de la problématique « Pourquoi Louis IX a-t-il

³²¹ Elle semble avoir un autre rapport au temps. Elle se focalise moins sur l'avancée de la séance (même si elle s'en préoccupe) et presse moins les élèves dans les activités.

³²² L'entretien et la séance de Stéphane ont été placés en annexe 7 (retranscriptions 1 et 2) à titre d'exemples des retranscriptions effectuées.

³²³ Pour plus d'informations sur ce maître et son contexte d'exercice se reporter au tableau 27 en annexe 3.

été considéré comme un saint ? ». Les supports proposés à la classe ont, néanmoins, des caractéristiques similaires à ceux d'Hélène (Co-/Ca+).

Dans cette séance, le maître détourne l'usage du support initialement prévu par la ressource : la séance se fait uniquement à l'oral et les consignes ne sont pas exploitées. De ce fait, le support et le discours du maître ne sont pas en phase en ce qui concerne le cadrage sur les activités intellectuelles. L'instrument pédagogique est exigeant (Ca+) alors que le discours de Stéphane ne l'est pas (Ca -). Il s'avère que, dans ce cas, le cadrage du discours du professeur prend le pas sur celui du support. Nous allons voir que le discours enseignant rend très peu visible les apprentissages des élèves. Il semble les minimiser et défavoriser certains types d'élèves.

14.4.1. Analyse du support et du discours enseignant

Le support et le discours professoral lors de cette séance vont dans le même sens vis-à-vis de la complexité sémiotique et langagière : ils sont tous deux Co-. Par contre, ils s'opposent vis-à-vis du cadrage sur les activités intellectuelles. L'outil pédagogique se caractérise par Ca+ et le discours de Stéphane par Ca-.

✓ Le support (Co-/Ca+)

Pour commencer, nous allons étudier les supports proposés par le guide pédagogique pour cette séance. Le score de complexité est faible (Co-) puisqu'il est de 9 (alors qu'en moyenne en histoire il est de 14). Sa qualité visuelle est bonne avec des documents qui sont proposés en couleur du fait de leur projection. Il s'agit de deux pages sur lesquelles sont exposés cinq documents de deux natures différentes : deux peintures et trois textes historiques. Enfin, il y a deux symboles, quatre niveaux de titres et une typographie stable pour un même niveau d'informations. La complexité langagière est très faible. Elle existe uniquement parce qu'il y a une personnalisation du support (avec la consigne « sous ton dessin, écris quelques lignes ») et qu'aucune définition de mots concepts n'est donnée.

Le score de cadrage (Ca+) n'est pas aussi élevé que celui des supports d'Hélène. Il est de 10,78 et se situe juste au-dessus de la moyenne (qui est de 10,4 sur les supports d'histoire). La discipline et les objectifs d'apprentissages sous forme de questions et de GN sont indiqués. La nature des documents ainsi que la date de leur création sont données sur plus de la moitié des documents. Une même question est posée pour étudier 4 documents différents. Celle-ci encourage à extraire des informations sur 3 d'entre eux. Deux autres activités poussent à

l'interprétation. Deux consignes reposent sur les connaissances des enfants. Pour finir ces supports proposent une activité à la classe qui l'amène à synthétiser le savoir construit.

[FICHE ACTIVITÉ]
Au temps des Capétiens

POURQUOI LOUIS IX A-T-IL ÉTÉ CONSIDÉRÉ COMME UN SAINT ?

Souligne dans les textes tous les passages qui montrent que Louis IX était considéré comme un roi très chrétien.

Document 1 • Un roi sacré



Le sacre de Louis IX dans la cathédrale de Reims, 29 novembre 1226 (il a 12 ans).

Document 2 • Un roi de croisade

Sans attendre les navires que la tempête avait dispersés, on remit la voile. La flotte, poussée par un vent favorable, se dirigea vers l'Égypte. Le quatrième jour, on entendit le pilote du premier vaisseau s'écrier : « Que Dieu nous aide ! Que Dieu nous aide ! Nous voici devant Damiette* ! » Aussitôt, toute la flotte s'approche du vaisseau de Louis IX. Les principaux chefs s'empressent d'y monter ; le roi les attendait dans une attitude guerrière ; il les obligea à remercier Dieu de les avoir amenés en présence des ennemis de Jésus-Christ. « Suivez mon exemple, leur dit-il, laissez-moi braver les périls, et, dans la chaleur des combats (...) vous ne devez voir en moi qu'un homme ordinaire, qu'un homme dont la vie peut se dissiper comme l'ombre, quand il plaira au Dieu pour qui nous combattons. »

Ainsi Louis s'oubliait lui-même, et devant les infidèles le roi de France n'était plus qu'un soldat de Jésus-Christ.

D'après la *Vie de Saint Louis*, Joinville

* Ville d'Égypte.

Comprendre le monde - atelier Collège Emmanuel Beitz

Support 39. Recto de la fiche d'activités de Stéphane qui a été projeté et qui n'a pas été donné en photocopie aux élèves individuellement.

[FICHE ACTIVITÉ (suite)]
Au temps des Capétiens

Document 3 • Un roi charitable

« Dès le temps de son enfance, le roi eut pitié des pauvres et des malheureux ; et il établit que partout où il allait, il y eut constamment cent vingt pauvres nourris chaque jour en sa maison, de pain, de vin, de viande ou de poisson. (...) Avec cela, il avait chaque jour à diner et à souper, auprès de lui, des vieillards et des infirmes, et leur faisait servir la même nourriture qu'à lui-même. »

Vie de Saint Louis, Joinville

Document 4 • L'antijudaïsme du roi

« Louis, roi de France, (...) à tous les autres tenants de notre pouvoir, salut. Parce que nous voulons que les juifs puissent être distingués et reconnus des chrétiens, nous vous ordonnons que vous imposiez à tous les juifs des deux sexes, des insignes. À savoir une roue de feutre ou de drap d'écarlate, de la taille d'une paume de la main, cousue sur la partie supérieure du vêtement, sur la poitrine et dans le dos, qui les fasse reconnaître. Si un juif était trouvé sans ce signal, son vêtement appartiendrait à celui qui l'a dénoncé. Que le juif trouvé sans signal soit frappé d'une amende. »

Ordonnance royale de 1269

**Découpe ce bateau, colle-le sur une feuille puis dessine le décor qui correspond au document 2 (la terre de destination, les habitants, leurs réactions).
Sous ton dessin, écris quelques lignes pour décrire la scène.**



Le roi Louis IX part en croisade vers l'Égypte (1248-49).

© Remigge.com

l'histoire de la France | Histoire | Et voilà !

✓ Le discours de l'enseignant (Co-/Ca-)

Lors de la séance, Stéphane ne donne pas aux enfants la fiche d'activités à faire individuellement. Il préfère montrer un à un les documents et échanger avec la classe sur chacun d'entre eux. Nous allons voir que cette modalité de travail, entre autres, induit un discours caractérisé par Co- et par Ca-.

Tout d'abord, le support est décomplexifié car l'élève se repère dans le support facilement puisque chaque document est regardé l'un après l'autre au fur et à mesure de l'avancée du cours. Le maître aide aussi à traiter l'hétérogénéité sémiotique lorsqu'il zoome sur certains éléments à repérer sur le document ou alors lorsque lui ou un élève montre (avec sa main) ce dont il est question. Stéphane dit, par exemple, lorsqu'il fait observer la peinture du document 1 (support 39 ci-dessus) « *Donc là, on a le roi, là vous voyez on a les soldats, là on a l'Eglise, là on a les nobles* » tout en accompagnant ces paroles avec un geste qui guide les yeux des apprenants.

La complexité langagière du support est faible et Stéphane l'amoindrit encore un peu plus. Il donne des définitions de mots à l'oral, parfois à la demande d'un enfant (Saint, vénéré, infirme ou encore ordonnance royale). Il amène à distinguer le seigneur du roi et l'épée du bâton de pèlerin. Ensuite, pour aider les élèves à comprendre certains faits du passé, il fait des comparaisons avec ce que les élèves connaissent : la monnaie unique / royale créée par Louis IX est associée à l'Euro et l'opposition marquée à l'égard des juifs de Louis IX (visible dans une ordonnance royale, le document 4 du support 40 ci-dessus) est mise en parallèle avec l'attitude d'Hitler au XX^{ème} siècle. Par la suite, il lève la confusion entre l'antijudaïsme et l'antisémitisme en prenant appui sur le guide pédagogique.

Si le discours du maître et le support sont en adéquation vis-à-vis de la complexité (Co-) en permettant aux élèves d'appréhender l'hétérogénéité sémiotique et langagière du support, en ce qui concerne le cadrage sur les opérations intellectuelles (Ca) il en est autrement. Le discours se définit comme étant Ca- alors que le support est Ca+. Dans un premier temps, tout comme Hélène, en début de séance, il fait un rappel avec l'aide des élèves du contexte historique. L'enseignant ainsi que le support permettent à la classe d'identifier la discipline et l'objectif d'apprentissages. Stéphane dit : « *le cahier rouge d'histoire je vous prie. Vous mettez la date d'aujourd'hui, et on va écrire la leçon... enfin le... le thème de notre leçon aujourd'hui.* » Cependant, le thème (Louis IX) et la problématique du cours (« Pourquoi Louis IX a-t-il été considéré comme un saint ? ») disparaissent rapidement puisque, écrits à cette place sur le tableau, ils gênent la visibilité des documents projetés. Ils sont effacés. La problématique est

vite oubliée de tous. Ensuite, le maître n'utilise pas les supports de manière à travailler sur des opérations intellectuelles exigeantes. Il change l'usage des supports et ne prend pas en compte les consignes. Les activités individuelles proposées aux élèves ne sont pas faites, Stéphane choisit d'échanger avec la classe autour des différents documents. À l'image de ce qu'observaient déjà Audigier & Basuyau, en 1988 et plus récemment Moisan & Saussez (2019), les documents servent surtout à illustrer la parole, le récit du maître dans une sorte de cours dialogué. Il y a un jeu de questions-réponses très présent lorsqu'il fait observer chaque document (comme le constataient Audigier & Basuyau, 1988), ce qui conduit à un cadrage très serré, qui encourage peu les élèves à étudier eux-mêmes les documents à partir de critères de la leçon. Les questions posées aux élèves servent essentiellement à décrire et à extraire des informations. Ainsi, il leur demande, par exemple, lors de l'étude du premier document : « *Qu'est-ce qu'il y a écrit ?* », « *Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ? Maintenant on va décrire l'image, vous voyez quoi ? Nissa, qu'est-ce que tu vois ?* », « *Elle est comment la fille ?* », « *Elle est dans quelle position ?* » ... Il pose aussi des questions qui reposent sur les connaissances des élèves comme : « *Rappelez-vous, on l'a... je l'ai fait la... à la séance d'avant. Eux, ils représentent quoi, ces gens-là ?* », « *Ça vous dit quelque chose les croisades ?* », « *Quelle est la principale raison [des croisades] ?* » ou encore après avoir lu le dernier texte (le document 4 du support 40, annexe 6 ou ci-dessus) « *ça vous rappelle rien ?* ». Ce jeu de questions-réponses s'inverse parfois et les apprenants demandent au maître : « *qu'est-ce que la dame tient dans la main ?* », « *pourquoi sa femme elle est pas venue le voir ?* », « *pourquoi ils sont tous pas habillés pareil ?* ». Au fur et à mesure du cours, le maître limite les questions des élèves car, comme il dit à sa classe, « *Faut qu'on avance ! Parce que là il nous reste déjà plus qu'une demi-heure* ». Lors de cette séance le travail critique des documents est limité. Stéphane ne cherche pas à questionner les informations des documents pour déceler le point de vue et les intentions de leurs auteurs. C'est comme si les documents racontaient la réalité du passé (comme très fréquemment dans cette discipline, Cariou, 2022). Une seule fois lors du cours, il cherche à aller un peu plus loin dans l'étude des sources historiques et à amener les élèves au-delà de ce que donne à voir le document. Les enfants et lui échangent autour des personnages du bateau (la dernière activité du support 40, annexe 6) :

Elève - *Mais pourquoi ils sont tout petits ?*

Enseignant – *Alors, pourquoi ils sont tout petits ?*

Elève – *C'est des enfants.*

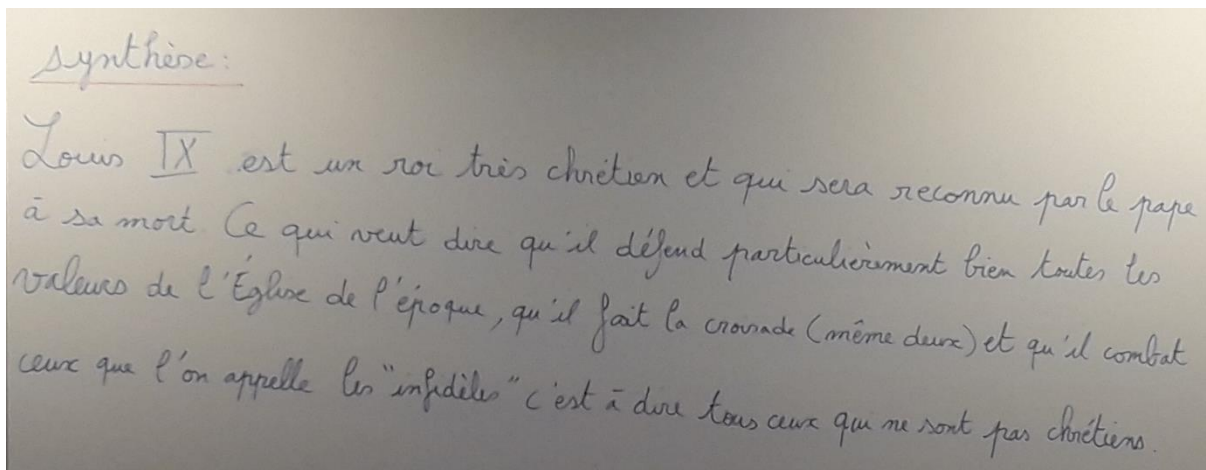
Enseignant – *Là. Intéressant, parce qu'un soldat est par définition un paysan, de petite condition, donc petit.*

Elève – *Des enfants* [rires].

Enseignant – *Seigneurs, un peu plus grands. Roi, au-dessus de tout le monde. Avec la couronne sur la tête bien évidemment.*

En vue de cette explication peu développée et peu explicite, il n'est pas certain que tous les élèves aient compris la symbolique évoquée et présente dans cette œuvre.

Enfin, la phase conclusive destinée à structurer les savoirs ne permet pas réellement aux élèves d'être dans des activités intellectuelles de haut niveau. En effet, lors de cette phase, les enfants ne sont pas poussés à faire du lien entre les documents et à les confronter, ni à les étudier en lien avec des notions ou des questions sur ce qui caractérise une époque. Ils doivent restituer une suite d'informations qui ont été entendues durant le cours. Personne ne répond à la problématique affichée en début de séance. Les apprenants décrivent succinctement Louis IX et ce qu'il a fait. Le cadrage du maître est alors très étroit, il pose des questions, donne des indices afin d'obtenir ce qu'il attend. Comme lors du cours de Corine, la suggestion des réponses mène à « l'effet Topaze » (Brousseau, 1998, p. 52). Par exemple, la classe n'a pas évoqué que Louis IX était un Saint alors le professeur les incite à dire la réponse attendue : « j'ai dit quoi à la... à un moment donné, je vous ai dit, il a été... Pensez au calendrier. » La leçon du guide pédagogique est ensuite copiée par le maître au tableau puis par les élèves (support 41).



Support 41. Leçon finale écrite au tableau et copiée par les élèves sur leur cahier. Elle correspond à celle du guide et répond par conséquent à la problématique affichée « pourquoi Louis IX a-t-il été considéré comme un Saint ? ».

Cette trace écrite finale est assez éloignée de ce que les élèves avaient proposé à l'oral. À la suite des questions enseignantes les surcadrant pour synthétiser ce qui a été dit lors du cours, les élèves disent à propos de Louis IX :

- *c'était euh un personnage important dans leur communauté.*
- *qu'il était très... très gentil et... et euh... il faisait des guerres et il a été... il a été roi à douze ans.*
- *« c'était un roi très chrétien.*
- *Qu'il croyait beaucoup à Dieu.*
- *il a été vraiment très... très jeune pour être roi.*
- *c'était un roi de charité, mais qu'il était aussi euh très sévère, qu'il voulait qu'on lui obéisse à tout prix.*
- *il avait été... été... roi sacré en 1229 (et non 1226),...*
- *Il avait fait une bataille de croisade...*
- *Il aimait pas les Juifs*
- *il était... très généreux avec les villageois et qu'il était vraiment très respecté par euh... par tout le monde.*

La différence entre ce qui était attendu par le professeur et ce qui est proposé par les élèves tient au fait que la trace écrite au tableau répond à l'objectif problématisé de la ressource (« pourquoi Louis IX a-t-il été considéré comme un Saint ? ») alors que les enfants de la classe, à l'oral, répondent à l'interrogation du maître : « *Alors, qu'est-ce que, selon vous, nous avons appris sur ce cher monsieur aujourd'hui ?* ». Stéphane laisse croire à la classe qu'elle a construit la leçon écrite au tableau, ce qui conduit à « l'effet Jourdain »³²⁴ (Brousseau, 1998, p. 53). Brousseau explique que cet effet existe en classe lorsque « le professeur [...] admet de reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans les comportements ou les réponses des élèves » (1998, p. 53). Le maître dit par exemple : « *on écrit s'il vous plaît la synthèse. Bon alors, ça reprend exactement tout ce que vous avez dit* ». Les enfants de cette classe n'ont pas interrogé les documents pour répondre à la problématique initiale (comme le propose le guide pédagogique) mais ils ont restitué une suite d'informations données. Le maître prend à sa charge le travail intellectuel le plus élevé et trompe les enfants sur ce qu'ils ont réellement fait au cours de la séance.

Pour conclure, le cadrage du support et celui du discours de l'enseignant ne sont pas en adéquation. Stéphane, malgré ses études en histoire, diminue l'exigence du support, ce qui peut être attendu puisque sa formation universitaire en histoire renvoie à une épistémologie sans recherche et sans élève³²⁵. Le maître en détournant la ressource et l'usage du support rend peu

³²⁴ Brousseau fait « référence à la scène du " Bourgeois Gentilhomme " où le maître de philosophie révèle à Jourdain ce que sont la prose ou les voyelles » (1998, p. 53) en sacralisant des activités familières dans un discours savant, et en félicitant son élève pour la « réussite » fictive qui consiste à parler en prose (sans le savoir).

³²⁵ Doussot (2017) montre que les candidats pour le concours de CAPES d'histoire ont dans leur parcours universitaire étaient encouragés à développer une logique d'exposition du savoir.

visibles par les élèves les objectifs d'apprentissages (notamment la problématique) et évince certaines questions exigeantes du support au profit d'un cours dialogué qui ne permet pas réellement de questionner les documents et l'histoire. Les activités intellectuelles des élèves reposent sur la restitution d'informations ou encore sur « les effets Topaze ou Jourdain ». Le cadrage du discours professoral prime donc sur celui de l'outil pédagogique et tout ceci a des effets sur les activités des élèves et peut produire des effets négatifs sur les apprentissages.

14.4.2. Les potentiels effets sur les élèves

Comme expliqué au chapitre 13, Stéphane choisit de mener un cours uniquement à l'oral en collectif car c'est le moyen qu'il a trouvé pour répondre aux difficultés des élèves de REP et plus particulièrement à leurs problèmes de lecture et de compréhension. Par ailleurs, cette façon de faire cours correspond à ce qu'il est et connaît : il aime se mettre en scène du fait de son parcours professionnel au théâtre de la Comédie-Française et aime raconter des histoires, raconter l'Histoire. Il est donc plus proche de l'ancienne manière, narrative et factuelle de faire de l'histoire, et plus éloigné de la compréhension des processus sur le temps long. Cependant, nous allons voir que ce cours dialogué conduit probablement à peu d'apprentissages et à des inégalités d'appropriation.

✓ Une séance à l'oral : des apprentissages invisibles ou minimisés

Aucun travail écrit n'a été fait par les enfants lors de cette séance. Tout se passe à l'oral, ce qui rend plus ardue l'analyse des apprentissages des élèves. Compte tenu de ce que l'on sait grâce à différents apports scientifiques, l'usage du support en classe par Stéphane ne semble pas favoriser les apprentissages en histoire. En effet, selon Audigier et Basuyau, « le jeu question-réponse n'est pas un moyen heuristique pour construire la connaissance » car la séance est basée sur le factuel et le déclaratif (p. 24, 1988). De plus, Boutonnet, didacticien des sciences humaines, annonce, en s'appuyant sur d'autres auteurs (Boix-Mansilla & Gardner, 1997 ; De La Paz, 2005 ; Fang, 2012 ; Monte-Sano, 2011 ; VanSledright, 2012), que « les tâches de lecture, et même d'écriture, sont spécifiques et essentielles à la discipline historique » (2015b, p. 5-6). De façon générale, l'effet négatif d'un cours fait exclusivement à l'oral peut s'expliquer notamment parce que les échanges conversationnels entre élèves et enseignants induisent l'usage d'une langue ordinaire (et, comme le fait Stéphane, avec un registre parfois familier³²⁶), « celle du vernaculaire de l'oralité quotidienne » qui « ne permet guère aux élèves d'interpréter

³²⁶ Stéphane dit par exemple lors de la séance : « Ah bah... il a été choisi par Dieu, ouais, super, génial », « vous mettez tellement la pression, vous laissez pas les gens réfléchir », « Mais je me souviens plus comment il s'appelait le gars, je crois que je l'ai noté... Tu vois j'ai dit Joinville, c'est Jean de Joinville », « Mais on s'en fout ! C'est pas ça le problème ! », « Mytho ! » etc.

la situation comme étant celle d'un travail d'élaboration, d'un usage langagier spécifique à celui-ci » (Bautier, 2009, p. 19).

✓ L'exclusivité de l'oral et le risque de création active d'inégalités

Cette séance faite uniquement à l'oral en collectif nous empêche de savoir si tous les enfants ont été actifs. Notre méthodologie de recherche ne permet pas d'être précis sur ce point. Cependant nous avons relevé que tous les apprenants n'ont pas pris la parole lors de la séance. L'un d'entre eux, décrit comme un élève en difficulté par Stéphane, fabrique une cocotte en papier et joue avec. Par ailleurs, certains travaux (notamment Bonnéry, 2009, 2010 ; Broccolichi, 1995 ; Joigneaux, 2015 ; Keddie, 1970) montrent qu'il peut exister une différenciation des échanges selon le niveau réel ou supposé que l'enseignant attribue aux élèves lors de ces phases collectives. Bonnéry (2009, 2010) indique que les jeunes les moins connivents sont sollicités pour des échanges oraux lors de l'enrôlement et pour le contrôle de l'avancée du travail. Les « bons » élèves sont surtout sollicités lors de la construction des savoirs lorsque les questions sont délicates et mettent en jeu les opérations intellectuelles attendues de l'activité. Stéphane avoue interroger Mathis, un bon élève, lorsqu'il attend une réponse importante permettant de faire avancer la formulation collective du cours. Sachant cela, il est probable que la différenciation active existe durant cette séance surtout lorsque celle-ci est uniquement faite à l'oral. Cela maximise les chances de solliciter les élèves aux niveaux scolaires contrastés différemment du point de vue des activités intellectuelles.

✓ Le cours conversationnel : l'hétérogénéité discursive vecteur passif d'inégalités

Enfin, ce cours conversationnel peut également générer, de manière passive, des inégalités sociales d'appropriation parce que les apprentissages vont être possibles surtout pour les élèves qui savent appréhender l'hétérogénéité discursive. Cette dernière, comme nous allons l'exposer ci-dessous, est liée au fait que le maître, pendant son cours, fait de l'humour, fait parler des personnages historiques différents et il mêle des informations appartenant au registre personnel et d'autres au registre impersonnel. Les démarcations entre les différents genres discursifs et les différents locuteurs ne sont pas toujours visibles. L'ensemble de ces manières de faire classe à l'oral rend équivoques les intentions et les enjeux de communication (instruire, distraire, convaincre, etc.).

Tout d'abord les frontières floues entre le personnel et l'impersonnel, entre ce qui relève des savoirs et ce qui concerne le quotidien de l'élève dans le discours du professeur constituent un frein pour les élèves les moins armés pour lire les implicites scolaires (Bautier & Goigoux,

2004 ou encore Bautier et al., 2012 et Bonnéry, 2015 évoquent ces frontières floues dans les supports). Lors du cours, un élève parle de son papa professeur d'histoire, un autre évoque l'émission historique qu'il a vue à la télévision ou encore le maitre explique qu'il a fait des études universitaires d'histoire. Le professeur fait aussi référence lors de la séance aux Avengers ou à NTM car, selon lui, les élèves ont « *une culture urbaine* » et « *il utilise tout ce qu'il peut pour les intéresser* » (propos recueillis lors de son entretien). Voici un extrait de ce qu'il dit à sa classe lors du cours : « *Le pouvoir ! Le pouvoir ! Comme dirait un groupe de rap bien connu. Ces gens-là représentent le pouvoir et vous constatez que lui, donc il est sacré roi, qu'est-ce que ça veut dire symboliquement... le fait qu'il soit roi ?* ». Dans ce propos il est difficile d'identifier ce qui relève de l'objectif de savoir.

Stéphane fait également de l'humour durant le cours. Après avoir fait éteindre les lumières pour projeter la première image, il dit « *Tout va bien se passer. Le vol va très bien se passer, nous sommes à une vitesse de croisière à dix mille mètres d'altitude à peu près.* » Parfois, cet humour n'est pas perçu comme tel par certains apprenants. Il fait des blagues sur la monnaie ou la réforme des retraites. Il explique : « *les monnaies n'avaient pas la même valeur. Il y en avait une qui avait plus de valeur que les autres, etcetera. Là, au moins, monnaie unique : l'euro. Non, j'exagère, c'était pas l'euro...* ». Il est difficile de repérer cette blague et cela peut conduire certains élèves à faire des anachronismes. Ainsi, par la suite, lorsque la classe cherche à connaitre la monnaie unique de l'époque, un enfant propose les dinars et Stéphane lui répond « *Les dinars (rires) ! N'importe quoi, les dinars...* » ou encore un élève propose de récompenser le travail des paysans en lui donnant des euros. Ces malentendus ne seront pas relevés par le professeur. Il plaisante également avec la réforme des retraites et un élève n'aura pas identifié, non plus, cette blague. Les frontières sont floues entre ce qui relève du temps de Louis IX et ce qui relève d'aujourd'hui. Woollven et al. (2019) montrent que les formes d'humour pratiqu es dans les familles de milieux populaires ou les familles plus dotées scolairement sont différentes. Puisque l'enseignant n'explicitte pas ses blagues en classe, celles-ci ne sont pas perçues par les élèves qui ne partagent pas les référents, par les élèves le plus souvent issus de milieux populaires (habités surtout aux farces et au comique de situation par leur socialisation familiale) (Woollven et al., 2019). De surcroit, cet humour rend plus difficilement perceptibles les enjeux de communication. L'information donnée par l'enseignant permet-elle d'instruire ou de distraire ? Il n'est pas toujours facile de trier les informations essentielles pour apprendre de celles qui sont accessoires.

S'ajoute à cela, la diversité des locuteurs inscrits dans les propos du maître. Il fait parler de multiples personnages et rend alors compliquée l'identification du locuteur et la valeur de vérité des informations données. Il dit par exemple :

[...] les impôts, c'est-à-dire que les impôts seraient les mêmes pour tout le monde. C'est pas genre : « Toi t'es un seigneur, tu vas prendre vingt à lui, vingt à elle et vingt à elle. Toi, t'es un autre seigneur et tu dois prendre dix, dix, dix. Autant [inaudible], hein, tu donnes moins. » Non, lui [Louis IX] il va uniformiser tout ça, il va dire : « Bah, tout le monde va donner quatre ! ». Il a aussi affirmé son autorité sur les seigneurs, en leur disant : « Eh, maintenant, le patron c'est moi. » ... « C'est moi le roi. D'accord ? J'ai été élu par Dieu. Je suis un... un élu du Seigneur, donc comme vous, vous êtes aussi catholiques, c'est à moi... »

Cette volonté de faire parler les personnes est récurrente tout au long du cours et imprègne le discours de Stéphane. Seulement, les marques d'énonciation (permettant d'identifier qui parle, à qui, où et quand) sont parfois difficilement repérables par les élèves.

Par conséquent, le cours dialogué et l'hétérogénéité discursive et énonciative produite par le maître lors de la séance peut éloigner certains écoliers de ce qui est attendu, de la visée instructive du cours et donc de l'objectif d'apprentissages. Nous pouvons le constater dans l'extrait suivant lorsque la classe et Stéphane échangent autour du dernier document (du support 40, annexe 6) :

*Elève – Mais il (Louis IX) avait quel âge ?
Enseignant (criant) – Mais on s'en fout ! C'est pas ça le problème ! Ça fait dix fois que tu me poses la question ! Il avait une vingtaine d'années, qu'est-ce que tu veux que je te dise ! Roh !*

Cette attitude du maître surprend l'enfant. En quoi sa question n'entre-t-elle pas dans ce qui est attendu lors d'un cours basé sur les échanges conversationnels ? Si l'élève se détourne de l'objectif du cours et de la problématique annoncés en début de séance, le professeur ne semble pas en prendre la mesure.

Stéphane peine à mesurer que cette séance engage des savoirs d'un niveau élevé, exigences en lien avec la littérature scolaire. Même si nous n'avons pas évalué les apprentissages des élèves, nombre de conditions semblent réunies (au regard des connaissances scientifiques accumulées) pour que ce cours à l'oral et la manière qu'a le maître de se mettre en scène, de faire parler les personnages, de faire de l'humour et de jongler entre le registre personnel et impersonnel rendent difficile la construction des significations pour les élèves éloignés de la culture scolaire. Bautier, en mobilisant Bernstein, explique que les compétences littéraires (induites par la succession de formes orales et écrites, de locuteurs et d'énonciateurs, l'alternance entre personnel et impersonnel, entre les intentions de communication...) ne sont pas détenues par

ce type d'élèves du fait de leur socialisation familiale et scolaire. Ces prérequis non disponibles chez ces enfants ont alors des incidences sur leurs apprentissages en classe. « Les jeunes qui ne sont pas de plain-pied avec les attendus implicites de l'école, construisent des significations particularistes au plus près des contextes qui les suscitent » (Bautier, 2015, p. 18) et n'élaborent pas des significations universalistes (génériques) permettant les apprentissages.

Pour conclure, nous relevons, grâce à cette séance, que le support n'induit pas à lui seul les apprentissages. Si, avec Hélène, un support aux caractéristiques Co- et Ca+ était utilisé en réunissant des conditions très favorables aux apprentissages chez tous les élèves, ici, avec Stéphane, l'utilisation du support aux mêmes caractéristiques conduit à des incompréhensions et risque fort d'avoir des effets complètement différents. Ce maître cadre les élèves vers des activités de bas niveaux intellectuels et produit, du fait notamment de la modalité du cours choisie (l'oral), des inégalités sociales d'apprentissages. Ceci s'explique parce qu'il détourne l'usage prévu par le concepteur de la ressource, et ce pour de nombreuses raisons. Il souhaite intéresser les élèves parce qu'il craint que venant de REP ils soient peu passionnés par l'histoire et prendre en compte ce que ces écoliers connaissent (« *la culture urbaine* ») et savent faire (car, comme le maître le dit lors de l'entretien, « *ils savent parler* » puisque c'est travaillé lors des débats en EMC à partir du CE2 avec les débats philo). Il cherche également à tenir compte de leurs difficultés. Ces différents besoins qu'il a identifiés et qui sont spécifiques, selon lui, aux élèves de milieux populaires induisent sa manière d'utiliser le support. Il prend appui sur son vécu et plus particulièrement sur son passé professionnel dans le théâtre (en classe il se met en scène), sur son enfance en Seine-Saint-Denis et sur son vécu disciplinaire avec l'Histoire (lorsqu'il était petit les émissions qu'il regardait racontaient l'Histoire et, lors de sa formation à l'université, il a aussi beaucoup aimé ses professeurs et leurs manières de faire cours³²⁷).

*

³²⁷ Ou du moins il a aimé de ce qu'il a retenu des manières de faire un cours d'histoire.

Conclusion du chapitre 14

Nous retrouvons une certaine régularité dans les manières de faire classe avec les supports. Chacun des enseignants, quelles que soient les caractéristiques du support choisi ou fabriqué, décomplexifient les supports (Co-) et la plupart (sauf Hélène) cadre les élèves sur des activités peu exigeantes (Ca-). Nous obtenons le tableau suivant :

Tableau 32. Répartition des enseignants en fonction des caractéristiques internes du support et en fonction de leur discours en séance d'histoire

		DISCOURS ENSEIGNANT	
		Co-/Ca-	Co-/Ca+
SUPPORT	Co-/Ca-	Corine (// au cas 2)	
	Co+/Ca+	Marie (// au cas 3) *	
	Co-/Ca+	Stéphane	Hélène

Lecture : * Marie qui propose aux élèves un support complexe au niveau sémiotique et langagier (Co+) au cadrage exigeant (Ca+) a un discours, lors de sa séance d'histoire, qui diminue la complexité du support (Co-) mais aussi l'exigence du cadrage (Ca-). Il en est de même pour tous les enseignants du cas 3³²⁸.

Lors de la séance, tous les enseignants amoindrissent la complexité des supports. En premier lieu, l'hétérogénéité sémiotique des instruments pédagogiques est prise en compte en classe à travers différents procédés. En effet, la majorité des maîtres aide les élèves à se repérer sur les supports, le plus souvent, grâce au numérique et plus particulièrement à la projection. Les instituteurs montrent un à un les documents au fur et à mesure de l'avancée du cours. Ils aiguillent le regard en indiquant des éléments des documents grâce au zoom ou d'autres options numériques. Ils étayent partiellement la lecture du support et les documents y figurant. Ensuite, les professeurs observés aident également les élèves à traiter l'hétérogénéité langagière des outils d'apprentissages. Cet étayage est plus mesuré car les maîtres sont peu à prendre en compte la personnalisation importante des supports d'histoire ainsi que les abréviations et les différentes vocations (scolaires ou non) des documents. Néanmoins, tous contribuent à définir des mots et des concepts essentiels au cours. Certains d'entre eux (Corine et Stéphane) font des comparaisons entre des objets d'autrefois (le charbon pour faire fonctionner les machines à vapeur) et des objets d'aujourd'hui (l'électricité pour faire fonctionner les caisses enregistreuses) afin d'avancer sur la compréhension du passé. Et enfin, ils évoquent, parfois succinctement, l'énonciateur / l'auteur d'un document historique (tels que le font Hélène et Stéphane). Il est noté cependant que les supports choisis ou fabriqués par les professeurs observés sont rarement très complexes et, lorsqu'ils le sont (comme c'est le cas dans la séance de Marie) alors le maître ne prend pas la mesure des exigences du support et donc des difficultés

³²⁸ Pour identifier les enseignants des cas 2 et 3, se référer au tableau 30, annexe 3.

que cela peut engendrer chez certains élèves. Marie, par exemple, n'a pas identifié le fait que les différents types d'informations sont difficiles à distinguer sur le manuel, ce qui conduit à de nombreux malentendus avec les élèves lors de la séance. Si les enseignants ne sont pas formés à travailler avec des instruments complexes (Co+), les malentendus peuvent être nombreux et l'accès aux savoirs inégalitaires. En effet, sans étayage du professeur pour faire face à la complexité du support, il sera plus difficile pour l'élève non familier à la culture scolaire que pour l'élève connivent de décoder les instruments d'apprentissage et d'accéder aux contenus de savoir (Bonnéry, 2012). Il est donc préférable que les maitres privilégient les supports peu complexes. Cela limite la fabrication passive d'inégalités.

Notre analyse montre que le discours du professeur (hormis celui d'Hélène) se caractérise par Ca-. Il y a deux configurations possibles : soit le discours du maitre est en adéquation avec ce que propose le support vis-à-vis du cadrage et il est donc Ca- lors du cours (les professeurs du cas 2 comme Corine), soit le discours s'oppose au cadrage du support qui est Ca+ et il est Ca- durant la séance (comme Marie à l'image des maitres du cas 3 et Stéphane du cas 1). Dans la première configuration, les enseignants ont, le plus souvent, modifié une ou des ressources pour obtenir un support Ca- et proposent donc un discours en classe en cohérence avec ce qui avait été pensé en amont. Dans la deuxième configuration, les enseignants interviennent peu lors de leur travail hors classe sur le support mais transforment le Ca+ de cet outil d'apprentissage durant la séance en classe en détournant l'usage initialement pensé par le concepteur de la ressource. Le cadrage des discours de tous ces professeurs se définit de façon assez semblable. Les maitres indiquent la discipline étudiée (dans notre cas, l'histoire) et posent le contexte historique du cours en rappelant, dès le début, le contenu de la séance précédente. Ils inscrivent alors le thème abordé dans des bornes temporelles parfois en s'appuyant sur une frise chronologique disponible sur les murs de la classe. Si leur discours se caractérise par un Ca- c'est parce que rares sont ceux qui proposent un travail critique en étudiant les documents et leurs légendes. La plupart des enseignants cadrent étroitement les élèves dans des activités de bas niveaux intellectuels : ils les poussent à prélever des informations explicites dans les documents ou à donner des réponses fortement suggérées (« l'effet Topaze »). Les professeurs montrent ainsi un attachement à une certaine forme de l'enseignement de l'histoire : il s'agit de transmettre l'Histoire en prenant appui sur les faits que donnent à voir les documents exposés sur les supports plutôt que de développer la pensée historienne. Ensuite, nous constatons que le cadrage sur les activités intellectuelles dans le discours enseignant varie selon les professeurs essentiellement lors de la phase de la construction de la leçon. Trois des neuf maitres observés

(Nicolas, Maxime et Marie) ne présentent pas un texte de savoirs aux élèves en fin de séance, en grande partie, parce qu'ils manquent de temps. Ils ne permettent pas à la classe de revenir sur le travail accompli et de mettre en lien les activités et documents étudiés lors de la séance, phase pourtant essentielle aux élèves peu familiers à la culture scolaire (Bonnéry, 2010). Enfin, nous relevons que les textes de savoirs proposés par certains maîtres sont éloignés de ce qui a été construit par la classe lors du cours. Corine s'inspirant d'Éduscol et Stéphane d'un guide pédagogique pour élaborer leur leçon ne voient pas le décalage entre ce que les élèves ont retenu de la séance (une suite d'informations historiques) et ce qui est attendu par eux et leur ressource (la conceptualisation d'un processus historique qui s'est construit dans le temps). Ces différences conduisent les enfants qui le peuvent à faire un saut-cognitif important lors de la « construction » du texte de savoir. Dans ce cas, l'objectif d'apprentissage paraît souvent flou pour ces professeurs et pour leurs élèves³²⁹.

Le discours enseignant se caractérisant par Ca- est plus prégnant dans les écoles de REP que dans les écoles hors REP pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les élèves de REP tentent de s'acquiescer de leur tâche scolaire et veulent trouver la bonne réponse. Et on sait qu'ils n'imaginent pas que les attentes de l'école vont bien au-delà (Bonnéry, 2007). Ils ne cherchent pas à discuter de leurs réponses parfois non conformes à celles du professeur et restent donc localisés dans des activités de bas niveaux (comme nous l'avons vu avec la séance de Corine). Les interventions de certains enfants dans les classes de Nicolas et Aurélie situées hors de la zone prioritaire conduisent à des échanges mobilisant des activités cognitivo-langagières plus exigeantes. Ensuite, dans les écoles de REP, les professeurs cherchent encore plus que les autres à s'adapter au niveau de leurs élèves et à les motiver, les intéresser. Ils proposent, par exemple, du travail de groupe (comme Marie et Maxime) ou un cours dialogué (comme Stéphane) qui entraînent une minimisation de l'activité des élèves et peu d'apprentissages. C'est certainement à ce niveau que se jouent des différences d'appropriation entre REP et hors REP, que se créent de façon active des inégalités scolaires.

Ce chapitre montre également que, hormis le contexte social de l'école, certaines instances socialisatrices influencent la pratique enseignante. L'expérience des quartiers populaires de Stéphane ou encore ses études universitaires, ou du moins ce qu'il en a retenu, ne permettent pas une mise en œuvre de l'outil en classe et du discours qui serait au service des apprentissages

³²⁹ La problématique du cours exposée succinctement en début de cours a été vite oubliée lors de la séance de Stéphane et, avec Corine, le concept historique « la Révolution industrielle » est évoquée rapidement lors de la phase finale, à la copie de la leçon.

de tous les élèves. En revanche, il semble qu'une expérience, plus que les autres, encourage les enseignants (et notamment Hélène) à utiliser les supports de manière exigeante avec tous les enfants. Certaines formations continues rendent explicites les processus d'inégalités scolaires ainsi que la démarche et les soubassements théoriques et didactiques des outils d'enseignement. Elles pourraient peut-être aider à tendre vers une école plus égalitaire.

Pour finir, cette analyse indique qu'une dyade support-enseignant semble favoriser les apprentissages de tous les élèves : un support peu complexe et exigeant du point de vue du cadrage (Co-/Ca+) pourrait être une condition sine qua non pour tendre vers une école égalitaire. Cependant ce support, seul, ne suffit pas. Il ne détermine ni le discours enseignant ni les apprentissages. En effet, comme nous l'avons montré avec le cas d'Hélène, le discours enseignant doit être dans le même sens que le support (Co-/Ca+) : Hélène décomplexifie le support d'un point de vue sémiotique et langagier tout en garantissant un cadrage exigeant. Mais alors comment expliquer cette différence de cadrage entre Hélène et Stéphane, entre Hélène et tous les autres professeurs ? Tout d'abord, elle cherche peut-être moins que d'autres enseignants de REP à motiver ses élèves à travers des modalités de travail (travail de groupe, travail à l'oral...) qui détourneraient l'activité intellectuelle des apprenants d'activités exigeantes. Ensuite, elle a suivi une formation sur la ressource et le support utilisé *et* elle se réfère au guide pédagogique dans lequel il y a les intentions des auteurs de la ressource, des connaissances disciplinaires et le déroulement des séances. Cette formation et ce guide (sa composition) diminuent le cout d'entrée dans la ressource. La maîtresse gagne alors du temps lors du travail hors classe. Par ailleurs, grâce aux deux formations syndicales choisies et suivies (celle sur le guide pédagogique ainsi que celle sur les supports et les inégalités scolaires), elle a pu exercer « une vigilance didactique »³³⁰ lors des ajustements à effectuer en cours (Charles-Pézar, 2010). Elle sait ce qu'elle peut supprimer ou modifier pour aider les enfants en lecture ou pour avancer plus rapidement sans que cela impacte la complexité et l'exigence du questionnement. Enfin, elle est moins pressée par le temps et l'avancée de la séance. Aucun dispositif tels que les décharges d'enseignement ou les cours à des classes de plusieurs niveaux ne l'oblige à faire une séance de 45 minutes. Comme le précise Bernstein (2007), dans un modèle de compétence³³¹, le déroulement des différentes activités est lent « dans la mesure où l'important est ce que chaque apprenant révèle à un moment particulier » (p. 83). Il est donc

³³⁰ Pour les mathématiques, par exemple, « exercer une certaine vigilance didactique met en jeu des connaissances mathématiques et didactiques nécessaires pour enseigner. » (Charles-Pézar, 2010, p. 210).

³³¹ Le modèle de compétence est celui qui est préconisé à l'école aujourd'hui. Il se différencie de modèle de performance basé sur la transmission explicite.

essentiel que le temps de séance soit suffisamment flexible si l'on souhaite favoriser, à l'école, des apprentissages exigeants et tendre vers des démarches heuristiques, des démarches de raisonnement et d'analyse.

Chapitre 15. Et les dyades support-enseignant en orthographe ?

L'étude des dyades support-enseignant en cours d'orthographe montre de nombreuses similitudes avec celle consacrée aux cours d'histoire. Tout d'abord, dans les deux disciplines, la répartition des professeurs en fonction du type de support choisi est relativement proche.

Tableau 33. Répartition des enseignants en fonction des caractéristiques internes du support en orthographe

	Cadrage exigeant (Ca+)	Cadrage peu exigeant (Ca-)
Complexité faible (Co-)	Cas 1 (Co-/Ca+) : Andréa *	Cas 2 (Co-/Ca-) : Audrey Maxime (REP) Sara (Ecole privée) Annick Emmanuelle
Complexité élevée (Co+)	Cas 3 (Co+/Ca+) : Marie (REP)	

*Le détail des calculs de scores (de complexité et de cadrage) est donné en annexe (Tableaux n°34, annexe 3). **Lecture :** * Les supports choisis par Andréa sont peu complexes au niveau sémiotique et langagier (Co-) et exigeants au niveau du cadrage (Ca+).*

Comme pour l'enseignement de l'histoire (tableau 30, annexe 3), aucun maître ne sélectionne un support qui soit complexe et qui ait un cadrage peu exigeant (Co+/Ca-) et peu d'entre eux (un seul en orthographe et deux en histoire) choisissent un support peu complexe au cadrage exigeant (Co-/Ca+)³³². Il est fort probable que leur choix d'instruments pédagogiques se fasse en fonction de l'offre disponible. De la même façon qu'en histoire, une grande part des professeurs observés présente pour leur séance d'orthographe des supports avec une faible complexité et une faible exigence du cadrage (cas n°2, Co-/Ca-).

Nous relevons également que les manières de faire enseignantes avec les supports dans les cours d'histoire et dans les séances d'orthographe sont relativement proches. La plupart des discours professoraux lors du cours se caractérise par une décomplexification du support en étayant le traitement de l'hétérogénéité sémiotique et langagière (Co-) et par un cadrage sur des activités peu exigeantes (Ca-). Le tableau 35 synthétise ces résultats.

³³² Ce résultat est à mettre en lien avec la corrélation positive entre les scores de complexité et de cadrage des supports sachant qu'en orthographe cette corrélation était encore plus forte qu'en histoire (Figure 15, annexe 5).

Tableau 35. Répartition des enseignants en fonction des caractéristiques internes du support et en fonction de leur discours en séance d'orthographe

		DISCOURS ENSEIGNANT	
		Co-/Ca-	Co-/Ca+
SUPPORT	Co-/Ca-	Cas 2 (sauf Emmanuelle)	
	Co+/Ca+	Marie *	
	Co-/Ca+		Andréa Emmanuelle

Lecture : * Marie propose à sa classe un support complexe au niveau sémiotique et langagier (Co+) au cadrage exigeant (Ca+) et a un discours, lors de sa séance, qui diminue la complexité du support (Co-) mais aussi l'exigence du cadrage (Ca-).

Dans les deux disciplines, au regard de l'état des connaissances scientifiques, les potentiels effets des discours sur les apprentissages des élèves sont, le plus souvent, similaires. Par exemple, un support Co-/Ca+ réunit les conditions pour conduire, grâce à un discours qui va dans le même sens (Co-/Ca+), à une maximisation des apprentissages. La séance d'Andréa en est une illustration en orthographe tout comme celle d'Hélène en histoire. Cependant, à la différence de l'étude des dyades en histoire, dans ces séances en étude de la langue, nous constatons qu'avec un support aux caractéristiques Co-/Ca- rien n'est irréversible. Une enseignante, Emmanuelle, transforme par son discours Ca+ le cadrage du support (Ca-) et sollicite les élèves sur des activités exigeantes. Les apprentissages sont alors possibles pour tous.

Dans ce chapitre, nous faisons une étude comparative entre les disciplines. Pour commencer, nous analyserons la tendance générale des discours enseignants en classe qui, quelle que soit la discipline, se caractérise le plus fréquemment par Co-/Ca-³³³. En parallèle avec les séances d'histoire étudiées, nous chercherons en quoi les discours en cours de français tentent de diminuer la complexité des supports ainsi que le cadrage³³⁴. Dans un second temps, le cas d'une maîtresse, Marie³³⁵, montrera que les manières de faire professorales avec les supports en classe peuvent être stables et ne dépendent pas forcément de la discipline enseignée. Pour finir, le cas d'Emmanuelle (cas unique sur les 16 séances observées dans les deux disciplines) permettra de comprendre comment et pourquoi un cadrage de support peut se modifier positivement grâce au discours du professeur en classe. À travers ces différentes présentations, nous aborderons les effets potentiels des différentes dyades supports-enseignants sur les apprentissages des élèves.

³³³ Dans cette partie, du fait du manque de variations dans les discours professoraux, dans les usages des supports et les modalités de travail lors des cours d'orthographe, nous identifierons peu de caractéristiques sociales du maître et peu de caractéristiques de son contexte d'exercice qui font varier les discours.

³³⁴ Comme expliqué dans le chapitre 11, pour faire ce travail, nous reprenons les critères d'analyse des supports (grilles de 3 à 8, annexe 2).

³³⁵ Deux professeurs de notre échantillon ont été observés dans les deux disciplines : Marie et Maxime.

15.1. Une complexité plus facilement prise en charge

Dans les deux disciplines, les discours enseignants cherchent à décomplexifier les supports et, en français, l'hétérogénéité sémiotique et langagière des supports est plus facile à prendre en charge par les professeurs.

15.1.1. *Une complexité sémiotique moindre et maîtrisée*

Tout d'abord, l'hétérogénéité sémiotique des supports est plus facile à prendre en compte en orthographe car elle est moins importante que sur les supports d'histoire. En effet, nous avons démontré (chapitre 7) que les supports d'étude de la langue ont moins d'hétérogénéité sémiotique puisqu'ils ont moins de pages, de symboles, de documents, de titres... (tableau n° 14, annexe 3). De ce fait, nous n'avons qu'un seul et unique professeur sur les sept observés qui travaille avec des supports complexes (tableau 33, ci-dessus)³³⁶. Il s'agit de Marie et, comme nous allons l'exposer ci-après (partie 15.3), elle a choisi de cumuler plusieurs ressources. Tous les autres ont proposé à leur classe un support peu complexe (Co-). Il est alors plus facile pour ces maîtres d'accompagner les élèves pour traiter l'hétérogénéité sémiotique.

Ensuite, tout comme en histoire, le discours du maître prend en charge, en classe, une partie de la complexité sémiotique du support. La plupart des professeurs écrit le numéro et la page des exercices au tableau et lit ou fait lire par des enfants les consignes des exercices sur lesquels ils travaillent. Certains insistent sur ce qu'il y a à regarder et donnent des repères spatiaux pour guider les élèves. Ainsi, Andréa, lors de la lecture de la leçon dit : « *Nous allons d'abord lire le petit texte ensemble, de la page 20. Tout le monde y est ?* » ou encore « *On va regarder l'encadré ensemble...Tiens Benjamin tu commences* ». De plus, contrairement à ce qu'indiquaient nos résultats sur l'usage des options numériques (tableau n° 15, annexe 3)³³⁷, en orthographe, les enseignants peuvent projeter et zoomer sur certaines parties du support pour faciliter le repérage des élèves. Quatre maîtres de notre population (Annick, Maxime, Sara et Emmanuelle) le font pour montrer uniquement l'exercice sur lequel l'attention des enfants doit se porter. Les exercices sont de cette manière visualisés les uns après les autres. Par contre, de la même manière qu'en histoire, ils n'aident pas à traiter les symboles du support (quand il y en

³³⁶ En histoire, ils étaient 3 sur les 9 observés à travailler avec des supports complexes (Tableau 30, annexe 3).

³³⁷ En effet, lors du questionnaire, l'envoi par l'enseignant d'un support (en word, pdf, open office... ou encore scanné), ne nous permettait pas de présager qu'il allait utiliser le zoom en classe. En histoire, il était plus facile de l'envisager puisque certains logiciels ou cd-rom (fournis par les éditeurs) permettent explicitement d'utiliser cette option lors du cours.

a) et il arrive (souvent par manque de temps) que le discours enseignant ne cherche pas à mettre en lien les éléments dispersés sur les pages et les activités.

15.1.2. Une complexité langagière, en partie, étayée

Lors des séances d'orthographe, l'hétérogénéité langagière semble également plus simple à prendre en compte par notre population enseignante qu'en cours d'histoire. Lors d'un chapitre précédent (chapitre 7), nous avons constaté que la différence entre les supports d'orthographe et d'histoire tient au nombre plus important de jeux de mots et d'humour et de phylactères et à l'absence de définition de mots sur les supports d'orthographe (tableau 16, annexe 3). La population observée ne permet pas d'étudier comment le discours enseignant cadre les jeux de mots, l'humour et les phylactères. En effet, aucun des maîtres observés n'a utilisé un support avec la présence de ces indicateurs. Par contre, il est à relever que chacun d'eux, comme il a été constaté en histoire, définit ou fait chercher le sens des mots inconnus par leurs élèves dans les dictionnaires. Il compense l'absence d'un lexique sur les outils pédagogiques. Andréa, par exemple, lit les phrases d'un exercice afin de vérifier si le lexique est compris. Elle dit : « *On va lire un petit peu les phrases ensemble pour voir s'il y a des mots de vocabulaire qui vous embêtent* ». « Souillé » est alors expliqué. Marie utilise la photographie attenante au texte de découverte pour éclairer le mot spéléologue. Sara travaille rapidement le sens du texte et fait rechercher « cyclone » et « dépression » dans le dictionnaire. Après avoir demandé d'étudier le texte à la maison aux élèves, Maxime, lors de la séance, le fait lire à haute voix, explique certains mots et pose des questions de compréhension pour ensuite faire transposer les verbes à un autre temps. Audrey a consacré une séance en amont de celle dédiée à l'orthographe pour travailler la compréhension du texte servant de corpus à l'étude de la langue. Plusieurs enseignants (Maxime, Sara et Andréa) indiquent la légende du texte de découverte. L'un provient d'un petit article d'une encyclopédie, un autre d'un journal pour enfants et le dernier est un extrait d'un livre intitulé « Mathilde n'a pas peur de l'orage ». Ainsi, le texte prétexte pour travailler la langue prend plus de sens.

Enfin, il existe en orthographe une personnalisation des supports mais celle-ci est moins importante qu'en histoire (tableau 16, annexe 3). Comme pour l'enseignement de l'histoire, cette caractéristique est rarement prise en compte par les maîtres. Par exemple, lorsqu'une consigne du manuel propose : « Souligne les sujets du texte : comment les as-tu repérés ? », un élève répond « je me suis aidé de la leçon » sans prendre en compte l'implicite de la question, sa dimension seconde (production d'élève 9, chapitre 15.3). Il était attendu qu'il donne les procédures exactes ; la maîtresse ne relève pas ce malentendu.

Nous pouvons donc retenir que les dyades support-enseignant observées en orthographe montrent une moins grande complexité langagière, en partie parce les professeurs savent compenser l'absence de définitions qui caractérise la complexité langagière des supports d'orthographe. L'hétérogénéité langagière des supports d'histoire se définit par une personnalisation importante, des abréviations ainsi qu'une alternance entre les types de documents et leur vocation (scolaire ou non), ce qui est certainement plus difficile à prendre en charge par les enseignants en classe.

Pour conclure, la fabrication passive d'inégalités par le biais des supports complexes est plus limitée en français qu'en histoire car la plupart des professeurs (du moins ceux de notre échantillon hormis Marie) choisit des supports peu complexes et prend en compte, en classe, une bonne part de l'hétérogénéité sémiotique et langagière des matériaux pédagogiques.

15.2. Un cadrage (encore) peu exigeant (Ca-)

Un des points communs entre les deux disciplines réside dans le fait qu'une grande partie des professeurs (cinq sur les sept observés) produit un discours Ca- quel que soit le cadrage du support (qu'il soit Ca- ou Ca+). Tout comme en histoire, les maîtres améliorent le cadrage du support en rappelant la discipline et, parfois, l'objectif d'apprentissage, ce qui aide l'élève à inscrire la séance et le savoir construit dans une discipline. Mais, la majorité d'entre eux propose un cadrage peu exigeant, à l'image, le plus souvent, du support qu'ils ont choisi (Cas 2, tableau 35 ci-dessus) puisqu'ils poussent les apprenants à travailler sur des activités peu exigeantes intellectuellement. En effet, nous allons voir ici que le discours du professeur en cours de français favorise, le plus souvent, un travail limité autour du corpus en début de séance ou lors de la phase de structuration en fin de séance et qu'il encourage, tout au long de son cours, la recherche de la bonne réponse et la mémorisation de procédés automatisés, ceci éloignant alors les élèves d'une véritable réflexion sur le fonctionnement de la langue.

15.2.1. Un travail limité autour du corpus

Pour commencer, le travail autour du corpus pourrait, comme s'accordent à dire chercheurs et programmes, mettre la maîtrise de la langue au service de la lecture et l'écriture (MEN, 2020 et, entre autres, Chartrand, 2016 ; Paret, 2000). Or, seule, Emmanuelle (exerçant dans un quartier favorisé) propose à sa classe de travailler sur un corpus issu de productions d'élèves. Pour les autres professeurs, les phases d'observations de la langue se basent surtout sur des textes assez courts ou des suites de phrases proposées par des ressources sur lesquels les

supports ou les maitres, parfois les deux, surcadrent les élèves et minimisent le travail de réflexion (comme le constate aussi Audion, 2017). Maxime (en REP) et Audrey (hors REP) travaillent avec leur classe autour d'un texte assez long. Ils peuvent, tel que le propose la ressource utilisée, basée sur la méthode Picot, s'appuyer sur l'étude de la langue pour faire comprendre le corpus / le texte aux enfants. L'extrait de la ressource ci-dessous le montre :

TEXTE - UNE BONNE SOIRÉE

*Les parents de Mathilde passent la soirée chez tante Sabine. Mathilde reste seule à la maison avec sa petite sœur Carla. Du fond de son lit, Mathilde entend la porte de la maison se refermer derrière ses parents. **Ils** partent enfin ! **Elle** soupire de contentement et creuse douillettement son oreiller avec sa tête. En écoutant le souffle régulier de Carla qui dort profondément, **elle** attend un sommeil qui ne veut pas venir. Mathilde hésite encore un instant, puis elle décide de se lever. Les volets ne sont pas fermés mais la chambre est dans l'obscurité ; seul un mince filet de lumière filtre par la porte entrouverte. La veilleuse de l'entrée est allumée. Mathilde va tout droit s'installer dans un grand fauteuil confortable, où il est bien agréable de se prélasser sans **le** partager avec papa ou maman. Elle allume la télévision. Ce soir, **elle** peut regarder ce qu'elle veut !*

Mirjam Pressler, *Mathilde n'a pas peur de l'orage*, Actes Sud junior, 1998.

JOUR 1 - LECTURE DU TEXTE ET ACTIVITÉS SUR LE TEXTE

Quel est le personnage principal de l'histoire ? Où se trouve la petite fille ? Où sont ses parents ? Qui est Carla ? Où dort-elle ? Pourquoi Mathilde décide-t-elle de se lever ? Que fait-elle une fois levée ? Pourquoi peut-elle regarder ce qu'elle veut à la télévision ? D'après le contexte, expliquer douillettement et un filet de lumière filtre. Finalement, Mathilde est-elle contente ou triste de rester seule ?

Indiquer le rôle des phrases en italique avant le texte : elles précisent ce qui s'est passé juste avant ce qui sera raconté dans le texte.

Par qui l'histoire est-elle racontée ? Un personnage ? Un narrateur extérieur ? Comment le sait-on ?

À quel temps est écrit ce texte ?

Indiquer le nombre de paragraphes.

Relever les indicateurs de temps enfin, un instant, puis, ce soir ; les indicateurs de lieu chez, à la maison, du fond de, dans ; l'indicateur logique mais.

Trouver ce que désignent ou remplacent les mots en gras.

Résumer oralement chaque paragraphe en une phrase.

Ressource. Extrait du guide sur lequel se réfère Maxime pour poser des questions sur le sens du texte.

De nombreuses questions du guide encouragent l'élève à s'appuyer sur des connaissances grammaticales pour travailler la compréhension du texte. Cependant, le discours de Maxime est très étroit et ne permet pas aux élèves de justifier leurs réponses en prenant appui sur des éléments du texte (correspondant à des connaissances syntaxiques, morphologiques ou reposant sur l'organisation textuelle et la situation d'énonciation). Seule la bonne réponse compte et le lien entre le sens du texte et la grammaire n'est pas encouragé à être fait par la classe et n'est pas explicité par le discours enseignant. De plus, certaines questions telles que « par qui est racontée l'histoire ? » ou encore « relever les indicateurs de temps, de lieu » ne sont pas posées à la classe. La relation entre les sous-disciplines du français, entre l'étude de la langue et la

lecture est implicite et donc relativement peu visible par les élèves. Quant au travail de compréhension du corpus avec l'autre professeur utilisant cette méthode, Audrey, il n'a pas été étudié car il n'a pas été observé par les enquêtés. Celui-ci a été effectué dans une autre séance en amont de celle observée. L'analyse de la séance de Maxime montre que ce maître n'a pas utilisé l'invitation que produit la ressource de mettre l'étude de la langue au service de la compréhension du texte. Ceci semble facilement compréhensible puisque la ressource dans le descriptif du déroulement de la séance n'est pas explicite sur ce point et que la conduite didactique y est floue (Meshoub-Manière & Féliers, 2020).

15.2.2. La recherche de la bonne réponse

D'autre part, les activités intellectuelles sollicitées sont restreintes puisque nombre de discours enseignant conduisent les élèves à chercher la bonne réponse comme nous l'avions constaté en histoire. Le temps de parole des écoliers lors des séances observées est souvent réduit. Nous retrouvons, de la même manière qu'en histoire, ce jeu de question-réponse entre instituteur et enfants offrant peu de temps à la réflexion nécessaire aux élèves notamment lors du temps de découverte (comme l'indiquent Lord & Elalouf, 2016). Le maître attend la bonne réponse sachant qu'« elle n'est pas toujours un gage de compréhension » (Lord & Elalouf, 2016, p. 74) et il ne donne pas d'importance aux erreurs. Les enfants sont alors rarement dans une posture métalinguistique. Par exemple, Sara (exerçant dans une école privée de centre-ville) fait faire les exercices et leurs corrections sans justification, comme nous pouvons le constater ci-dessous :

Enseignante : *Donc ici, le sujet, le premier, c'est « ils ».*

Elève : *« Ils » au pluriel.*

Enseignante : *Ensuite...*

Elève : *« Ils », ensuite c'est le vent « les vents » je veux dire !*

Enseignante : *Ensuite...*

Elève : *Ensuite « la dépression », ensuite « ils », hum... ensuite deviennent....*

Elève : *Ils deviennent...*

Enseignante : *Voilà !*

Les élèves donnent les sujets des phrases sans plus d'explications. Cette recherche de la bonne réponse est également visible lorsque les professeurs proposent des transpositions régulières comme c'est le cas de Maxime (en REP) et Audrey (hors REP) qui utilisent un guide Picot. Quand un enfant propose de transposer au passé « elle soupire de contentement » par « elle soupirait », Maxime dit qu'il préférerait autre chose (« elle a soupiré ») sans aller plus loin.

Marie (maitresse en REP) exerce également un cadrage très étroit afin d'obtenir la réponse attendue. Lorsque les apprenants passent au tableau pour identifier les verbes dans un texte, elle donne la réponse à certains d'entre eux ou encore décompose la phrase à analyser en trois parties pour être sûre que celui qui est interrogé trouve les trois verbes. Les élèves viennent effectuer des tâches au tableau, essentiellement de l'étiquetage, et ne sont pas dans l'explicitation des procédures d'identification. De même, lors de la correction d'un exercice de transposition du sujet, elle contraint fortement les élèves à donner la réponse attendue au point de refuser de prendre une proposition d'enfants pourtant intéressante qui mériterait de s'y attarder.

Elève (Alexandre lit la transposition qu'il a faite sur son cahier) : *Elle emporte des lampes-casques qui éclairent les couloirs naturels de la terre et qui protègent la tête en cas de chute.*

Enseignante (elle s'arrête à côté d'un élève) : *Stop Brayane, y a une erreur dans ton texte, tu l'as vue. Tu as mis elle emporte une lampe, un casque, qui éclaire au singulier, tu as tout mis au singulier, alors qu'attention ça peut être une spéléologue mais qui emmène plusieurs choses, des choses qui éclairent E,N,T et qui protègent E,N,T la tête. Là il fallait changer uniquement la spéléologue il ne fallait pas changer tous les mots du texte.*

Hormis le fait que la correction de Marie interroge, cette proposition aurait pu initier un travail autour d'une situation-problème, un travail réflexif dans lequel l'élève et même la classe auraient échangé autour de la langue. Mais Brayane ne cherche pas davantage à discuter de la validité de sa réponse et il se corrige. Comme en histoire, les élèves de REP plus qu'ailleurs s'acquittent ainsi de leur tâche. En revanche, les apprenants des milieux favorisés cherchent à échanger autour de leurs réponses et posent de nouvelles questions qui conduisent la classe à mobiliser des activités cognitivo-langagières plus exigeantes. Voici un extrait d'interactions langagières dans la classe de Sara située en école privée au centre -ville :

Elève (Léo) : ***J'ai une question. Mais qu'est-ce qui se passe si y a plusieurs sujets pour un seul verbe ? On prend lequel ? Par exemple ah oui !!! Mince !***

[...]

Elève (Léo) : ***Par exemple, si on dit : la majorité des électeurs heu... il faudra mettre « votent, E, N, T. » ou ... « E, N, T » du coup ?***

Enseignante : *Alors ! Ici le sujet ?*

[...]

Enseignante : *La majorité ou les électeurs ? Qu'est-ce qui vote ?*

Elève : ***Bah ! C'est les électeurs. C'est pas la majorité qui vote.***

Elève : ***Si ! C'est la majorité !***

Elève : ***Bah non ! C'est les électeurs qui votent !***

Elève : ***C'est pas la majorité qui vote ; c'est tout le monde qui vote.***

[...]

Elève : *Bah non ! C'est la majorité !*

Elève : *Ils vont pas voter si ils ont pas envie.*

Elève : *Bah oui ! Mais les électeurs... !*

Elève : *Dans une ville, tu vas pas dire : c'est la majorité.... C'est pas tous les électeurs. Pas tout le monde peut voter, [...] la majorité des personnes de cette ville veulent voter !*

Elève : *Oui ! Mais y a des villes où...*

Elève : *C'est la majorité qui veulent voter !*

Elève : *Oui, mais...*

[...]

Elève : *Y a deux cas ; la majorité des électeurs veulent voter donc là, c'est les électeurs ; mais la majorité de la ville veulent voter bah là... C'est la majorité.*

Elève : *Bah oui ! Mais de la ville.*

Elève : *C'est pas la ville qui vote. C'est la majorité.*

Elève : *Bah si c'est la ville ; C'est les habitants de la ville.*

[...]

Enseignante : *Alors vous allez apporter la réponse tout à l'heure !*

[...]

Enseignante : *[Brouhaha] Réfléchissez bien ! Réfléchissez bien ! Voilà ! **Donc, ça vous fera un bon sujet de recherche.** Y a un point, le dernier point que vous n'avez pas abordé. Qui peut nous lire le dernier point ? Thomas, tourne-toi ! Dernier point ? Euh, Léo.*

Ces enfants issus de milieux favorisés débattent sur l'identification du sujet dans la phrase « la majorité des électeurs votent » (phrase qui a été proposée par l'un des élèves). Ces échanges (largement écourtés ici) autour d'un objet de langue problématique durent 5 minutes. La leçon du manuel n'apporte pas de réponses et la maîtresse (suppléante en formation) ne les aide pas non plus. Cette dernière ne les conduit pas à valider ou invalider les hypothèses proposées par les élèves à l'oral, elle remet ça à plus tard. Par conséquent, rares sont les discours professoraux de notre corpus qui permettent de discuter d'un accord grammatical en tant que problème à résoudre, rares sont les formulations d'hypothèses avec une mise en place de stratégies pour valider ou invalider les hypothèses et ainsi, comme l'indiquent Lord & Elalouf (2016), cela ne favorise donc pas la conceptualisation de la notion étudiée. Néanmoins, ils semblent que les élèves des écoles privilégiées initient plus souvent ce type de réflexion sur la langue que dans ceux des écoles en REP.

15.2.3. La mémorisation de procédés automatisés

En histoire, les enfants sont surtout conduits à extraire des informations explicites des documents pour mémoriser des suites de faits historiques. Pour l'enseignement de l'orthographe et plus particulièrement pour un cours sur l'accord du sujet et du verbe, beaucoup de maîtres encouragent les apprenants à mémoriser une procédure. Le discours d'Annick, lors

de sa séance, accorde par exemple une grande importance aux stratégies. Cette institutrice multiplie les exercices et organise une correction à chaque item pour contraindre les élèves à donner toutes les étapes nécessaires à l'accord du sujet et du verbe. La récurrence de la mobilisation des procédures lors du cours empêche alors les enfants de réfléchir sur le fonctionnement de la langue (constats qu'ont fait aussi Vinel & Bautier, 2021). Annick sollicite très peu les élèves pour verbaliser complètement leurs raisonnements. Son discours est étroit sur la suite de procédures à mettre en place pour faire les accords. L'extrait suivant illustre ce constat :

Enseignante : *Alors je vous mets une 2ème phrase... **Donc l'arbitre « prendre » son sifflet pour donner le départ. Qui peut nous expliquer quelle démarche il va avoir dans sa tête, donc là il va le verbaliser, il va le dire tout fort. Adel, tu arrêtes de dessiner. Toi aussi merci ! Pour le retrouver [le sujet] dans un premier temps il faut qu'on retrouve le ...***

Elève : *Le verbe.*

Enseignante : *Emma, il faut qu'on retrouve le ? **Est-ce que là tu vas retrouver le verbe regarde j'ai fait quoi ? [Elle montre au tableau la flèche et le GS] regarde qu'est-ce qu'on a dit ? GS ça voulait dire quoi ?***

Elève : *Le groupe sujet.*

Enseignante : *Donc le groupe sujet. **Donc comment tu fais pour retrouver le sujet d'une phrase. Qu'est-ce qu'on a dit ? Ana tu fais quoi ?***

Elève (Ana) : *On cherche le nom.*

Enseignante : ***Rappelle-toi ce qu'il a dit Mohamed, comment il a fait. Allez qu'est-ce qu'on cherche, comment on fait, on se pose la question « qui est-ce qui prend son sifflet pour donner le départ ? » Donc qu'est-ce que tu peux répondre en fait ?***

Elève (Ana) : *L'arbitre.*

Enseignante : *C'est l'arbitre qui prend son sifflet. D'accord. Donc mon sujet c'est l'arbitre. **Donc la question, c'est qui prend son sifflet ? [Elle écrit la question au tableau] Donc dans la question on retrouve quoi ?***

Elève : ...

Enseignante : *[Elle montre le verbe] c'est quoi ça ? **On retrouve le verbe et quand on y répond on va trouver « c'est l'arbitre ».** [Elle écrit la réponse « c'est l'arbitre qui prend son sifflet »]. Donc entre le « c'est » et le « qui », on a notre groupe nominal sujet. D'accord. Donc là on a retrouvé, on s'est posé la bonne question, on l'a retrouvé, donc c'est l'arbitre : groupe nominal sujet [elle écrit GS sous l'arbitre]. **Est-ce que c'est suffisant pour bien accorder le verbe ? Qu'est-ce qu'il faut faire dans un deuxième temps pour être sûr de ne pas se tromper. Allez les autres réveillez-vous là, l'heure de la digestion, elle passe là. Hop. Maelys ?***

Elève (Maelys) : *Il faut changer « l'arbitre » par [interrompue].*

Enseignante : ***Il faut remplacer le groupe nominal sujet, donc là c'est « l'arbitre », tu as raison, par un pronom personnel sujet pour avoir la bonne terminaison du verbe. Alors qu'est-ce que tu pourrais nous proposer pour l'arbitre ? Par quel pronom personnel sujet tu pourrais le remplacer et essaye de justifier, de dire pourquoi tu le remplacerais par celui-là.***

Elève : *« Il ».*

Enseignante : *Donc tu remplacerais par « il ». Pourquoi ?*

Elève (Maelys) : [Inaudible].

Enseignante : *Donc c'est quoi ? Si tu dis « un arbitre », c'est un...*

Elève (Maelys) : *C'est un nom commun, masculin.*

Enseignante : *C'est un nom commun masculin. Alors « il » tu l'écrirais comment ? Si tu remplaces « l'arbitre » par « il ». « L'arbitre » tu vas l'écrire comment ?*

Elève (Maelys) : *I, L.*

Enseignante : *I, L oui. Pourquoi I, L ?*

Elève : [Inaudible].

Enseignante : ***Donc c'est « il » au...***

Elève (Maelys) : *Au singulier.*

Enseignante : *Tu t'es posé la question par quel pronom, tu t'es posé la question du genre, de quel genre était mon groupe nominal sujet, donc tu nous as précisé qu'il était masculin. Et tu te poses la question aussi du nombre. Est-ce qu'il y en a un seul ou est-ce qu'il y en a plusieurs pour savoir si tu vas le mettre au singulier ou au pluriel. Vous êtes tous d'accord avec elle ?*

Plusieurs élèves : *Oui !*

Enseignante : *Oui. Donc on va remplacer par « il ». « Il », c'est quelle personne ? On lève la main ! Emilie !*

Elève (Mathilde) : *A la troisième personne du singulier.*

Enseignante : ***Donc alors est-ce que tu pourrais nous trouver, maintenant la terminaison du verbe prendre, puisqu'on a dit qu'il fallait le conjuguer au présent. On vient de préciser qu'on le conjugue avec « il » à la 3ème personne du singulier, donc quelle est la terminaison ?***

Elève : *Un T.*

Cette restitution de classe est très fortement cadrée sur une stratégie unique pour accorder le sujet et le verbe et cela se produira sur l'ensemble des exercices à corriger (soit pendant 1h20), ce qui conduira à une certaine lassitude des membres de la classe (enfants et maitresse). Les procédures censées aider les écoliers deviennent alors des procédés automatisés les dispensant de réflexion (Vinel & Bautier, 2021). Ainsi, en fin de séance, lorsqu'Annick demande à la classe « *qu'est-ce qu'on a fait toute cette séance ?* », un élève répond « *on a travaillé sur le pronom personnel* » et l'accord du sujet et du verbe semble perdu de vue. De la même façon, lors de la séance de Maxime, les enfants de la classe n'évoquent qu'une seule stratégie. Ceux qui sont interrogés pour trouver le verbe font et disent comme leur camarade dont la proposition a été validée au début du cours : tous répètent « *je mets à la forme négative* » pour identifier le verbe. Ils fonctionnent par imitation sans plus de réflexion³³⁸. La répétition des séances proposée par les guides Picot (Audrey et Maxence) « fait naître [également] des comportements

³³⁸ Sachant qu'une procédure fonctionne sous certaines conditions (Meshoub-Manière & Féliers, 2020 ; Vinel & Bautier, 2021). Par exemple, l'encadrement du verbe par la négation pour repérer un verbe conjugué n'est pas toujours des plus pertinents, « notamment quand le verbe est conjugué à un temps composé, seul l'auxiliaire est encadré par la négation » (Meshoub-Manière & Féliers, 2020, p. 131).

automatiques qui boutent hors de la leçon la réflexion sur la langue » (ibidem, p. 132). Nous savons d'après l'article de Vinel & Bautier que ces procédés automatisés par les élèves peuvent se transformer en obstacles pour une partie d'entre eux (2021). En effet, la mémorisation de procédés peut engendrer une simplification du fonctionnement de la langue et ne les encouragent pas toujours à développer des raisonnements et la réflexivité nécessaires pour maîtriser l'orthographe (ibidem). Ce sont surtout les élèves de milieux populaires, ceux qui ont des difficultés à considérer la langue comme objet d'analyse et de réflexion qui paieront le prix de ces discours professoraux peu exigeants³³⁹ (ibidem).

15.2.4. Pas ou peu de sollicitation lors de la phase structuration

Pour finir, comme lors des séances d'histoire, la phase finalisant la séance, celle destinée à mettre en lien ce qui a été fait et à structurer les savoirs est parfois inexistante ou surcadrée par l'enseignant.

Les séances de Maxime et Audrey sont basées sur des transpositions (de temps ou de sujet) et rien n'est dit ou écrit sur ce qui a été appris durant la séance. Les objectifs d'apprentissage ainsi que ce qui est à retenir sont difficilement visibles. Maxime (à la différence d'Audrey) propose en fin de séance un support sur lequel figure une « collecte » de phrases du texte. Elle servira de corpus pour un travail ultérieur permettant d'institutionnaliser des savoirs grammaticaux. Ces collectes sont proposées par le guide et ne sont pas issues des besoins des élèves (comme le préconise Audion, 2017). Nous pouvons regretter alors le fait de ne pas avoir observé également une séance de structuration avec ces professeurs qui utilisent la méthode Picot.

Les autres maitres sollicitent peu les écoliers lors d'une phase conclusive. Seule celle d'Andréa pousse réellement à cela. Les questions du manuel sur le texte de découverte ainsi que celles posées par cette professeure (sur l'inversion sujet-verbe, sur la définition d'un sujet), amènent progressivement les élèves à la leçon de savoirs. Juste après cette phase, la leçon proposée par le manuel sera lue, expliquée et reformulée par les apprenants. Au-delà de ce cas, une grande partie des discours entendus propose de passer rapidement sur la leçon. Sara lit très vite la leçon disponible sur le livre, Marie la fait copier partiellement par la classe sans donner d'explication et Annick et Emmanuelle font une brève synthèse à l'oral. Annick a alors un discours très étroit pour obtenir les réponses qu'elle attend des élèves. En voici, une illustration ci-dessous :

Enseignante : *Alors le but de cette séance c'était de faire attention à quoi ?*
Elève : *De faire les accords de...*

³³⁹ Discours, rappelons-le, qui sont, la plupart du temps, dans le sens du cadrage du support (Ca- également).

[...]

Enseignante : *Donc de bien faire attention, de bien savoir comment accorder son sujet. **Donc de bien repérer...***

Elève : *Le sujet.*

Enseignante : *Le sujet, se demander pour s'aider de la terminaison. On a repéré le sujet, mais des fois c'est quand même difficile. Que faire pour nous aider, pour bien accorder avec le verbe ? Accordez bien avec le sujet [...] On a remplacé par un pronom personnel sujet. Il a fallu qu'on se pose des questions sur le genre masculin-féminin ou le nombre singulier-pluriel. Dans le cas où on a par exemple « le coureur gagne la course », est-ce que, comment je peux retrouver mon sujet ?*

Elève : *Qui est-ce-qui ?*

Enseignante : *Qui est-ce-qui gagne ... c'est le coureur. Je remplace. **Donc là mon nom, il est ...***

Elève : *Masculin, il est....*

Enseignante : ***Masculin, il est...***

Elève : *Euh, Euh....*

Enseignante : *Il est quoi ? Masculin, ça me suffit qu'est-ce qu'on vient de dire ? [Hésitation des élèves] **Tu viens de nous dire il faut le genre et il faut le...***

Elève : *Nombre.*

Enseignante : ***Nombre, donc il est masculin et ...** [Hésitation des élèves]*

Une seule élève : *Singulier.*

Enseignante : *Voilà. Masculin ; le genre c'est singulier pluriel. Donc là « le coureur gagne la course », masculin-singulier. **Donc là pas très compliqué masculin singulier, le pronom qui correspond c'est***

Elève : *« Il ».*

Enseignante : *« **Il** », 3^{ème} personne du ...*

Elève : ***Pluriel !***

Enseignante : ***OH !***

Elève : *Du singulier !*

Les élèves, le plus souvent, doivent compléter les phrases de la maitresse. Comme nous avons pu en faire le constat en histoire, ce cadrage conduit à l'effet Topaze. L'essentiel du travail cognitif et langagier est à la charge du professeur.

Pour conclure, nous relevons donc qu'en cours d'orthographe, les discours enseignants poussent les élèves à des activités peu exigeantes. Les sollicitations intellectuelles sont limitées notamment lors du travail sur le corpus et lors de la phase de structuration des savoirs. Le plus souvent, le discours professoral cadre étroitement les enfants vers la recherche de la bonne réponse et vers des activités de mémorisation de procédés automatisés au détriment de la conceptualisation (comme pouvaient le laisser présager les entretiens d'enseignants de Cadet et al., 2019). Ces manières de faire classe avec de tels supports (souvent des supports Ca-)

éloignent les élèves d'une posture réflexive sur le fonctionnement de la langue (surtout ceux de milieux populaires qui ne détiennent pas les ressources pour faire autrement). Nous pouvons faire le parallèle avec les discours professoraux en histoire puisque ceux-ci cherchent surtout à faire mémoriser une suite de faits historiques plutôt qu'à amener à comprendre un processus historique qui s'est construit. L'étude des discours vis-à-vis du cadrage et de la complexité indique qu'il y a une tendance similaire dans les deux disciplines quant aux types de supports choisis et aux manières de faire avec ceux-ci. Deux maîtres, observés en histoire et en orthographe, illustrent cette tendance et montrent qu'il peut y avoir une stabilité intra-individuelle.

15.3. La continuité des manières de faire enseignantes : l'exemple de Marie

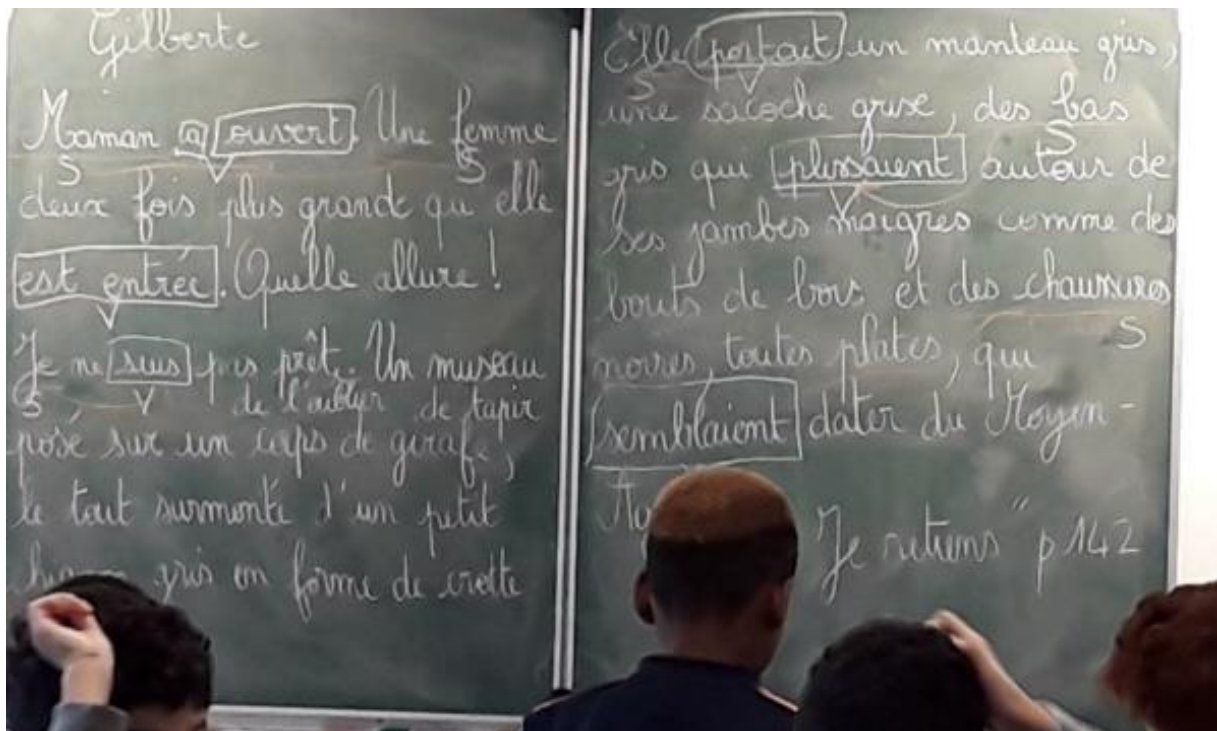
Maxime et Marie (tous deux exerçant en REP)³⁴⁰ ont été observés lors de deux séances : l'une en histoire et l'autre en orthographe. Pour chacun d'eux, il existe une stabilité dans le choix de supports et dans leurs manières de faire en classe et par conséquent, il y a des effets similaires sur les apprentissages des élèves. En histoire comme en orthographe, leur discours et leurs supports se caractérisent de la même façon. Lors des deux cours de Maxime, les supports et les discours sont en adéquation : ils sont peu complexes et le cadrage repose sur des activités peu exigeantes (Co-/Ca-). Les objectifs sont peu visibles. De ce fait, les apprentissages des élèves semblent assez limités et inégalement réalisés. Marie³⁴¹, de la même manière qu'en histoire, choisit en étude de la langue un support ambitieux. Il est complexe et exigeant du point de vue du cadrage (Co+/Ca+). Son discours lors des deux cours est en contradiction avec les caractéristiques de ces supports puisqu'ils sont Co-/Ca-. Nous avons choisi de nous attarder sur le cas de Marie car il est très typique et qu'il a servi lors de la construction de notre typologie de dyades support-enseignant en histoire. S'il montre une possible continuité dans les manières de faire professorales avec les supports, il relève également que ce type d'outil exigeant (Co+/Ca+), lorsque les maîtres ne sont pas formés à leur usage, conduit probablement à peu d'apprentissages en classe et à des inégalités scolaires. La classe de Marie en histoire comme en français se retrouve face à une hétérogénéité sémiotique et langagière présente sur les supports, difficile à traiter face à de nombreux implicites à débusquer, et elle est confrontée à une différenciation des exigences selon le type d'élèves.

³⁴⁰ Pour plus d'informations sur ces maîtres et leur contexte d'exercice se reporter au tableau 27 en annexe 3.

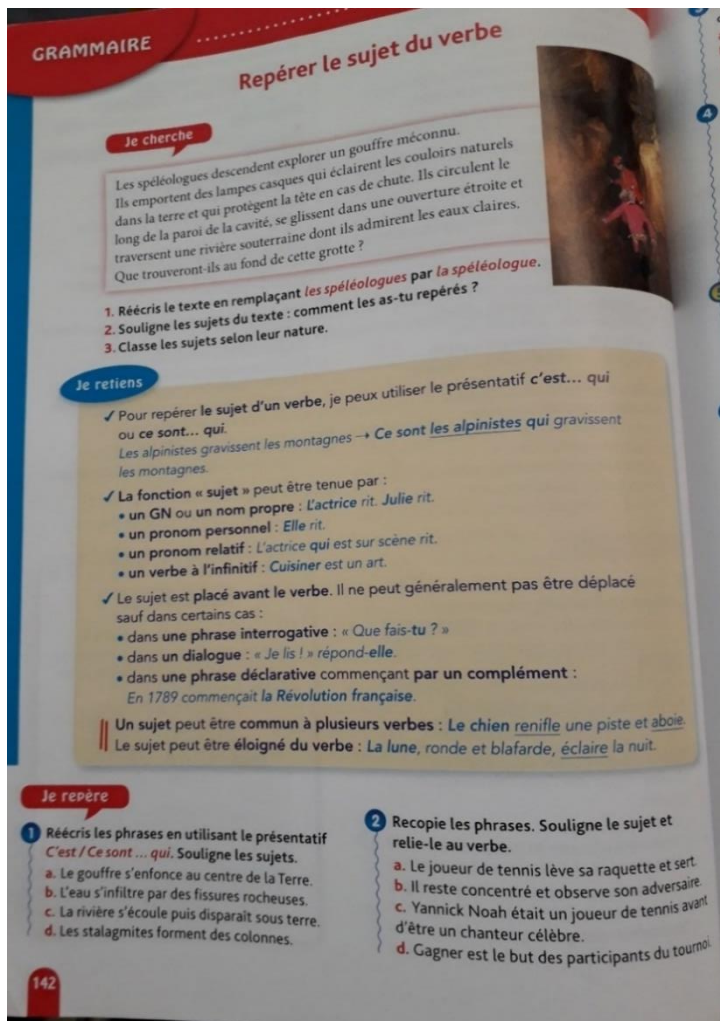
³⁴¹ ³⁴¹ L'entretien et la séance d'orthographe de Marie ont été placés en annexe 7 (retranscriptions 3 et 4) comme étant des exemples des retranscriptions effectuées.

15.3.1. Des élèves face à de la complexité et des implicites : un vecteur passif d'inégalités

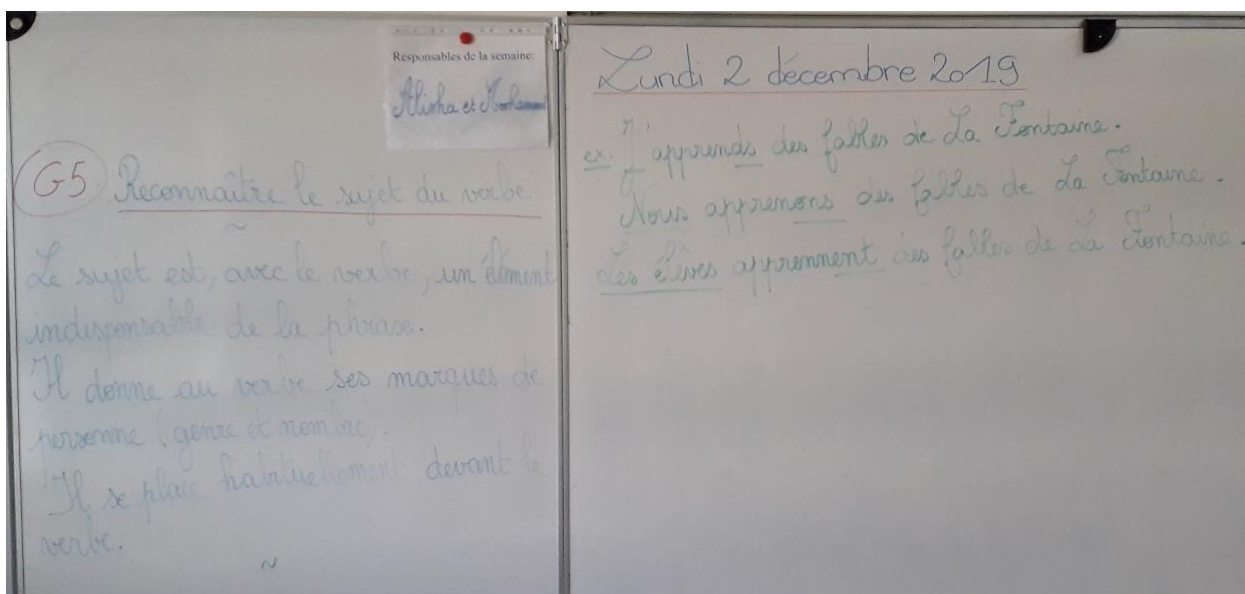
Dans les deux disciplines, la maitresse propose à la classe des instruments de travail complexes. Le score de complexité de ses supports d'orthographe est de 14,72 (tableau n°34, annexe 3) alors que la moyenne est de 11,1 sur l'ensemble des supports d'orthographe analysés (tableau n°23, annexe 3). Cette complexité importante s'explique parce que Marie a choisi de cumuler plusieurs supports pour sa séance sur le repérage du sujet du verbe. Si en histoire les élèves travaillaient sur deux doubles pages issues du même manuel, cette fois-ci en étude de la langue, ils sont exposés à trois supports issus de trois ressources différentes. Dans un premier temps, une dictée provenant d'un blog (support 42 ci-dessous) sert à expliquer en collectif les accords entre le sujet et le verbe et donc à repérer les verbes puis les sujets. Ensuite, la maitresse fait lire la leçon du manuel (manuel que tous les élèves possèdent) puis elle fait faire l'exercice de découverte prévu initialement par l'éditeur avant la lecture de la leçon (support 43 ci-dessous). Enfin, elle écrit au tableau une leçon qui sera à apprendre (différente de celle qui avait été lue), celle-ci provient d'un autre ouvrage éditorial, le Bled (support 44 ci-dessous).



Support 42. Dictée issue d'un blog copié au tableau dans laquelle la maitresse fait repérer les sujets et les verbes pour justifier la terminaison des verbes.



Support 43. Manuel que les élèves ouvrent pour lire la leçon puis faire l'exercice « je cherche » individuellement.



Support 44. Leçon de savoirs issue du Bled destinée à être copiée par les élèves. Il est écrit : « Le sujet est, avec le verbe, un élément indispensable à la phrase. Il donne aux verbes ces marques de personnes (genre et nombre). Il se place habituellement devant le verbe. » Puis, sur la droite du tableau, sont donnés 3 exemples non étudiés en classe.

Ce cumul de ressources, de la même manière qu'en histoire, conduit à proposer un support complexe notamment d'un point de vue sémiotique puisque le nombre de documents, de titres, de pages et de symboles est important. Comme la plupart des enseignants, elle décomplexifie les outils d'apprentissage à travers différents procédés : elle indique la discipline, fait regarder les différents supports les uns après les autres aux élèves, définit des mots des textes... Cependant, il est difficile pour elle de lever certains malentendus engendrés par la grande complexité des supports choisis pour la séance. Elle dit à la classe, par exemple, de faire l'exercice « numéro 1 page 142 ». Or, elle veut que les enfants répondent à la question 1 page 42 dans la partie « je recherche », ce qui ne correspond pas à la même activité (support 43). Un élève semble perdu et demande à la maitresse plusieurs fois de préciser l'exercice dont il s'agit.

De plus, le discours enseignant et les supports rendent difficile la mise en lien entre ces derniers et leur contenu. Tout d'abord, il y a une légère instabilité du titre (« repérer le sujet du verbe » ou « reconnaître le sujet du verbe »). Ensuite, différentes procédures pour identifier le sujet du verbe sont étudiées de façon indépendante, à des moments différents de la séance et ne sont jamais mis en relation. Dans la première activité, le discours professoral encourage chaque élève à utiliser une seule stratégie pour repérer le sujet : chacun doit mobiliser la question « qui est-ce qui ? ». La leçon lue dans le manuel et l'activité de la partie « je recherche » ainsi que le discours enseignant poussent, par la suite, à identifier le sujet en l'encadrant par « c'est... qui » ou « ce sont... qui ». Et finalement, la leçon finale recopiée par les enfants n'évoque aucune de ces procédures. De plus, cette dernière leçon définit le sujet et est assez éloignée de ce qui a été vu pendant la séance, éloignée de ce que les élèves ont mobilisé pour pouvoir faire les exercices (des supports 42 et 43). Les exemples y figurant n'ont pas été étudiés durant le cours. La leçon qui avait été lue pour faire la partie « je recherche » n'est pas utilisée.

Enfin, la trace écrite copiée par la classe est parfois même en contradiction avec ce qui a été dit lors du cours. En effet, certains enfants échangent autour de la phrase « un museau de tapir posé sur un corps de girafe » (support 42). L'un d'eux dit qu'il n'y a pas de verbe, un autre élève affirme le contraire. La maitresse explique que :

*Donc dans cette phrase **on n'avait pas de verbe conjugué**, on avait uniquement des participes passés. Ça arrive, c'est comme quand on dit « quelle allure ! » On s'exclame de quelque chose, là c'est une description, on décrit quelque chose, y a pas forcément d'action qui se passe, y a pas besoin non plus de verbe d'état, on fait la description de quelque chose.*

Or dans la leçon finale (support 44, ci-dessus), il est écrit : « le sujet avec le verbe est un élément indispensable à la phrase ». Ainsi, à l'image de la dyade support-enseignant en histoire, celle en orthographe manque de cohérence d'ensemble. Du fait de l'hétérogénéité des supports et du

discours professoral notamment lors de la phase de structuration, il sera compliqué pour certains élèves de construire un tout homogène, le savoir. En histoire comme en orthographe, la complexité importante des supports et les liens peu visibles entre les activités et les supports peuvent (compte tenu de ce que l'on sait grâce, notamment, les travaux de Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015 ; Ferone et al., 2016) freiner les apprentissages de certains types d'élèves. Ceci est susceptible de conduire à la fabrication passive d'inégalités.

Par ailleurs, l'exemple de Marie donne des éléments de réponses sur la cohérence interne des supports que peuvent produire les modifications enseignantes des ressources (que questionnaient Margolinas & Wozniak, 2010). Cette institutrice, qui détient un diplôme universitaire en psychologie (Tableau 27 annexe 3), n'a peut-être pas fait « une expertise suffisante du contenu » des trois ressources sollicitées (expression empruntée à Bruillard, 2010, p. 227). Il est possible aussi qu'elle ne maîtrise pas assez les contenus didactiques associés à chacune d'elles.

15.3.2. Une différenciation d'activités créatrice active d'inégalités

Dans les deux disciplines, Marie utilise les supports de manière à différencier le travail des élèves ainsi que les exigences. Lors des cours d'histoire, nous rappelons qu'elle proposait un travail de groupe et qu'elle choisissait le document à étudier par les groupes, ainsi que le scripteur dans chacun d'entre eux, en fonction du niveau réel ou supposé des élèves. En français, lors du travail intitulé « je recherche » sur le support 43 (ci-dessus ou en annexe 6) les enfants qui ont fini la première question proposant de remplacer le sujet (les spéléologues par la spéléologue) doivent répondre aux questions 2 et 3. La question 2 porte sur les stratégies pour repérer les verbes et la 3ème sur les différentes natures des sujets. Seule la 1^{ère} question, la transposition, est corrigée en collectif et elle est corrigée de façon expéditive. Il faut avancer dans la séance, donc le discours de la maîtresse se concentre sur la bonne réponse et non sur les différentes procédures utilisées ou encore sur la nature des sujets. Par conséquent, les plus rapides, souvent ceux sans difficultés, pourront accéder aux activités qui permettent d'explicitier leurs procédures et faire du lien avec la leçon (« je retiens » du support 43) tandis que pour les autres la manipulation syntaxique (la transposition, la question 1) tournera, probablement, à vide et n'aura pas beaucoup de sens. L'adaptation au niveau des élèves repose sur une différenciation des sollicitations intellectuelles.

Pour conclure, en orthographe et en histoire, les supports choisis (Co+/Ca+) et le discours de Marie en classe (Co-/Ca-) conduisent à une création passive des inégalités du fait de la complexité importante des supports proposés et des nombreux implicites ainsi qu'à une création active des inégalités à cause de la différenciation des exigences des activités. Il y a donc hypothétiquement³⁴², dans les deux disciplines, une stabilité des manières de faire enseignantes avec les supports et donc de probables effets sur les élèves compte tenu de ce que nous ont appris les recherches antérieures. Néanmoins, selon nous, le discours en classe (notamment vis-à-vis du Ca) du professeur pourrait parfois varier d'une discipline à l'autre. Il pourrait dépendre des connaissances du maître dans la discipline enseignée³⁴³ et plus particulièrement de ses connaissances en didactique. L'exemple, ci-après, va dans ce sens.

15.4. Quand le discours détourne positivement le cadrage du support : l'exemple d'Emmanuelle

Il est intéressant de finir la thèse par la séance d'Emmanuelle car celle-ci ouvre des pistes de réflexion et montre, à nouveau, que les pratiques professorales ne sont pas entièrement déterminées par les caractéristiques du support. Elles dépendent de l'utilisation par les maîtres des possibilités que l'outil recèle. Si le cas de Stéphane en histoire indiquait que le discours enseignant pouvait transformer le cadrage du support Ca+ et se caractériser par Ca-, celui d'Emmanuelle révèle l'inverse. Son discours permet de dépasser le cadrage Ca- de l'instrument pédagogique pour encourager les élèves à travailler sur des activités intellectuelles exigeantes. Nous étudierons ici comment et pourquoi ce détournement du cadrage du support a été possible pour Emmanuelle.

15.4.1. *Comment transformer un Ca- ?*

Lors de la séance les apprenants sont confrontés à deux supports : le premier est projeté (support 45 ci-dessous) et le deuxième est donné sous forme de polycopié à chaque élève (support 46 ci-dessous).

³⁴² Du fait que notre enquête repose sur 14 enseignants et que les maîtres observés dans les deux disciplines sont deux, nos résultats ne sont pas généralisables.

³⁴³ Stéphane a montré (dans le chapitre 14) que les connaissances dans la discipline (puisque'il a fait des études d'histoire) ne suffisent pas à avoir un discours Ca+.

Fabrication de phrases pour accorder le verbe

Compose des groupes nominaux en associant des groupes de mots de chaque colonne

Des chevaliers	habillées de couleurs vives
La nièce	de marchands ambulants
Une armée	jolie et rusée
Des chevaux	de toutes les couleurs
Des paysannes	de l'aubergiste
Une servante	vêtus de leur armure
Le chevalier	racés et obéissants
D'énormes boucliers	adoubé par les seigneurs

Puis fabrique des phrases avec ces groupes nominaux en choisissant des verbes dans le tableau ci-dessous : tu peux ajouter d'autres mots. (Pronoms, déterminants, noms...)

VERBES à utiliser	
apercevoir	avoir
se dresser	être
accompagner	partir
chevaucher	courir

En haut de la colline, _____

Devant Don Quichotte, _____

D'énormes boucliers _____

Support 45. Support projeté.

Choisis le verbe correctement orthographié et écris la phrase sur ton cahier.

On _____ d'énormes boucliers
apercevait/ apercevais/ apercevaient

Les servantes de l'aubergiste _____ le repas de Don Quichotte.
préparère/ préparèrent/prépara

Le chevalier adoubé par les seigneurs _____ joyeusement.
chevauchai/chevauchait/ chevauchaient

L'aubergiste et sa servante se _____ du chevalier errant.
méfie/méfient/méfies

En haut des collines se _____ une armée de marchands ambulants.
dressait/dressaient/ dressais

Support 46. Support donné sous forme de photocopié aux élèves (afin de réduire le temps d'écriture et de gagner du temps sur la séance)

L'usage que la maitresse fait de ces deux supports en classe et, en particulier, le discours qui accompagne leur utilisation, les liens explicités (entre les composantes du français, entre les séances et entre les activités de la séance observée), encouragent les élèves à appréhender le fonctionnement de la langue comme un tout cohérent et homogène et ils les engagent intellectuellement.

✓ Mise en lien des composantes du français, des séances et des activités des supports

Le discours d'Emmanuelle pousse la classe à tisser des liens entre les sous-disciplines du français, entre les séances d'orthographe et entre les différents exercices des supports et donne du sens aux activités menées en étude de la langue.

Tout d'abord, la professeure cherche à relier les lectures de classe, les écrits des élèves avec le travail fait lors des séances d'étude de la langue. Elle explique lors de l'entretien que le corpus sur lequel la classe travaille lors de la séance observée (supports 45 et 46) s'inspire du livre *Don Quichotte* : « *On a un gros projet cette année, on travaille sur Don Quichotte, on monte la pièce avec du théâtre, la danse etc. On lit Don Quichotte en lecture suivie. Et donc, j'aime bien que ce soit relié donc comme ils lisent l'aventure toutes les semaines de Don Quichotte dans nos gammes d'EDL [étude de la langue] et notamment en orthographe, j'utilise les phrases de Don Quichotte.* » En outre, pour composer ce corpus elle utilise les groupes nominaux (GN) que les enfants ont construit la semaine précédente lors de leur travail sur l'accord dans le GN. Elle adapte donc la ressource qu'elle utilise (le marathon orthographique) en fonction des lectures et des productions d'élèves. Si les lectures et les écrits d'élèves servent à faire de l'orthographe, l'inverse est aussi vrai : Emmanuelle dit aussi à la classe en fin de séance que tous ces exercices vont leur servir à écrire des histoires sur *Don Quichotte*.

La maitresse aide également les élèves à faire du lien entre les différentes séances d'étude de la langue. En début de séance, elle indique la discipline et demande à la classe ce qu'ils ont travaillé la semaine précédente lors du cours d'orthographe. Les enfants prennent appui sur leur cahier du jour. Ils rappellent qu'ils ont créé des groupes nominaux « enrichis »³⁴⁴ en prenant soin d'accorder chacun des composants. Ils donnent des exemples : « un chevalier habillé richement », « les servantes affairées » ou encore « la nièce de l'aubergiste ». Ils réinvestissent le métalangage travaillé et expliquent que ces GN étaient formés de déterminants, d'adjectifs, de noms communs et de prépositions pour introduire des compléments du nom. Emmanuelle

³⁴⁴ La maitresse appelle les groupes nominaux enrichis les GN qui ne sont pas composés uniquement d'un déterminant et d'un adjectif.

indique alors que certains de ces GN se trouvent sur le support de la séance d'aujourd'hui pour fabriquer des phrases et accorder les sujets et les verbes.

Enfin, elle crée de la cohérence avec tout ce qui a été fait et appris pendant le cours et la rend visible aux élèves. Dès le début, elle donne le fil conducteur de la séance, l'objectif d'apprentissage et ce qui est attendu des apprenants : il est nécessaire d'accorder les GN mais aussi « *de faire attention à l'accord du verbe avec le sujet* ». Pour cela, ils devront veiller au genre et au nombre du sujet. Elle précise aussi que le sens de la phrase construite est important. En fin de séance, elle dit à la classe : « *Là la séance est terminée. Ecoutez-moi. On a vu que pour accorder les verbes ce n'était pas si facile car il peut avoir des pièges. Quelles sortes de pièges ? Qui peut me les répéter les sortes de pièges ?* ». Après avoir donné la parole aux élèves, elle synthétise en expliquant :

« *Parce que des fois les compléments du nom vont être au pluriel alors que le noyau du nom sera au singulier. [...] Et des fois, ils sont au singulier mais s'il y a le petit mot « et » ça fait du pluriel. Et des fois le sujet c'est derrière le verbe. La prochaine fois on fera une carte mentale pour revoir bien cette leçon parce que c'est difficile. On voit que quand on est en CM2, vous l'avez vu plusieurs fois, vous saviez déjà un peu accorder des verbes mais il peut avoir des pièges et avec nos groupes nominaux enrichis c'est compliqué.* »

Le « pourquoi explicite »³⁴⁵ de la manipulation syntaxique proposée est clairement expliqué à la classe. La leçon ne sera pas écrite ce jour-là car comme l'indique la professeure lors de l'entretien, les élèves ont fait des erreurs d'accords durant la séance et ils feront à nouveau ce travail la semaine prochaine pour ensuite construire une carte mentale synthétisant les observations faites ensemble et structurant les apprentissages.

✓ Sollicitation sur des activités exigeantes

L'utilisation du support et le discours enseignant engagent les élèves intellectuellement. Tout d'abord, la maîtresse encourage la classe à utiliser un métalangage rigoureux lors des échanges en classe (comme le conseille Chartrand, 2016). Par exemple, elle demande aux apprenants (comme dit plus haut) les différentes natures des éléments pouvant composer les groupes nominaux. Elle reformule également fréquemment les propos des enfants. Elle reprend la réponse de l'un d'eux qui veille à regarder le masculin et le féminin d'un sujet pour l'accorder au verbe, en expliquant que l'on prête attention au genre mais aussi au nombre. Elle utilise les mots savants de la discipline (« sujet inversé », « noyau ») tout en les définissant. Elle dit

³⁴⁵ Le « pourquoi explicite » a été utilisé aussi dans notre grille d'analyse des supports (grille 7, annexe 2) et emprunté à Pagnier & Lavieu-Gwozdz (2021). Ce critère n'était pas visible sur les supports proposés mais il l'est dans le discours de la maîtresse.

notamment : « *le sujet est après [...] Un sujet est inversé* » ou encore « *Si on prend tout ça comme groupe sujet, quel est le noyau ? Quel est le mot le plus important ? Celui que l'on ne peut pas enlever ?* » Tout au long de la séance, elle apporte les mots du langage spécialisé et veille à leur utilisation par les élèves.

Ensuite, son discours est exigeant et adapté au besoin de la classe. Il encourage chaque élève à construire une posture réflexive sur la langue. Au début de séance, le cadrage sur les stratégies et procédures pour accorder les sujets aux verbes est flou pour permettre aux enfants d'être dans une posture de recherche, d'être dans la réflexion lors de leur travail individuel puis, lors de la correction des exercices en collectif, le cadrage devient plus serré. Durant la phase de correction des activités du premier support (les deux premières consignes du support 45, ci-dessus), certaines phrases construites par les élèves sont écrites au tableau :

- « La nièce est jolie et rusée. »
- « La nièce de l'aubergiste apercevait la servante. »
- « Une armée de marchands cours. »
- « Devant Don quichotte se dressent une armée de marchands ambulants. »

Elle demande aux enfants d'identifier le sujet et le verbe, d'explicitier l'orthographe proposée du verbe et de verbaliser leurs stratégies pour y arriver, d'autant plus s'ils ont commis une erreur. Tous les élèves sont sollicités à participer. Voici un extrait des échanges :

Elève (Mia) : « *Devant Don Quichotte se dressent une armée de marchands ambulants.* »

Enseignante : *Alors où est le verbe ?*

Elève (Mia) : « *Se dressent* ».

Enseignante : *Alors le verbe « se dressent » avec la terminaison. Où est le sujet ?*

Elève (Mia) : *C'est « Don Quichotte ».*

Enseignante : *C'est « Don Quichotte qui se dresse » ?*

Elève (Mia) : *Ah non c'est « une armée de marchands ambulants ».*

Enseignante : **Comment on fait pour trouver un sujet ? Comment on fait ?**

Elève : *Qui est-ce qui ?*

Enseignante : *Qui est-ce qui se dresse ? Et là tout suite quand tu l'as lu Mia, tout de suite tu t'es dit je me suis trompée. Est-ce que le verbe il est toujours avant le sujet ?*

Plusieurs élèves : *Non.*

Enseignante : **Donc là ça s'appelle comment ? Le sujet il est après.** *Donc on dit qu'il est... Peut-être que vous l'avez pas vu ça. Un sujet est inversé. Et pourtant c'est toi qui as inventé cette phrase. [...] Mais donc « Devant Don Quichotte se dresse une armée ». Du coup est-ce que « se dressent » est bien accordé ?*

[Les élèves partagés]

Elève [un peu plus fort] : *Non c'est une armée.*

Enseignante : *Encore la même, « une armée de marchands ambulants », vous l'avez bien aimé ce groupe nominal là. Sauf qu'il est..., il est...*

Elève : *Féminin.*

Enseignante : ***Féminin, donc une armée on peut remplacer par elle au singulier. Se dresse*** [la maîtresse corrige au tableau]. *On va mettre E ; c'était quel temps ?*

Elève : *C'est présent.*

Ici, le cadrage est nécessairement serré afin d'aider Mia à corriger l'accord entre le sujet et le verbe dans la phrase qu'elle a proposée. Après ces quatre phrases d'élèves discutées et corrigées en collectif, la classe travaille à nouveau sur ce même exercice. Les élèves ont alors plus de ressources pour vérifier et corriger leurs propres phrases ou en construire de nouvelles.

Progressivement au cours de la séance, l'enseignante s'attarde davantage, au vu des difficultés des élèves, sur l'accord en nombre du verbe et délaisse les explications concernant l'identification des sujets et des verbes qui est moins problématique pour la classe comme le montrent les verbatims ci-dessous :

Enseignante : [S'adressant à un élève qui écrit au tableau « se méfient » dans la phrase « L'aubergiste et sa servante se ... du chevalier errant » du support 45] : ***Tu m'entoures le sujet.***

Elève : *C'est.* [Elle entoure « l'aubergiste et la servante ».]

Enseignante : ***Alors là y avait deux sujets au singulier alors pourquoi le verbe est au pluriel ?***

Elève : *Parce qu'ils sont plusieurs.*

Enseignante : ***Du coup, « L'aubergiste et sa servante » ils sont combien ?***

Elève : *Deux.*

Enseignante : ***Ils sont deux. Ils sont écrits au singulier mais il y en a plusieurs. Du coup ça fait plusieurs personnes.***

Le discours de la professeure s'adapte donc au moment de la séance (phase de recherche, de correction au début ou en fin de la séance ou phase de structuration) et aux besoins des élèves comme nous l'avons vu avec Hélène en histoire. Il pousse les enfants de la classe à verbaliser leurs stratégies et procédures afin de les faire réfléchir au fonctionnement de la langue.

Enfin, tous les élèves sont sollicités même ceux qui ont le plus de difficulté. Tout d'abord, les trois enfants dits en difficulté sont interrogés de nombreuses fois sur des activités exigeantes. Ils proposent des phrases qu'ils ont construites à la classe ou ils corrigent une phrase de l'exercice du support 46 tout en expliquant leurs procédures pour y arriver. Enfin, un de leur support est différent de celui des autres élèves. À la place du support 45, ils ont le suivant :

Sujet	Verbes	Compléments
D'énormes boucliers	criaient	les marchands ambulants.
Des paysannes	accompagnait	d'énormes boucliers.
On	se dressaient	devant le chevalier errant.
Une armée	apercevait	des injures.

Support 47. Support différencié pour 3 élèves de la classe. Ils ont fait ce travail (les phrases construites devaient être écrites sur leur cahier du jour) puis comme les autres élèves ils ont effectué l'exercice du support 46.

Les trois élèves ont travaillé sur l'accord du sujet et du verbe à la mesure de ce qu'ils étaient capables de faire à ce moment de l'année, ont participé et profité du travail des autres sur des accords plus compliqués entre le sujet et le verbe. Les procédures évoquées par tous leur ont servi aussi.

Par conséquent, le discours d'Emmanuelle se définit comme étant Ca+. L'usage qu'elle présente du support donne du sens à ce qui est fait en classe notamment à travers le corpus choisi, les liens qui sont faits entre les activités et les séances et mobilise les élèves sur des activités intellectuelles de haut niveau. Les apprenants sont poussés à s'interroger sur les relations entre les différentes unités au sein de la phrase tout en ayant un langage spécifique. Nous pouvons maintenant nous demander pourquoi Emmanuelle, plus que les autres professeurs observés, arrive à produire un tel discours (Ca+).

15.4.2. Pourquoi ce détournement de cadrage est-il possible ?

Emmanuelle a effectué des études universitaires en psychologie. Elle travaille dans une école de centre-ville de quartiers plutôt favorisés. Elle est enseignante depuis 34 ans et elle est professeure des écoles formatrice (PEMF) depuis 11ans³⁴⁶. Son expérience et plus particulièrement sa manière de gérer le temps de classe, son appropriation de la ressource et ses connaissances en grammaire et en didactique l'ont probablement conduite à produire un cadrage Ca+.

✓ Gérer le temps de séance

Emmanuelle, lors de la séance, ne paraît pas courir après le temps. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer. Pour commencer, la ressource utilisée est moins ambitieuse en ce qui concerne la durée des séances. Elle propose d'effectuer moins d'activités que d'autres ressources d'enseignants comme celles d'Audrey, Maxime ou encore Annick. Ensuite, aucun dispositif ne

³⁴⁶ Pour plus d'informations sur cette maitresse et son contexte d'exercice se reporter au tableau 27 en annexe 3.

semble la contraindre en termes de temporalité³⁴⁷. Elle a pourtant un double niveau CE2-CM2. Lorsque les élèves de CM2 travaillent sur l'accord du sujet et du verbe, les CE2 effectuent des activités sur les types de phrases. L'expérience de la classe lui permet de jongler entre les deux niveaux. Elle passe voir les enfants de CE2 et leur donne de nouvelles consignes quand les CM2 travaillent individuellement sur leur exercice. Enfin, elle a anticipé et réfléchi en amont de la classe à une manière d'avancer plus vite lors du cours si cela est nécessaire et cela va l'être. Durant la séance, elle propose un polycopié à sa classe plutôt que de le projeter et chaque élève fait l'exercice en écrivant sur ce document afin de minimiser le temps d'écrit et ainsi, avancer plus vite.

- ✓ Investir du temps pour s'appropriier la ressource et détenir des connaissances grammaticales et didactiques

Pour pouvoir adapter la ressource au gré des projets d'école et des élèves, Emmanuelle a passé du temps notamment hors de la classe pour s'appropriier la ressource et comprendre les rouages didactiques de celle-ci. Tout d'abord, elle a suivi deux formations de formateurs de 3 heures sur la ressource qu'elle a utilisée pour la séance observée (le marathon orthographique) puis elle a accepté, à la demande de son IEN, de la tester dans sa classe. Après une année scolaire d'essai, il lui a été proposé de construire et conduire une animation pédagogique sur cet outil qu'elle présentera sur 4 circonscriptions différentes. Elle a donc produit un travail réflexif important sur cette ressource.

Lors de notre venue dans la classe, Emmanuelle utilise le marathon orthographique depuis 3 ans. Elle explique lors de l'entretien qu'il lui a fallu 2-3 ans pour se l'approprier. Après l'avoir suivi tel quel les premiers temps, aujourd'hui elle l'adapte selon ses projets et les difficultés des élèves. Le temps d'appropriation d'une ressource est donc long. Il faut quelques années d'essai en classe. Cela nécessite également un gros travail hors classe. Si les formations de formateurs qu'elle a suivies ont réduit le coût d'entrée dans la ressource, la lecture des 5 livrets (représentant en totalité 168 pages³⁴⁸) composant le marathon orthographique a demandé à Emmanuelle beaucoup de temps de travail à la maison. Comme elle nous le révèle cet investissement personnel était possible car trois de ses quatre enfants n'étaient alors plus à la

³⁴⁷ Nous avons vu qu'en histoire, par exemple, les échanges de service imposaient aux professeurs une séance de 45 minutes.

³⁴⁸ Ils sont visibles grâce au lien [jena77- Ressources pédagogiques - Marathon Orthographique académique du cycle 3 de l'académie de Créteil \(ac-creteil.fr\)](http://jena77-ressources-pedagogiques-marathon-orthographique-academique-du-cycle-3-de-l-academie-de-creteil.fr). Un livre s'intéresse à l'évaluation diagnostique, trois autres (intitulé « courses ») proposent des situations pédagogiques et le dernier est le livret du professeur.

maison et le dernier était grand et autonome. L'organisation du temps de travail professionnel rentre donc moins en tension avec celui dédié à la famille.

De façon plus générale, Emmanuelle affectionne particulièrement la discipline du français et a suivi plusieurs formations (formations de formateur ou d'animations pédagogiques) pour apprendre à l'enseigner. Elle explique lors de son entretien prendre appui sur les formations pour pouvoir faire classe. Elle cite notamment une formation sur les écrits courts avec le chercheur Alamargot qui lui a beaucoup appris. Depuis celle-ci, elle demande régulièrement à ses élèves de produire des petits écrits en leur demandant, par exemple, de faire la liste de leurs envies. L'ensemble des formations suivies par Emmanuelle a certainement contribué à lui transmettre, d'un côté, des connaissances sur la grammaire, « sur la langue, (ses unités, ses structures, ses règles d'emploi) et de l'autre, les démarches didactiques qui devraient permettre aux élèves de s'approprier les mécanismes de la langue » (Paret, 2000, p. 54).

Pour conclure, l'investissement hors classe de cette maîtresse et les formations lui ont certainement permis d'avoir les connaissances grammaticales et didactiques nécessaires pour utiliser le support de la manière prévue par les concepteurs (des IEN, des IA³⁴⁹, des conseillers pédagogiques et d'autres professeurs). Ils ont contribué à produire un discours Ca+ en classe.

*

³⁴⁹ Inspecteur académique

Conclusion du chapitre 15

Les dyades support-enseignant en étude de la langue et en histoire montrent plusieurs similitudes. Nous pourrions reprendre de nombreux points de la conclusion du chapitre précédent. Tout d'abord, tous les maîtres, quelles que soient les caractéristiques du support choisi ou fabriqué, décomplexifie les supports (Co-) et la plupart d'entre eux (hormis Andréa et Emmanuelle) cadre les élèves sur des activités peu exigeantes (Ca-). Ensuite, si le discours se définit par Ca- comme, par exemple, lorsqu'il pousse les élèves à chercher la bonne réponse, cela a plus d'effets négatifs sur les enfants de REP. Ceux-ci tentent de s'acquitter de leur tâche scolaire et veulent trouver la bonne réponse sans imaginer que les attentes de l'école vont bien au-delà (Bonnéry, 2007). Les apprenants des milieux favorisés, quant à eux, cherchent à discuter de leurs réponses et posent de nouvelles questions qui conduisent, parfois, la classe à mobiliser des activités cognitives et langagières plus exigeantes. Enfin, nous relevons également que, dans les deux disciplines, les supports peu complexes et exigeants d'un point de vue du cadrage (Co-/Ca+) accompagnés d'un discours professoral cohérent (Co-/Ca+) permettent de tendre vers une démocratisation des apprentissages en classe. Il est préférable que les enseignants privilégient les supports peu complexes, comme ils préfèrent le faire dans les deux disciplines, car cela limite la création passive d'inégalités.

Deux différences ressortent de notre analyse comparative entre les cours en histoire et en orthographe. Tout d'abord, la complexité des supports est plus facile à prendre en charge par les maîtres en étude de la langue qu'en histoire car les documents choisis en étude de la langue sont moins complexes et que l'étayage de la complexité langagière en classe est plus facile à mettre en place par les professeurs (en partie parce qu'ils savent compenser l'absence de définitions qui caractérisent la complexité langagière des supports d'orthographe)³⁵⁰. Ensuite, en orthographe, nous relevons moins d'usages de supports différents entre les écoles situées en REP et celles situées hors REP. Quel que soit le contexte socio-économique de l'école, les modalités de travail choisies sont assez similaires : le plus souvent il y a une alternance entre un travail collectif à l'oral et un travail individuel par écrit. De ce point de vue cela limite la fabrication active d'inégalités.

En revanche, en orthographe plus qu'en histoire, c'est par les choix différenciés de ressources que se créent de façon active des inégalités scolaires. Nous avons relevé dans la première partie

³⁵⁰ Alors qu'en histoire, il est plus difficile pour eux de prendre en charge, dans la complexité langagière, les effets importants de personnalisation et les différentes vocations, scolaires ou non, entre les documents.

de la thèse (au chapitre 4) que les productions d'écrits des élèves sont en moyenne moins souvent utilisées en REP que dans les écoles situées hors REP et, inversement, que les guides pédagogiques sont davantage mobilisés par les instituteurs travaillant en REP que par ceux exerçant en zones favorisées (table 2, annexe 4 et figure 4, annexe 5). Cette différence de choix de ressources et donc de supports questionne au vu des séances que nous avons étudiées en orthographe. En effet, la séance d'étude de la langue d'Emmanuelle montre que le travail sur des corpus à partir d'une lecture réalisée en classe et d'extraits d'écrits des élèves (comme le préconisent les programmes actuels et les chercheurs comme Chartrand, 2016 ; Cogis, 2005 ; Paret, 2000) favorise la construction de la notion choisie et l'appréhension du fonctionnement de la langue comme étant un tout cohérent et homogène. Ce type de travail est moins proposé aux écoliers de milieux populaires. Ensuite, les séances d'Audrey et de Maxence, enseignants de notre échantillon qui utilisent un guide et plus particulièrement le guide de la méthode Picot³⁵¹, révèlent que l'usage de cet outil par les maîtres joue en défaveur des élèves éloignés du code scolaire. En effet, le discours enseignant ne met pas l'étude de la langue au service de la compréhension du texte, pousse les élèves à mémoriser des procédés automatisés (engendrant une simplification du fonctionnement de la langue, Vinel & Bautier, 2021) et rend invisibles les objectifs d'apprentissages. Les rouages didactiques de cette ressource ne semblent pas assez maîtrisés par les professeurs observés soit parce qu'ils ne les ont pas assez investis lors de leur travail hors classe soit parce que, comme le disent Meshoub-Manière & Féliers, dans ces ouvrages, « la conduite didactique n'est pas explicitée » (2020, p. 130). Par conséquent, en orthographe, les choix différenciés de ressources remplissent les conditions pour conduire à la création active d'inégalités d'apprentissage.

Pour finir, nous voulons revenir sur le fait que le discours enseignant en cours se caractérise le plus souvent, en français comme en histoire, par Ca-. Savoir faire classe avec un support Ca+ (comme l'ont fait Hélène et Andréa) ou détourner un support Ca- en Ca+ (tel que propose Emmanuelle) requiert du temps, du temps en classe et du temps de travail hors classe. Tout d'abord, le temps de séance souple et modulable encourage les élèves à interroger la langue et l'histoire, favorise les méthodes heuristiques. Emmanuelle, Andréa et Hélène contraignent moins que les autres professeurs la parole des élèves et les poussent vers des activités de haut niveau intellectuel car elles subissent moins la pression de l'avancée de la séance. Aucun élève d'une autre classe ne frappe à la porte pour signifier la fin du cours et un échange de service.

³⁵¹ En étude de la langue, les guides pédagogiques (ouvrages comportant les supports d'élèves, la démarche, le déroulement de la séance...) ne sont pas très nombreux.

Ces enseignantes semblent avoir un rapport au temps moins tendu que d'autres. Ensuite, elles sont capables d'adapter le support et son usage en fonction de l'avancée du cours car elles se sont appropriées la ressource et ont les connaissances didactiques nécessaires pour le faire. Ces trois maitresses ont investi beaucoup de temps personnel pour lire et comprendre la ou les ressource(s) associée(s) aux supports (le livre du maitre, le guide pédagogique ou une ressource institutionnelle) et deux d'entre elles (Emmanuelle et Hélène) ont suivi des formations rendant explicites la démarche et les soubassements théoriques et didactiques de ces outils. Comme l'explique Bernstein (2007), les couts de transmission des modèles de compétences en raison de l'importance de la base théorique sont élevés. Il évoque, plus précisément, l'existence de couts cachés liés au temps de conception des ressources et supports pédagogiques et explique :

Ces coûts cachés sont rarement reconnus explicitement et inscrits dans le budget, mais on s'en remet à la disponibilité et au dévouement des enseignants. Cette absence de reconnaissance des coûts cachés peut conduire à l'inefficacité de la pratique pédagogique en raison des exigences de cette pratique, ou, si ces exigences sont remplies, le manque de reconnaissance peut donner lieu à de l'inefficacité en raison de la fatigue des enseignants. (p. 87-88)

Puisque les formations se réduisent comme des peaux de chagrin (Broccolichi & Garcia, 2022 ; Cnesco, 2016), le professeur pour proposer un discours Ca+ en cours doit donner de son temps personnel. Sachant que, lors du travail hors classe, il travaille principalement sur la forme du support pour faire face aux contraintes temporelles de classe (réduire le temps de séance et de séquences), pédagogiques (tenir compte du niveau des élèves, les mettre en position de chercheurs) et matérielles (utiliser la photocopieuse et obtenir un support noir et blanc en format A4), il doit encore se dégager du temps pour s'appropriier mieux les ressources et supports choisis et améliorer ses connaissances en didactique. Rappelons alors que le temps de travail hebdomadaire médian des professeurs du premier degré est de 43 heures, ce qui représente 19 heures de travail hors classe (Dion & Feuillet / DEPP, 2022). Il est difficile de leur en demander plus (surtout pour les femmes ayant des enfants à la maison). Par conséquent, il semble essentiel de réfléchir aux pistes possibles qui donneraient aux professeurs les moyens nécessaires (du temps, de la formation...) pour proposer en classe des situations pédagogiques exigeantes et efficaces aux élèves.

Il est important d'achever notre propos en insistant sur le fait que cette partie de la recherche se fait sur un échantillon d'enquêtés assez limité et sur une séance portant sur un objet de savoirs précis. Nous ne prétendons donc pas à l'exhaustivité de nos résultats. Néanmoins ceux-ci ouvrent quelques pistes de réflexions et encouragent à la discussion.

CONCLUSION GENERALE

Répondre à la problématique de recherche

A la lumière de ce que l'on sait sur les inégalités scolaires, le travail réalisé au fil de cette thèse vise à répondre aux questions centrales suivantes :

Quelles sont les caractéristiques des supports de cours et leur appropriation par les professeurs hors et dans la classe ? Qu'est-ce qui fait varier ces caractéristiques et ces appropriations ?

Pour y répondre, nous avons caractérisé les supports proposés en classe de cours moyen pour une séance d'histoire et d'orthographe (en décomposant l'objet comme le propose la modélisation 1 en annexe 5) et étudié leurs usages en classe.

- Etude des supports et de ce qui les fait varier

Cette thèse s'intéresse, tout d'abord, à la genèse des supports c'est-à-dire aux ressources³⁵² à partir desquelles les supports sont construits, aux modifications faites par les enseignants, aux formes que ces matériaux d'apprentissages prennent en classe³⁵³. Ensuite, elle étudie leurs caractéristiques internes (leur complexité sémiotique et langagière et le cadrage sur l'activité de l'élève) et leur mobilisation en cours. Enfin, puisque nous avons identifié des différences entre les supports et leur appropriation qui peuvent être source d'inégalités d'apprentissages, nous avons cherché à comprendre ce qui fait varier les choix de ressources et supports et l'instrumentalisation professorale.

Caractérisation des supports

Dans les deux disciplines étudiées (histoire et orthographe) la genèse des supports choisis par les maîtres est multiple et variée, en ce qui concerne le nombre de ressources mobilisées et les modifications apportées par les enseignants. Quelles que soient le nombre de ressources et leurs modifications, les principales sources d'inspiration des enseignants sont les manuels papier et les guides pédagogiques ainsi que les blogs et les sites. Les ressources institutionnelles, les manuels numériques et les fichiers d'élève sont davantage délaissés. Si le manuel est une ressource principale en amont du cours, en classe ce n'est pas forcément cet outil que les apprenants ont entre les mains pour apprendre. La photocopie et la projection prédominent dans

³⁵² Pour rappel, les ressources sont les ressources matérielles mobilisées pour choisir ou élaborer un ou des supports de classe (ouvrages éditoriaux, sites, blogs enseignants...)

³⁵³ Le support en classe peut être sous la forme d'un manuel, d'une photocopie, d'une tablette, d'un ordinateur, d'un tableau classique ou numérique, d'une ardoise, d'une affiche...

les classes pour l'enseignement des deux disciplines. Ces deux formes de supports sont ce qui est le plus souvent mis sous les yeux des enfants et ce, surtout en histoire. En étude de la langue les enseignants mettent plus souvent qu'en histoire les élèves devant un manuel imprimé, le tableau noir traditionnel et des formes de supports plus ludiques. Les ressources sélectionnées, les manières de faire avec celles-ci et les formes de supports peuvent avoir des effets plus ou moins inégalitaires sur les apprentissages (et nous y reviendrons plus précisément dans la suite de la conclusion).

Ensuite, l'exploration du contenu des supports choisis par les maitres révèle que les modifications des ressources reposent sur différents éléments (les consignes, les documents, les leçons, les items d'un exercice ou la présentation). Néanmoins, ces modifications portent, en moyenne, davantage sur la forme du support, sur sa présentation, que sur le fond. Notre analyse montre également qu'il existe sur les supports choisis ou élaborés par les professeurs une grande variabilité des caractéristiques internes entre les supports et plus précisément une variabilité de la complexité sémiotique et du cadrage³⁵⁴ ainsi qu'une variabilité moyenne de la complexité langagière. Ces variabilités sont liées en grande partie à la genèse du support (à son origine et à la manière d'être conçu³⁵⁵) (chapitre 8).

Ces différents résultats nous ont encouragés à comprendre les variations entre les professeurs lors du choix et la conception du support. Qu'est-ce qui peut expliquer les différentes manières de faire avec les ressources, avec les supports et les différences dans les contenus ?

Ce qui fait varier les choix de ressources et l'instrumentalisation

La récurrence de certains résultats issus du questionnaire, des analyses statistiques (GLM³⁵⁶) et de l'analyse de terrain révèle que la discipline, le poids du contexte, la variable temps, le sexe des professeurs ainsi que certaines formations pèsent sur l'activité instrumentale du professeur.

✓ L'effet de la discipline

Dans un premier temps, la genèse du support varie selon les disciplines. Tout d'abord, la discipline enseignée joue significativement sur certaines ressources sélectionnées (les sites et les blogs, les productions d'élèves et l'imagination enseignante³⁵⁷) ainsi que sur toutes les

³⁵⁴ Nous rappelons que le cadrage signifie le cadrage du support sur les activités intellectuelles. Il identifie le chemin par lequel le support fait passer l'élève pour apprendre.

³⁵⁵ C'est-à-dire au fait de sélectionner une ou plusieurs ressources et de la ou les modifier.

³⁵⁶ Modèle linéaire généralisé

³⁵⁷ « L'imagination enseignante » est le terme utilisé dans le questionnaire lorsque les maitres déclarent créer leurs propres exercices et activités sans se référer aux ressources matérielles existantes (sur sites, blogs, produits éditoriaux...).

formes possibles de supports (manuel, photocopie, tablette, ordinateur, tableau classique ou numérique ou autres) (chapitre 4.3). De plus, lors de son travail hors classe, les enseignants mobilisent plus souvent plusieurs ressources pour les cours d'histoire que pour leur cours en étude de la langue (chapitre 4.4.2).

Ensuite, certaines caractéristiques internes des supports choisis pour faire classe dépendent de la matière enseignée. Les supports sont en moyenne plus complexes en histoire qu'en orthographe du fait d'une plus grande hétérogénéité sémiotique (avec un plus grand nombre de pages, de documents, de symboles, de consignes...). Quant à leur complexité langagière elle se définit différemment selon la discipline. En histoire, il y a souvent une personnalisation des supports associée à des abréviations et une alternance entre les types de documents et leur vocation, scolaire ou non. Les supports en orthographe comportent plus fréquemment des jeux de mots, des notes d'humour et des phylactères qu'en histoire, et ils ne possèdent aucune définition de mots du cours.

Puis, dans la classe, les maîtres ne s'approprient pas de la même manière les supports de ces deux disciplines. Ils prennent en charge plus facilement la complexité des supports en étude de la langue qu'en histoire, en partie parce que les supports y sont moins complexes et que les professeurs savent compenser l'absence de définitions qui caractérisent la complexité langagière des supports d'orthographe³⁵⁸. Ensuite, en orthographe, nous relevons moins d'usages de supports différents entre les écoles situées en REP et celles situées hors REP. Quel que soit le contexte socio-économique de l'école, les modalités de travail choisies par les maîtres dans cette discipline sont assez proches : le plus souvent il y a une alternance entre un travail collectif à l'oral et un travail individuel par écrit. En revanche, en histoire, pour motiver les élèves de REP, les professeurs proposent du travail de groupe ou un cours dialogué ce qui est moins observé dans les écoles de quartiers favorisés.

Il est à noter cependant que nous observons aussi des similitudes importantes dans les deux disciplines. Le cadrage des supports choisis est en moyenne faible pour contextualiser et structurer les savoirs et il éloigne souvent les élèves d'une véritable réflexion et d'une démarche heuristique. De plus, les pratiques professorales dans les deux matières sont proches sur certains points. Indépendamment des supports choisis ou fabriqués, les maîtres les décomplexifient (Co-) et la plupart d'entre eux cadre les élèves sur des activités peu exigeantes (Ca-). Nous relevons également qu'en histoire comme en orthographe, les supports peu complexes et exigeants d'un point de vue du cadrage (Co-/Ca+) accompagnés d'un discours professoral

³⁵⁸ Alors qu'en histoire, il est plus difficile pour eux de prendre en charge, dans la complexité langagière, les effets importants de personnalisation et les différentes vocations, scolaires ou non, entre les documents.

cohérent (Co-/Ca+) remplissent les conditions qui (en nous fondant sur ce qu'ont montré de précédentes recherches) permettent de tendre vers une démocratisation des apprentissages en classe.

✓ Le poids du contexte

Les professeurs, très souvent seuls, recherchent dans les ressources une démarche qui leur corresponde (une démarche motivante, spiralaire, interdisciplinaire ou encore une démarche mettant l'élève en position de chercheur). Des variables sociales et professionnelles caractérisant les professeurs comme leur sexe ou leur proximité avec un courant pédagogique influencent la conception du support. Toutefois, de nombreuses variables du contexte d'exercice du métier telles que le matériel disponible et sa qualité, la stabilité ou non des programmes, le niveau scolaire des élèves, le contexte social de l'école, la taille de l'école, le niveau simple ou multiple de la classe, jouent aussi sur les choix des ressources et supports et leur appropriation par les maîtres. Certaines d'entre elles pèsent sur les professeurs plus que d'autres.

Les contraintes matérielles s'imposent à tous. Tous les enseignants cherchent à composer avec les limites du matériel de l'établissement. Les ressources sélectionnées et les modifications de celles-ci ainsi que la forme du support en classe vont en dépendre. Par exemple, si les manuels ou les fichiers disponibles dans l'école sont trop vieux, en inadéquation avec le curriculum prescrit (comme c'est souvent le cas puisque les programmes changent souvent), alors les professeurs et plus particulièrement les enseignantes (qui sont davantage attachées aux programmes) mobilisent le plus fréquemment des ressources sur internet ou des spécimens³⁵⁹. Il est ensuite nécessaire de photocopier les supports issus de ces ressources pour les donner aux élèves, ce qui pousse les professeurs à modifier la ressource soit pour minimiser le nombre de photocopies, soit pour soigner la qualité des documents proposés. Ils mobilisent également un projecteur ou TNI³⁶⁰ (parfois qu'ils achètent avec leur propre bourse) pour entre autres amener de la couleur. Cependant, dans les grandes écoles (plus de 14 classes), les enseignants sont parfois obligés de faire autrement car il est généralement difficile d'accéder à la photocopieuse. C'est pourquoi, entre autres, ils fonctionnent plus souvent avec une seule ressource que dans les plus petites écoles (chapitre 4.4.2). Les professeurs mettent donc en œuvre des logiques liées à des contraintes matérielles. Le choix des supports et leur appropriation dépendent, en grande

³⁵⁹ Exemple unique de manuel donné gratuitement aux enseignants en début ou en fin d'année scolaire dans un but commercial afin de faire acheter les séries de manuels pour les élèves.

³⁶⁰ Tableau numérique interactif.

partie, de la disponibilité dans l'établissement d'ouvrages conformes aux programmes, de l'accès à une photocopieuse et de la qualité et du nombre de reprographies.

Comme le déclarent les professeurs, l'adaptation aux élèves est une priorité et elle explique, en partie, les choix de ressources / supports et l'instrumentalisation. Dans un premier temps, la sélection de certaines ressources est socialement différenciée. Les enseignants en REP mobilisent moins souvent les écrits des élèves et plus souvent les guides pédagogiques que les professeurs de milieux favorisés (chapitre 4.3.2). Ceci vise certainement, parmi d'autres objectif, à s'adapter aux élèves³⁶¹. Ensuite, le fait de transformer ou combiner des ressources est lié au contexte social de l'école et au niveau des élèves (ou du moins à ce que les maîtres en perçoivent) (chapitre 4.4.2)³⁶². Nous avons relevé également que les professeurs essaient de répondre plus particulièrement aux difficultés de lecture ; ceci est visible en classe lors de l'usage des supports. Plusieurs ajustements ont été identifiés grâce à nos observations de séances. Pour remédier aux problèmes de compréhension, certains enseignants expliquent des mots avec des supports annexes (projections d'une illustration d'un mot inconnu ou mobilisation de dictionnaires) ou adaptent la quantité de questions / de consignes. Les professeurs de REP cherchent aussi d'autres solutions : ils changent les modalités de travail prévues par la ressource (en travaillant à l'oral les textes historiques plutôt qu'à l'écrit ou en plaçant les élèves en groupe afin de déléguer la lecture et l'écrit aux meilleurs élèves) et ils suppriment, parfois, des consignes requérant des capacités de lecteur-compreneur. Finalement ces ajustements en REP reviennent le plus souvent à diminuer le niveau d'exigences du questionnement ou de l'activité. Il semble que sur le terrain les enseignants en milieu populaire soient face à un casse-tête pour s'adapter au niveau de lecture de leurs élèves. Cela peut expliquer qu'en REP les professeurs des écoles mobilisent moins de ressources qu'en école placée hors REP³⁶³. Ils cherchent certainement, comme l'indiquent nos observations, à minimiser la quantité de textes à faire lire. Enfin, en REP plus qu'ailleurs, les maîtres souhaitent motiver leurs élèves. S'ajoutent aux modalités de travail particulières (travail de groupe, travail à l'oral...), le recours à des démarches non routinières qui, au cours de l'année, alternent les activités proposées aux élèves. De ce fait, les professeurs changent souvent de ressource d'un

³⁶¹ L'adaptation en REP passe moins souvent par des supports s'appuyant sur les productions d'élèves et leurs erreurs ce qui peut tout de même interroger. Nous y reviendrons.

³⁶² Le fait d'utiliser plusieurs ressources ou de les modifier est associé à une plus grande probabilité d'invoquer que le support correspond aux élèves ou à la réalité sociale de l'école (table 6, annexe 4 et figures 9 C, D, E et F, annexe 5).

³⁶³ Figure 6B, annexe 5.

cours à l'autre. Nous interprétons cela comme des moyens de motiver les élèves, mais nous identifions également un risque de différenciation des exigences.

Notre recherche met aussi en évidence que les organisations spécifiques de classe, comme celles qui font des échanges de services, ou celles qui comprennent plusieurs niveaux, jouent sur la genèse du support et son usage en classe. Nous allons le rappeler dans le paragraphe ci-dessous.

✓ La pression du temps

Le temps pèse fortement sur l'instrumentalisation enseignante et ce à différents niveaux. Les maîtres doivent se dégager du temps personnel pour concevoir et s'appropriier les supports hors de la classe mais doivent aussi penser la temporalité de leurs cours et réfléchir à la durée des séquences d'apprentissages et des séances.

Le travail hors classe limité

Lors du travail de préparation, les maîtres choisissent ou conçoivent leurs supports en mettant en œuvre des logiques matérielles, des logiques de planification des séquences et des séances et des logiques de conception et réalisation de la situation d'apprentissages. Ce travail leur demande du temps sachant qu'en plus, il est sans cesse renouvelé du fait du rythme des réformes et des changements de programmes. Les professeurs priorisent alors un travail sur la forme du support comme le montrent nos analyses de supports et de terrain. Plus spécifiquement, celle-ci est une nécessité première pour faire face aux contraintes temporelles (organiser une séance de 45 minutes), matérielles (faire avec ce qu'il existe dans l'école) et pour répondre aux contraintes pédagogiques, au du moins à l'une d'elle, celle de mettre en position de chercheurs les élèves³⁶⁴. Ceci laisse peu de place à un travail chronophage sur le contenu, sur le fond du support. De ce fait, les enseignants sont contraints, lors de ce travail de préparation, de délaier le cadrage sur les activités intellectuelles de leurs supports. Cela s'observe particulièrement chez les enseignantes, ce qui nous amène à considérer la dimension genrée. Nous aborderons cette question ultérieurement dans la conclusion.

Des logiques de planification des séquences et des séances et de gestion du temps de séance

La planification et la gestion du temps de l'enseignement (famille d'activité enseignante déterminée par Gueudet & Trouche, 2010) est au cœur des appropriations enseignantes aussi bien hors de la classe que dans la classe. Tout d'abord, en amont du cours, les professeurs (et

³⁶⁴ Il s'agit de mettre l'élève dans les conditions nécessaires pour qu'il découvre et construise le savoir, par exemple, en retirant des éléments afin de ne pas montrer aux élèves les objectifs, les leçons et des éléments de réponses à des questions.

surtout les femmes) cherchent à réduire le temps de la séance et de la séquence³⁶⁵. Ils fusionnent deux cours, suppriment certaines activités ou encore modifient la matérialité du support (ardoise ou projection pour éviter la copie aux élèves) puisque les ressources prévoient trop d'exercices à effectuer, de documents à analyser, de cours à réaliser... et ne prennent pas en compte les aléas (grève, absence d'enseignants...) et les projets de classe ou d'école. Ensuite, en classe, les maitres ajustent l'usage du support en fonction de l'avancée de la séance et sont parfois contraints de supprimer certaines activités proposées par la ressource. La recherche met en exergue que la pression qu'exerce le temps sur les professeurs est encore plus importante dans des organisations spécifiques de classe comme celles qui font des échanges de services ou celles à plusieurs niveaux.

Des organisations spécifiques de la classe

La pression du temps est d'autant plus importante dans certains cas, comme dans les classes multiniveaux ou bien lorsqu'il y a des décloisonnements (échanges de service) pour des raisons propres à ces organisations spécifiques. Les maitres procédant à des échanges de services avec des collègues ou exerçant dans une classe à plusieurs niveaux subissent encore plus qu'à l'ordinaire la pression du temps. En ce qui concerne les classes multiniveaux, le travail de sélection de ressources est démultiplié. En effet, très peu de ressources adaptées à ces classes existent³⁶⁶. Les professeurs passent du temps lors de leur travail hors classe à sélectionner plusieurs ressources pour enseigner dans un cours à niveaux multiples³⁶⁷. Mais surtout ces organisations spécifiques requièrent une plus grande maîtrise de l'avancée du temps didactique en classe, ce que nous avons pu constater lors des observations. Par exemple, Céline (CM1-CM2) cherche à jongler entre les deux niveaux et à avoir une certaine flexibilité lors de sa séance. Durant son cours d'histoire avec les élèves de CM2 elle ne montre pas les documents qui permettent de faire un rappel de la séance précédente en début de cours et, à la fin, elle ne fait pas construire et mettre en mot la leçon à retenir. Elle leur fait compléter une leçon avec des trous afin d'être disponible pour les enfants de CM1.

Également à partir des observations, nous avons constaté que les échanges de service imposent une contrainte temporelle importante en ce qui concerne la durée de la séance. Par exemple Marie et Corine en histoire laissent peu de place à l'imprévu et cadrent fortement les élèves sur

³⁶⁵ Une séquence d'enseignement est un ensemble de séances (de cours) articulées entre elles par ordre de progressivité des apprentissages.

³⁶⁶ Pourtant près de la moitié des élèves sont scolarisés dans une classe multiniveau (Abdouni / DEPP, 2015).

³⁶⁷ Le maitre utilise plus souvent plusieurs ressources pour proposer des supports en classe multiple qu'en cours de niveau simple (figure 6E, annexe 5).

des activités intellectuelles peu exigeantes en les encourageant principalement à extraire des informations explicites des documents. Aussi, encore plus qu'à l'ordinaire, ce type de fonctionnement pousse à supprimer les questions de fin du support, celles qui sont les plus exigeantes, celles qui mettent en lien les activités, les consignes et les documents du support et plus particulièrement à sacrifier la phase conclusive / de structuration des apprentissages. Par conséquent, la durée de la séance réduite à 45 minutes agit négativement sur l'instrumentalisation. Bernstein (2007) explique qu'un modèle de compétence³⁶⁸ nécessite un temps d'activités lent, dépendant de ce que relève l'élève. Or, du fait d'un temps de séance peu flexible, les professeurs sont contraints de sacrifier une partie du cours qui pouvait conduire à des démarches heuristiques, des démarches de raisonnement et d'analyse.

Pour conclure, la pression du temps est omniprésente dans l'ensemble du travail enseignant, en classe et hors classe, et elle conduit à appropriations diverses du support. Elle s'exerce différemment selon les maitres, leur organisation de classe mais aussi selon le sexe du professeur.

✓ Le sexe du professeur

La variable sexe de l'enseignant émerge tout le long de la recherche comme jouant sur l'instrumentalisation. Elle est, entre autres, à mettre en lien avec trois caractéristiques propres aux femmes exerçant ce métier : leur volonté de s'adapter aux élèves ainsi qu'aux programmes et leur rapport au temps. Premièrement, les femmes ont davantage que les hommes tendance à dire que leurs supports correspondent à leurs élèves. Nous interprétons cela comme étant corrélé aux dispositions ancrées dans les principes du « care » caractérisant plus spécifiquement les femmes, les enseignantes proposent des supports qui mettent moins en difficulté leurs élèves. Deuxièmement, elles cherchent davantage à s'adapter aux programmes, qui sont relativement flous (surtout en histoire) et instables. Troisièmement, notre analyse de terrain révèle que les femmes plus que les hommes vont, dans leur logique de planification des séances et des séquences, anticiper sur un temps d'enseignement trop court. Celui-ci semble excessivement limité surtout depuis la rentrée 2008 puisqu'il a été réduit (avec la fin des cours le mercredi / samedi matin) mais que les programmes restent chargés et les disciplines à enseigner sont de plus en plus nombreuses. De ce fait, lors du travail hors classe, les maitresses jouent sur la matérialité du support (en privilégiant les photocopies à compléter ou les ardoises afin de minimiser le temps de copie par les élèves) et elles modifient les ressources en agissant sur leur

³⁶⁸ Le modèle de compétence est celui qui est préconisé à l'école aujourd'hui. Il se différencie de modèle de performance basé sur la transmission explicite.

forme / leur présentation (encore plus que les hommes). Enfin, le temps dont elles disposent pour travailler hors de la classe est limité par les tâches domestiques (Tourneville, 2021). Une grande partie d'entre elles ont en charge l'organisation du temps domestique et la gestion des enfants. Parfois surchargées et dépassées (ibidem), elles n'ont pas beaucoup de disponibilité pour travailler sur le fond du support et plus particulièrement sur le cadrage (puisqu'elles ont déjà travaillé sur leur forme).

Ces différentes raisons participent à expliquer pourquoi les maitresses ont davantage tendance à proposer à leur classe des supports moins exigeants au niveau du cadrage. Cependant, une certaine prudence s'impose dans l'interprétation de l'effet du sexe sur le support et son appropriation dans la mesure où nous ne disposons pas d'informations sur la classe sociale du professeur. Or, la littérature montre que ces deux variables (sexe et classe sociale) peuvent être liées puisque les femmes enseignantes pourraient être davantage de milieux favorisés que les hommes (Farges, 2017).

✓ Des formations continues³⁶⁹ et des informations sur les matériaux pédagogiques

Certaines instances socialisatrices professionnelles peuvent parfois influencer l'instrumentalisation³⁷⁰. A l'instar de Stéphane, la formation initiale suivie à l'université, ou du moins ce qu'il en a retenu, le conduit à faire un usage particulier de la ressource choisie (et nous y reviendrons par la suite). Notre enquête de terrain révèle surtout que les formations continues sur les matériaux pédagogiques aident les enseignants à utiliser les supports de manière exigeante avec tous les élèves. Dans les classes observées, lorsque les enseignants ont suivi une formation syndicale³⁷¹ ou de formateurs axée sur la ressource, nous avons constaté une plus grande maîtrise de leur usage. On considère que ces formations diminuent le cout d'entrée dans la ressource et les supports. Elles font gagner du temps aux professeurs lors du travail hors classe en explicitant les objectifs, la démarche et les soubassements théoriques et didactiques des outils d'enseignement. Les ajustements pour s'adapter aux élèves et à l'avancée de la séance durant le cours ont ensuite moins d'impact sur la complexité et l'exigence du cadrage.

Parfois aussi, les enseignants lisent des ouvrages (certains livres du maitre, guides pédagogiques ou certaines ressources institutionnelles) donnant des informations sur le support, ce qui oriente

³⁶⁹ Les formations continues sont des animations pédagogiques qui sont organisées durant l'année pour les enseignants qui se différencient de la formation initiale.

³⁷⁰ Cette réflexion, par ailleurs, nécessite d'être poursuivie et approfondie comme nous le verrons par la suite.

³⁷¹ Les syndicats enseignants proposent parfois aux professeurs, au cours de l'année, des stages de formation syndicale qui s'intéressent aux différentes manières d'enseigner, aux pédagogies alternatives, aux manuels, aux inégalités...

leur activité instrumentée. De la même manière qu'avec la formation continue, ces ouvrages peuvent cadrer explicitement l'activité des professeurs sur la démarche et les rouages didactiques et théoriques du support utilisé. Ainsi, nous avons pu observer dans les classes une maximisation des apprentissages exigeants lorsque les enseignants s'étaient documentés sur l'usage du support.

L'étude de ce qui influence l'instrumentalisation enseignante a révélé de nombreuses variables explicatives que nous avons regroupé en cinq catégories principales : la discipline, le contexte matériel et social, le temps, le sexe du professeur et les formations continues et les informations sur les supports. Les frontières entre ces catégories sont poreuses, elles fonctionnent souvent de façon relationnelle. Ces regroupements de variables explicatives incluent les différentes logiques du métier enseignant à savoir des logiques de planification, de conception et mise en œuvre de situations d'apprentissages³⁷², des logiques pratiques et celles qui cherchent de la flexibilité en classe afin de s'adapter aux élèves et à la durée de la séance. Notre travail montre, ainsi, toute la complexité du métier enseignant.

- Supports et inégalités scolaires

Les inégalités scolaires ont été au centre de nos préoccupations et constituent le fil conducteur de notre réflexion. Il s'agissait dans cette thèse d'identifier ce qui, dans les supports, leur conception / appropriation par les professeurs, conduit à de potentielles inégalités d'apprentissages. Dans ce sens, quatre hypothèses ont été émises en introduction et nous cherchons dès à présent à les valider ou non.

H1 : La genèse des supports et leurs conséquences

La première hypothèse supposait que :

La genèse du support, à savoir le choix par les enseignants des ressources, ainsi que leurs manières de faire avec les ressources (leur nombre et leur modification ou non), comme la forme du support jouent sur les caractéristiques internes des supports et donc sur les apprentissages possibles des élèves et notamment ceux issus des milieux populaires.

La deuxième partie de la thèse montre que la genèse du support joue sur les caractéristiques internes de celui-ci. En effet, leur complexité sémiotique et langagière tout comme leur cadrage

³⁷² Comme mettre les élèves en position de chercheur ou chercher à les motiver.

sont associés significativement aux manières de faire des enseignants avec les ressources (la sélection d'une ou plusieurs ressources ou leurs modifications) et aux acteurs qui ont pensé les supports³⁷³ (les enseignants ou l'institution, les éditeurs ou les blogs / sites) (chapitre 9). De ce fait, la genèse du support a des conséquences sur les activités et apprentissages des élèves. Nous allons développer notre propos ci-dessous en nous intéressant aux choix et aux manières de faire des enseignants.

Deux tiers des maitres d'école de cours moyen proposent des supports issus d'une transformation de ressources (soit en les modifiant, soit en les cumulant à d'autres). Ces manières de faire font prendre plusieurs risques aux supports :

- Le risque d'une incohérence didactique (Margolinas & Wozniak, 2009, 2010).
- Celui de leur ajouter de l'hétérogénéité sémiotique et langagière,
- En s'inspirant très souvent de sites et de blogs, celui de jeter un trouble sur la valeur de vérité, la validité du contenu (Bruillard, 2010 ; Ferone et al., 2016) et
- Puisqu'agir sur les ressources induit le plus souvent des reprographies qui sont données aux apprenants en classe, des risques en lien avec les inconvénients de la photocopie notamment un risque au niveau organisationnel pour les élèves de milieux populaires.

Tout d'abord, nos travaux montrent que les enseignants agissent sur la complexité des supports (principalement sur la complexité sémiotique) dans leur travail hors classe mais aussi lors de leur usage en classe. Lorsque les maitres participent à la conception du support notamment en modifiant une ressource, ils en réduisent la complexité. De plus, lors de leurs cours, ils cadrent l'usage des supports composites afin d'aider l'élève à s'y repérer³⁷⁴. Si les professeurs semblent avoir un œil d'expertise sur la forme du support, ils se focalisent moins sur le contenu / le fond de celui-ci. La méthodologie de recherche³⁷⁵ ne permettait pas d'étudier de façon générale la cohérence didactique des supports de notre corpus. Cependant, l'enquête de terrain donne un premier aperçu de l'impact des modifications et cumuls de ressources sur cette cohérence. C'est par exemple le cas de Marie, professeure observée lors d'une séance d'histoire et d'orthographe. Lorsque, qu'elle choisit des exercices issus de plusieurs ressources afin de faire découvrir une notion d'orthographe aux élèves, puis sélectionne une leçon qui provient d'un autre ouvrage, il y a une perte de cohérence d'ensemble entre ce qui a été découvert et ce qui est à retenir.

³⁷³ Que nous avons appelé aussi l'origine du support.

³⁷⁴ Nous reviendrons sur ces deux points lors de la 3^{ème} hypothèse.

³⁷⁵ Nous avons exploré, lors de notre étude quantitative, le contenu des supports lors d'une seule séance et les avons isolés du reste de la séquence.

Nous avons choisi d'étudier plus précisément le contenu des outils d'apprentissages sous l'angle de leur cadrage. L'analyse des 360 supports a permis d'examiner ce que les instruments suggèrent comme activité intellectuelle lors des phases de questionnement, de contextualisation et de structuration des apprentissages. Il ressort que le cadrage sur les activités intellectuelles (exploré notamment grâce à la didactique de l'étude de la langue et de l'histoire) est délaissé par les maitres. En effet, si les instituteurs modifient une ressource ou la cumulent à d'autres, alors le support est moins exigeant vis à vis du cadrage³⁷⁶. Ceci est encore plus visible en histoire. Un des problèmes centraux réside certainement dans le fait que complexité et cadrage sont corrélés (figure 15, annexe 5). Plus le support est complexe et plus le cadrage est exigeant et inversement. Ainsi, lorsque les professeurs agissent sur ce qu'ils privilégient, la forme du support, ils retirent du contenu mobilisant les élèves sur des activités de haut niveau, les écartant alors d'une démarche d'analyse et de raisonnement. Ce phénomène est accru lorsque l'enseignant est une femme, en partie certainement, parce qu'elles sont davantage enclines à l'idée selon laquelle les adaptations de support, selon l'image qu'elles ont des élèves, sont profitables à ces derniers³⁷⁷ et que ces adaptations ne sont probablement pas toujours pertinentes.

Les enseignants sont très nombreux à mobiliser les sites et les blogs (chapitre 3.2.2). Ces ressources demandent alors aux maitres d'être vigilants sur le contenu et de vérifier si les informations données sont vraies ou du moins toujours vraies. Elles les invitent à se questionner sur la valeur de vérité du contenu du support ainsi que son obsolescence. Les images glanées sur google image pour définir un mot, pour montrer une carte ou encore, les films documentaires sont-ils recevables scientifiquement ? Sont-ils encore valables ? Les fiches toutes faites proposées par des blogs enseignants ne sont toujours pas datées. Font-elles encore partie du programme ? Enfin le savoir propre aux disciplines peut évoluer et par conséquent, « le besoin de validation par des experts semble être admis » (Bruillard, 2010, p. 227). Cependant, lors de notre enquête de terrain, aucun maitre parmi ceux qui se sont inspirés des sites et des blogs, n'a évoqué la validité du contenu. À flux tendu, au moment de la séance et quand le besoin se fait sentir cette ressource est utilisée par certains enseignants pour étayer leurs propos. Aurélie, par exemple, grâce au TNI, montre aux élèves la représentation d'Attila, des Huns et une carte du monde pour situer l'empire d'Attila sans même avoir vérifié en amont

³⁷⁶ Tables 10 et 11, annexe 4 et figures 18, annexe 5.

³⁷⁷ Un de nos résultats indique que les femmes ont davantage que les hommes tendance à dire que leurs supports correspondent à leurs élèves (table 6, annexe 4 et figure 9, annexe 5).

la validité de ces informations. Les professeurs n'ont certainement pas le niveau d'expertise suffisant pour cela, ni le temps.

Enfin, la photocopie est la forme / la matérialité que prend le support en classe la plus fréquente (chapitre 3.3). Sa présence importante s'explique en partie parce qu'un grand nombre d'enseignants transforme les ressources et, de ce fait, ils doivent reprographier pour la classe les supports élaborés. Celle-ci cumule de nombreux désavantages : tout d'abord, elle questionne le respect des droits de propriété intellectuelle des auteurs et des éditeurs du contenu copié, ensuite elle engendre un cout important³⁷⁸ et, pour finir, a des répercussions d'un point de vue pédagogique avec, entre autres, une difficulté organisationnelle pour les élèves les plus faibles (Séré & Bassy, 2010 ; Borne, 1998 ; Choppin, 1992 ; Hunault & Poncelet, 2022). Nos observations de classe ainsi que les entretiens enseignants relèvent qu'aucun des professeurs ne semble prendre en compte tous les problèmes qu'occasionne la photocopie. Cependant, s'ils l'utilisent autant, c'est aussi qu'elle revêt de grands avantages à leurs yeux. Plutôt qu'un intérêt pédagogique, elle leur accorde un intérêt en lien avec la gestion de classe, elle permet d'aller plus vite (en évitant par exemple de faire copier aux élèves un contenu) ou encore, en complément d'une projection, elle permet aux enfants d'avoir une trace dans leurs cahiers. Mais surtout, elle répond à une logique matérielle. Il faut faire classe sans ouvrage en cohérence avec les programmes. Les problèmes éthiques, écologiques ou de cout ne sont pas ou que très rarement évoqués par les maitres interviewés. Enfin, lors de notre enquête de terrain, nous n'avons pas observé de temps spécifiquement dédié au contrôle du rangement des reprographies dans les classeurs ou cahiers, derrière le bon intercalaire. Nous relevons alors que certains élèves mettent directement cette feuille volante dans leur case ou leur cartable. Elle devient souvent une feuille parmi tant d'autres qui s'amoncellent pour un certain nombre d'enfants socialisés de la manière la moins proche des logiques de classification scolaire. Elle sera alors difficilement remobilisable ou encore dans un état de détérioration qui la rend difficile à utiliser.

H2 : Et le manuel ?

Ensuite, nous avons émis l'hypothèse que :

La raréfaction de l'usage (et donc de l'achat) de manuels a des incidences négatives notamment inégalitaires.

³⁷⁸ Par ailleurs, le cout est très important aussi lorsqu'il s'agit d'acheter des manuels pour toutes les disciplines à chaque nouvelle réforme des programmes.

Le manuel constitue une ressource essentielle pour les enseignants lors de leur travail hors classe. Pourtant en salle de cours, cet objet se raréfie davantage. En effet, 48 % des répondants au questionnaire donnent, entre autres, le manuel ou un fichier à leurs élèves lors de leur séance d'orthographe et, durant le cours d'histoire, ils ne sont plus que 31 % (tableau 4, annexe 3). Pour les professeurs qui font utiliser le manuel aux écoliers, les risques évoqués ci-dessus (c'est-à-dire d'incohérence didactique, d'incertitude sur la valeur de vérité et la validité du contenu ou encore le problème organisationnel lié à la gestion par l'élève de la photocopie) sont alors minimisés. Cependant, les risques de complication sur les apprentissages des enfants dépendent aussi beaucoup de l'usage que l'instituteur en fait en classe et du cadrage de son discours comme nous l'avons vu lors de notre enquête de terrain avec, notamment, le cas de Marie (REP). Bien qu'elle donne des manuels à ses élèves lors des séances d'histoire et d'orthographe, les apprentissages risquent peu de se réaliser ou de manière inégale du fait des modifications d'usage qu'elle propose lors du cours (travail de groupes sur plusieurs doubles pages du manuel en histoire ou travail sur plusieurs manuels en orthographe) et des caractéristiques de son discours (faible sur les objectifs d'apprentissages et sur la mise en lien des informations dispersées lors du cours). Le livre du maître, sorte de mode d'emploi associé aux manuels, mériterait d'être davantage investi par les enseignants pour éviter ce genre de difficultés et parce que, comme nous l'avons évoqué précédemment, il peut entraîner une maximisation des apprentissages exigeants grâce aux connaissances et informations qu'il apporte. Le manuel serait alors davantage porteur de contraintes et préstructurerait l'action de son utilisateur. Cependant notre enquête montre que les instituteurs sont peu nombreux à mobiliser les livres du maître comme ressource en complément du manuel. Ils préfèrent utiliser ce que nous avons appelé « le guide pédagogique », qui, dans un unique et même ouvrage, donne à la fois des informations pour l'utiliser et les supports d'élèves.

Le guide pédagogique, qui se dit « clé en main », est un ouvrage éditorial très visible dans les classes. Ses caractéristiques c'est-à-dire le fait qu'il donne les supports, des connaissances scientifiques et décrit la démarche pédagogique et les séances, offrent des opportunités d'actions plus précises aux utilisateurs que les autres ressources (soumettant des supports). Le concepteur de ce type de guide et donc des supports qu'il présente ainsi que l'utilisateur enseignant ont davantage de chance d'aller dans le même sens et de proposer des démarches en adéquation. De ce fait, Hélène en mobilisant un guide, sans le modifier, propose une séance d'histoire maximisant les apprentissages de tous les élèves. Par contre, certains guides peuvent aussi cadrer trop peu les maîtres sur leur utilisation en classe. C'est le cas notamment de ceux pour enseigner l'étude de la langue qui sont basés sur la méthode Picot. L'instrumentalisation

enseignante avec ce type de ressources est importante. Il y a une nécessaire réappropriation de ces guides car les supports proposés à la classe sont à retranscrire et la conduite didactique est peu explicite. Nous avons observé Audrey et Maxime qui travaillent quasiment exclusivement sur la phase de transposition avec leurs élèves. Tous deux encouragent la classe à trouver la bonne réponse. Seuls les enfants qui ont un regard réflexif sur la langue et les prérequis nécessaires à la tâche comprendront probablement que derrière ces activités de manipulation, derrière la recherche de la bonne réponse ou derrière les procédures automatisées, il s'agit de concevoir l'orthographe en termes de résolutions problèmes et penser la langue comme un système. Tout au long de leur séance d'orthographe, ces deux maitres ne prennent pas la mesure et l'importance des moments de compréhension (permettant de mettre l'étude de la langue au service du sens du texte) ou des moments de collecte et d'institutionnalisation des savoirs. Les élèves sont éloignés d'une « démarche constructive sur la langue » (Meshoub-Manière & Féliers, 2020, p. 122).

Par conséquent, il n'est pas possible pour nous d'affirmer que l'utilisation des ouvrages éditoriaux limite, à elle seule, les inégalités scolaires puisqu'elle dépend en partie du professeur, de ses caractéristiques sociales et professionnelles et son contexte d'exercice, de l'instrumentalisation enseignante mais aussi de l'ouvrage et de son contenu.

Nos analyses statistiques montrent que les produits éditoriaux soumettent des supports au cadrage plus exigeant que ceux des autres acteurs (blogs, ressources institutionnelles ou enseignant)³⁷⁹. Plus précisément, les supports élaborés par les éditeurs suggèrent davantage un cadrage sur des activités intellectuelles exigeantes et attendues, aujourd'hui, des élèves. Si ce cadrage plus exigeant n'écarte pas automatiquement les inégalités scolaires, il permet aux enfants d'être dans des situations pédagogiques qui tendent vers des démarches heuristiques dans lesquelles ils engageraient une véritable réflexion. En revanche, les supports des éditeurs sont complexes (plus que ceux élaborés par les enseignants, ceux de l'institution ou ceux des sites et blogs en orthographe) et compte tenu de ce que l'on sait, cela peut conduire à des inégalités d'apprentissages à l'école (nous y reviendrons dans le paragraphe suivant). Cependant, ce point en défaveur des outils éditoriaux peut être à relativiser si on réfléchit sur le long terme (et non uniquement sur une séance). En effet, si, à chaque cours, tout au long de l'année, les maitres proposent à leur classe des supports issus de différentes ressources alors il sera difficile pour les élèves de construire des repères du fait du manque de stabilité des

³⁷⁹ Résultat visible en table 13, annexe 4 et figure 20, annexe 5

caractéristiques sémiotiques et langagières des supports. Par exemple, une variation à chaque séance de l'organisation de la page et des symboles suppose une nouvelle appropriation et compréhension du support par l'apprenant, ce qui pose particulièrement problème aux enfants les moins connivents avec la littérature scolaire. L'utilisation d'un même et unique manuel toute l'année aurait pour conséquence de diminuer cet effet. En plus, il permettrait de rendre plus saillants aux élèves certains éléments du code scolaire, notamment la progression des apprentissages³⁸⁰, les objectifs et les acquisitions réalisées³⁸¹, ce qui éloignerait un peu plus les enfants des milieux populaires d'une pédagogie « invisible » (Bernstein, 2007).

H3 : La construction passive d'inégalités

Une hypothèse posée en début de thèse était à mettre en lien avec la construction passive d'inégalités. Elle postulait que :

Les supports utilisés par les enseignants sont de plus en plus complexes et conduisent, du fait notamment du cadrage des professeurs en classe, à des inégalités d'apprentissage.

Notre intérêt pour la complexité des supports tient au fait qu'elle participe à la construction des inégalités d'apprentissages (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015). En effet, si elle n'est pas accompagnée, cadrée par l'enseignant en classe, cette complexité réunit les conditions pour freiner l'apprentissage des enfants à faibles capitaux culturels qui n'ont pas les prérequis nécessaires pour la traiter et apprendre avec (Ibidem). Cette construction des inégalités est qualifiée de passive si ni le support ni le discours de l'instituteur n'aident à traiter l'hétérogénéité sémiotique et langagière du support.

Seule une étude diachronique des matériaux pédagogiques permettrait de savoir si ceux-ci sont réellement de plus en plus complexes, ce qui n'a pas été notre choix méthodologique. Notre analyse des supports montre que la complexité langagière et surtout la complexité sémiotique sont variables et qu'elles sont corrélées positivement (chapitre 8). Plus le support est complexe sémiotiquement et plus il l'est aussi au niveau du langage et inversement. Plusieurs variables jouent sur la complexité : la discipline, l'ancienneté du professeur, son habileté avec le numérique et enfin la genèse du support (chapitre 9.1).

³⁸⁰ Grâce au sommaire.

³⁸¹ Du fait notamment des doubles pages qui proposent souvent aux élèves de s'évaluer ou « faire le point ».

En histoire, la complexité est plus importante car dans cette discipline les élèves sont confrontés à un nombre important de pages, de documents, de natures de documents, de symboles et de niveaux de titres et parce qu'ils sont face à de nombreuses consignes (tableau 14, annexe 3). Dans cette discipline aussi, davantage qu'en orthographe, la qualité graphique des documents peut être mauvaise et le sens de lecture du support non univoque (tableau 13, annexe 3). Les enseignants semblent en avoir conscience. En effet, un quart d'entre eux déclarait lors du questionnaire que « l'esthétisme, la structure, la mise en page » étaient prioritaires lors du choix des supports d'histoire alors qu'ils n'étaient que 13 % à faire cette déclaration pour les supports d'orthographe (tableau 6a, annexe 3). De plus, les modifications que les maitres proposent reposent plutôt sur la forme du support que sur le fond. Lorsqu'ils modifient une ressource d'histoire, ils remplacent, ajoutent ou suppriment des éléments de présentation sur plus de la moitié des supports d'histoire analysés (tableaux 11 et 12, annexe 3).

Le fait que les transformations des supports par les enseignants reposent le plus souvent sur la présentation des supports³⁸² n'est pas spécifique à l'histoire. Cela répond à des logiques pratiques pour diverses raisons. Premièrement, l'importance de la photocopie sur la table des élèves joue fortement sur ces modifications. D'après les supports analysés et l'enquête de terrain, les enseignants s'assurent que le support reprographié rentre sur une feuille de format A4, que la qualité graphique soit bonne notamment parce que la reproduction ne sera pas en couleur, qu'il y ait l'indication de la discipline (H ou O) pour aider l'élève à ranger ce document dans ses affaires scolaires. Deuxièmement, les professeurs sont face à des ressources, principalement en histoire, qui proposent de nombreuses séances, de nombreux documents et de nombreuses consignes, ils sont donc contraints de faire des suppressions. Le temps d'une séance et celui des séquences est une préoccupation centrale. Par conséquent, les supports modifiés par les enseignants sont moins complexes que ceux élaborés par des éditeurs et des blogs et sites (pour ces derniers en histoire). De façon générale, nos analyses indiquent que les professeurs diminuent la complexité des supports lorsqu'ils les construisent et modifient des ressources, même si les enseignants expérimentés ou encore ceux les moins habiles avec le numérique ont davantage tendance à présenter des supports plus complexes à leur classe (chapitre 9.1).

Lors de la séance de cours, les maitres prennent également en charge une partie de la complexité des supports. Certains d'entre eux, surtout en histoire, aident les apprenants à se repérer sur les

³⁸² En second lieu ils agissent sur les consignes puis sur les documents et enfin, de façon beaucoup moins importante, sur les leçons et les items des exercices.

supports grâce au numérique et plus particulièrement à la projection. Les instituteurs montrent un à un les documents au fur et à mesure de l'avancée du cours. Ils aiguillent le regard en indiquant des éléments des documents grâce au zoom ou d'autres options numériques. Tous les professeurs observés aident partiellement à lire un support et à traiter l'hétérogénéité sémiotique. Ils étayent également le traitement de l'hétérogénéité langagière des outils d'apprentissages, à travers une approche qui consiste pour l'essentiel à définir des mots et des concepts indispensables au cours.

Les enseignants agissent donc sur la complexité hors et dans la classe et limitent ainsi la fabrication passive d'inégalités. Par contre, si les enfants sont face à des supports trop complexes (comme ceux proposés par Marie), le maître en classe ne prend pas forcément la mesure des exigences des supports et donc des difficultés que cela peut engendrer chez certains élèves.

H4 : La fabrication active des inégalités

Pour finir, notre dernière hypothèse s'intéressant à la construction active d'inégalités posait que :

Il y a une différenciation de l'activité des élèves et du cadrage des activités cognitivo-langagières par les enseignants selon le niveau scolaire supposé et donc le milieu social de l'élève.

Pour les maîtres, il est essentiel que le support corresponde à leurs élèves (tableau 7, annexe 3). Pourtant, ils différencient rarement le contenu du support dans une même classe³⁸³. Sur le terrain, un seul enseignant sur les 14 observés donne un support différent aux enfants en difficulté. Par ailleurs, nos analyses statistiques (des GLM³⁸⁴ proposés dans la 2^{ème} partie de la thèse) montrent également que le contenu du support, ou du moins ce que nous en avons exploré, n'est pas différencié selon le niveau social de l'école et selon le niveau scolaire des

³⁸³ Tout au plus, comme quelques enseignants l'indiquent dans le questionnaire, ils ajoutent des lignes Sésyès ou changent la police de caractère pour aider les enfants dys-.

³⁸⁴ Tables 7 et 10 en annexe 4.

apprenants³⁸⁵. La complexité globale du support³⁸⁶ ainsi que le degré de cadrage³⁸⁷ (dont l'exigence des activités intellectuelles fait partie) ne varient pas en fonction du contexte hors REP ou REP. Il existe, néanmoins, une probable fabrication active d'inégalités qui a été rendue visible par l'analyse des ressources et de la forme du support en classe (effectuée dans la 1^{ère} partie de la thèse) et par l'étude de l'usage du support lors du cours (travaillée dans la 3^{ème} partie). Les manières de faire enseignantes différentes selon le milieu social de l'école peuvent avoir des effets plus ou moins inégalitaires. Il s'agit ici d'en faire une brève synthèse.

Tout d'abord, le nombre de ressources sélectionnées par les professeurs dépend du contexte social de l'école. Les enseignants exerçant hors REP utilisent plus souvent plusieurs ressources pour proposer des supports à leurs élèves que ceux travaillant en REP³⁸⁸. Selon les cas observés, la multiplication des ressources joue de manière plus ou moins positive sur les apprentissages. Par exemple, lors de la séance de Marie, le cumul des ressources conduit à une complexification des supports et à un manque de lien et de cohérence entre les documents, entre les activités et avec la leçon. En revanche, ce procédé est utile en classe pour permettre aux élèves d'avancer dans la compréhension du cours. En effet, il arrive fréquemment que les maîtres mobilisent plusieurs ressources (dictionnaire, google image ou YouTube) pour définir un mot (comme le mot Aurélie, Stéphane ou Sara), pour expliquer un mécanisme (telle que la machine à vapeur lors du cours de Corine sur la Révolution Industrielle) ou encore pour localiser un processus historique en construction (comme l'invasion des barbares lors de la séance d'Aurélie). Par conséquent, le fait que les maîtres sollicitent un nombre différent de ressources selon le contexte social de l'école joue parfois en faveur ou en défaveur des élèves de REP ; cela dépend de la manière dont les professeurs mobilisent les différentes ressources.

Nous relevons encore que les professeurs mobilisent deux types de ressources différemment selon leur contexte d'exercice. Lorsqu'ils exercent en REP, ils utilisent moins souvent que les autres maîtres travaillant dans les milieux favorisés les écrits des élèves pour élaborer un support de classe et ils mobilisent plus souvent les guides pédagogiques. Ces différences de choix de ressources peuvent pénaliser les enfants des écoles des milieux populaires et ce principalement lors des cours d'orthographe. Les corpus proposés par les enseignants en REP

³⁸⁵ Les différentes évaluations nationales et internationales montrent que le niveau social de l'école et le niveau scolaire sont liés.

³⁸⁶ Score de complexité (Co) : agrégation de plusieurs indicateurs spécifiant la complexité langagière et sémiotique d'un support.

³⁸⁷ Score de cadrage (Ca) : agrégation de plusieurs indicateurs spécifiant le cadrage du support sur des activités intellectuelles exigeantes.

³⁸⁸ Résultat visible en table 4, annexe 4 et figure 6, annexe 5.

pour observer la langue sont issus de textes éloignés d'une langue réelle, ce qui ne conduit pas ces enfants à mettre l'étude de la langue au service de l'écrit. Pourtant, les programmes (MEN, 2020) ainsi que les chercheurs dans cette discipline (Chartrand, 2016 ; Cogis, 2005 ; Paret, 2000) préconisent que l'étude de la langue au cycle 3 prenne appui « sur des corpus, des éléments collectés, des écrits ou des prises de parole d'élèves. » (MEN, 2020, p. 21). La séance observée avec Emmanuelle (hors REP) révèle plus particulièrement que le travail sur des corpus à partir d'une lecture réalisée en classe et d'extraits d'écrits des élèves favorise la construction de la notion choisie et l'appréhension du fonctionnement de la langue comme étant un tout cohérent et homogène. Le fait que les enseignants mobilisent moins ces corpus en REP limite ce type de travail dans ces écoles.

Ensuite, les guides pédagogiques sont plus mobilisés dans les quartiers populaires que dans les écoles favorisées. En orthographe, le guide pédagogique axé sur la méthode Picot est fortement utilisé par les maîtres. À l'instar de la critique faite par Meshoub-Manière & Féliers (2020), notre analyse de terrain révèle que cette méthode éloigne les écoliers d'une compréhension générale du système de la langue. L'usage de cette ressource en classe rend implicite / invisible le lien entre l'étude de la langue et la lecture. Les objectifs d'apprentissages ne sont pas donnés à voir aux élèves. La récurrence des activités et des séances de ces guides ainsi que le discours du maître conduisent à la recherche de la bonne réponse et à l'absence des verbalisations des procédures. Les enfants sont coincés dans la tâche et il est alors difficile surtout pour ceux qui sont peu familiers « au rapport scriptural au monde » (Lahire, 1993) d'avoir un regard réflexif sur la langue. Ainsi, nous relevons que certaines ressources mobilisées pour choisir ou fabriquer les supports (les guides et les productions d'élèves) varient selon le contexte social d'exercice et ceci peut conduire, pour l'enseignement de l'orthographe, à des différences d'appropriation chez les élèves aux niveaux socio-culturels contrastés. Ce constat pourrait, en partie, expliquer pourquoi le niveau en étude de la langue est très fortement marqué par l'origine sociale des élèves (Eteve et al., 2022).

La construction active des inégalités existe également à travers les formes que prennent les supports en classe. En effet, certaines d'entre elles sont socialement différenciées. Les manuels-fichiers sont moins souvent donnés en classe aux apprenants de REP qu'à ceux des écoles hors REP et, *a contrario*, ce que nous avons appelé les « autres » formes qui incluent les situations pédagogiques aux habillages assez ludiques, leur sont plus souvent attribuées. Compte tenu de ce que nous savons sur les manuels (du fait du travail autour de l'hypothèse 2 ci-dessus), ces choix vont avoir un effet sur les apprentissages potentiels des enfants. Le manuel sur la table

des écoliers limite les risques d'incohérence didactique, d'incertitude sur la valeur de vérité du contenu, de problème organisationnel pour l'élève et donne également à l'enfant certains repères tels que les objectifs et les progressions des apprentissages. De plus, bien que le manuel propose des supports complexes, celui-ci est aussi plus souvent exigeant vis-à-vis du cadrage. Or, les élèves de REP sont plus souvent devant des (« autres ») formes de supports telles que des affiches, des jeux, des ardoises, des albums que ceux des écoles au contexte favorable. Derrière cette catégorie, nous avons relevé la volonté de mettre l'élève dans des activités aux habillages ludiques, dans des activités de manipulations ou encore des jeux (jeu de rôle, escape Game...). Malgré cette tendance identifiée par l'analyse statistique issue du questionnaire, nous n'avons pas observé des situations pédagogiques avec ces formes de support. Cette différence entre les déclarations des professeurs et les pratiques de classe peut être liée à la présence de la chercheuse en classe³⁸⁹ ou bien à un effet de « surdéclaration » chez les enseignants³⁹⁰. Néanmoins, de nombreux travaux (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bernstein, 2007 ; Ferone et al., 2016 ; Lahire, 2019) montrent que les supports ludiques et leur utilisation en classe peuvent contraindre les élèves faiblement dotés en capitaux scolaires et culturels à rester dans les traits de surface de l'activité quand les autres, par leur socialisation familiale (priviliégiant la portée éducative des activités ludiques), peuvent davantage percevoir l'enjeu de savoirs. Par conséquent, les formes de supports différenciées selon le milieu social de l'école peuvent desservir les enfants de milieux populaires puisqu'elles peuvent les enfermer dans une pédagogie « invisible » (Bernstein, 2007) dans laquelle les objectifs d'apprentissages, les critères d'évaluation, la progression... ne sont perçus que par ceux qui savent les repérer.

Pour terminer, il existe aussi des différenciations d'usages des supports au sein des classes. En effet, c'est dans l'usage du support que, du fait de la nécessité de s'adapter au niveau de la classe ou à celui d'un élève, des inégalités sont susceptibles d'être co-construites de manière active. Avant tout, il existe des variations dans les modes de travail entre les classes de REP et celles hors REP visibles dans les cours d'histoire. Marie et Stéphane, par exemple, prennent le support tel quel mais en détournent l'usage pour répondre au mieux aux difficultés de la classe de REP. Marie (en REP) propose un travail de groupe autour d'un document dans lequel seuls les élèves qui ont les prérequis nécessaires seront mobilisés dans des activités de haut niveau. Stéphane (en REP) donne aux apprenants un support d'histoire issu d'un guide et il travaille sur

³⁸⁹ Une volonté de faire sérieux, de proposer une activité sérieuse.

³⁹⁰ Les enseignants de REP peuvent penser faire des activités sur des supports ludiques (du fait notamment de doxas pesant dans ce type de contexte d'enseignement) mais finalement, en réalité, ils n'en font pas plus que les autres.

celui-ci uniquement à l'oral en collectif. Selon lui, les élèves n'ont pas le niveau nécessaire en lecture et en compréhension pour faire la fiche d'activités à l'écrit. De ce fait, les exigences du support ne sont plus les mêmes, elles sont revues à la baisse. Ses élèves de milieux populaires extraient alors ponctuellement des informations des documents historiques afin de jouer au jeu de question-réponse du maître et d'écouter l'Histoire qui leur est racontée. Parfois aussi, dans les deux disciplines, les professeurs modifient la quantité d'exercices demandés (en en proposant moins) et les consignes. Ces adaptations, très rarement au service d'apprentissages exigeants, sont plus fréquemment données aux écoliers en difficulté ou à ceux de REP. Enfin, au sein de la classe, les enseignants interrogent fréquemment les élèves de manière différenciée à différents moments de la séance (par exemple, pour extraire une information explicite d'un document ou pour institutionnaliser un savoir) ou ils leur donnent des rôles différents (scripteur, rapporteur ou autre rôle davantage passif) produisant une division socialement contrastée du travail intellectuel dans lequel les élèves sont enrôlés.

À travers notre travail, il est facile de se rendre compte que les professeurs semblent démunis pour s'adapter aux élèves et faire face à leurs difficultés. Ils différencient, selon leur contexte social d'exercice, le nombre de ressources sélectionnées, certaines ressources pour choisir ou élaborer leur support, les formes des supports ou encore les usages des supports en classe. À force de répétitions, ces manières de faire différenciées des professeurs conduiront sur le long terme à des curriculums inégaux.

Pistes de réflexion

Notre thèse amène à quelques pistes de réflexion afin de tendre vers une école plus égalitaire et exigeante pour tous : l'une porte sur la confrontation de différentes conceptions pédagogiques et finalités des enseignements dans les classes et l'autre sur les formations enseignantes.

- La confrontation des conceptions pédagogiques et des finalités d'enseignement disciplinaires

L'analyse des supports ainsi que celle des dyades supports-enseignants montrent que deux conceptions de la pédagogie, éloignées l'une de l'autre, cohabitent dans les classes (Demougeot-Lebel & Perret, 2011 ; Halté, 1992). La première conception, plutôt ancienne, est basée sur la transmission de savoirs, en orthographe la transmission de règles, de procédures et en histoire la transmission de suites de faits historiques. Quant à la seconde, elle repose sur une

conception pédagogique plus récente qui orienterait les élèves vers des démarches heuristiques dans lesquelles l'apprenant serait davantage invité à analyser et à raisonner. Les supports et les discours professoraux alternent entre ces conceptions, ce qui peut conduire à certaines invisibilités des objectifs et des savoirs construits ainsi qu'à des malentendus gênant l'appropriation des savoirs des élèves à faibles capitaux culturels.

Ce phénomène est particulièrement perceptible lors de l'enseignement de l'histoire du fait, certainement, de sa double finalité clairement identifiable : identitaire et critique (Moisan & Saussez, 2019). Selon Moisan & Saussez :

[...] la visée identitaire cherche à créer du commun, à déterminer ce qu'est le « nous » et ce qu'il convient de retenir du passé, afin de s'orienter dans un système déjà-là, qu'il convient de connaître. De son côté, la visée critique cherche plutôt à permettre à l'individu de se détacher de son héritage, afin de l'observer avec distance, de manière à en voir les failles et éventuellement à les transformer (2019, p. 92).

Ces deux finalités de l'enseignement de l'histoire rentrent en tension dans les programmes et les classes (ibidem). Les finalités en orthographe seraient, entre autres, d'écrire correctement (en, notamment, cumulant des savoirs grammaticaux) et comprendre le fonctionnement de la langue (en l'étudiant en tant qu'objet d'étude à part entière) (Gourdet, 2018). Les conceptions pédagogiques ainsi que les finalités des deux disciplines à l'étude se croisent et s'entremêlent dans les supports que choisissent les professeurs (comme l'analyse des supports de classe le révèle) et dans leurs discours (tel que le montrent les observations de classe) avec une dominance du modèle transmissif. Alors pourquoi les enseignants privilégient-ils ce modèle ? Tout d'abord, beaucoup de ressources pédagogiques permettent aux professeurs de faire classe ainsi. Certaines d'entre elles restent ambiguës sur leurs conceptions pédagogiques et les finalités de la discipline enseignée. Par exemple, en histoire, les ressources (et surtout celles des éditeurs) tendent parfois vers des démarches de raisonnement en partie grâce à leur questionnement mais, du fait de leur complexité sémiotique importante, elles favorisent le traitement des informations successives plutôt que la construction des savoirs (Vigner, 1997). Les ressources d'orthographe proposent une observation de la langue basée sur l'étude de texte assez limité, des manipulations syntaxiques sans forcément les interroger et de rares questions sur le fonctionnement de la langue, ce qui renvoie alors aux maîtres la responsabilité d'initier ce type de travail en classe. Les enseignants ont donc avec les supports la « liberté » de privilégier l'une ou l'autre des conceptions ou finalités (alors qu'ils n'ont pas forcément pris conscience des confrontations de celles-ci dans les supports). Or « la création de sens est ancrée dans notre culture » (Aamotsbakken, 2019, p. 336). Les professeurs de cours moyen semblent

attachés à une certaine culture disciplinaire qu'ils connaissent ou qu'ils ont connue. Stéphane l'illustre parfaitement. Son expérience de la discipline en lien avec les médias de son enfance et ce qu'il a retenu de ses études universitaires, le conduit à des pratiques de classe guidées par l'idée que : « l'Histoire, c'est raconter des histoires ». Les autres professeurs, dont la trajectoire d'étude est loin d'en faire des spécialistes de la discipline, sont familiarisés à une conception assez ancienne de l'enseignement et voient surtout dans les ressources et les supports un modèle transmissif. Par petites touches dans leur discours en classe, ils tentent de tendre vers une pédagogie dans laquelle l'apprenant serait plus actif (par exemple en invitant discursivement l'élève à construire la leçon). Cependant, le plus souvent en classe, l'élève doit rapidement donner la bonne réponse aux questions posées ou suggérées (« l'effet Topaze », Brousseau, 1998) et mémoriser des faits (en histoire) ou des procédés automatisés (pour l'étude de la langue). Cette forme d'enseignement empêche l'analyse et le raisonnement sur un temps long, un temps nécessaire pour prendre de la distance et étudier sereinement un problème. Ce modèle basé sur une conception assez ancienne de l'enseignement et de ses finalités semble convenir à l'instituteur observé car il ne change pas son rapport aux élèves et il lui évite « de modifier ses pratiques et de voir s'opérer certains changements dans la dynamique de la classe » (Lord & Elalouf, 2016, p. 78). Il garantit alors et surtout une séance de 45 minutes.

- Des formations enseignantes pour tendre vers un enseignement exigeant et égalitaire

Aujourd'hui de nombreux pays comme la France, l'Australie, le Danemark, l'Angleterre, l'Estonie, la Finlande, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas, la Norvège et la Suède laissent aux enseignants une grande autonomie dans le choix des supports (Bruillard, 2020). La thèse montre que, lorsque l'on s'intéresse à la liberté des choix de supports, les conditions d'exercice des enseignants sont à interroger. En effet, l'instabilité des programmes, les manuels obsolètes et trop coûteux pour être changés fréquemment, l'importance des classes multiniveaux (requérant un travail de préparation important), les difficultés d'adapter les supports aux élèves, les temps de séances limité à 45 minutes...ainsi que les formations professionnelles pèsent sur l'activité instrumentée des maîtres. Nous souhaitons, dès à présent, nous focaliser sur les formations professionnelles enseignantes. Nous nous demandons quelles formations en ce qui concerne les supports permettraient de tendre vers un enseignement exigeant et égalitaire. Il s'agit de réfléchir à leurs contenus (compte tenu de ce que notre travail a révélé) mais également au moment où elles sont à proposer aux enseignants. En effet, la formation initiale, comme

l'imposent certaines épreuves du CRPE³⁹¹, apprend aux futurs enseignants à critiquer et modifier les ressources d'enseignement. Peut-on exiger une telle capacité d'analyse avec si peu d'expérience dans le métier ? La formation continue semble plus propice à accompagner les professeurs dans l'appropriation des ressources et des supports.

La recherche montre que les enseignants pourraient être formés à la complexité et au cadrage des supports et à l'usage d'une ressource ou d'un type de support plus particulièrement.

Prendre en compte la complexité des supports

Comme soulevé lors de la deuxième partie de la thèse, la complexité des supports et l'exigence du cadrage sur les opérations intellectuelles sont corrélées positivement (figure 15, annexe 5). Cela conduit à deux possibilités pour limiter la création passive d'inégalités : il s'agirait soit de former les enseignants et les élèves à cette complexité, soit de présenter des supports moins complexes en classe.

L'appropriation d'outils ne peut se faire seul et requiert l'action d'autrui. Par conséquent, s'il est nécessaire de faire avec cette complexité (pour avoir un support exigeant ou encore parce que cette complexité est obligatoire puisqu'elle relève probablement de nécessités sociales et économiques, Young, 2001), il pourrait, tout d'abord, être intéressant de former les maîtres à travailler en classe sur l'hétérogénéité sémiotique et langagière. Les professeurs réfléchiraient alors à la mise en œuvre d'activités pédagogiques spécifiques. Imaginons, par exemple, du temps et des situations pédagogiques dans lesquels les écoliers seraient confrontés à différents composants mis dans une enveloppe puis il leur serait demandé de réfléchir aux questions suivantes : de quoi parlent ces composants (symboles, documents...) ? Qui parle ? Pourquoi sont-ils réunis ?³⁹² Ce type de travail cognitif ritualisé pourrait permettre à tous les élèves d'entrer dans la complexité des supports. Ensuite, apprendre à se servir d'une ressource telle que le manuel pourrait aussi être un objectif d'apprentissage en classe. À la différence de ce que révèlent les maîtres interviewés, il pourrait même être un outil d'apprentissage qui transite de l'école à la maison. Ainsi, enseignants, enfants et parents appréhenderaient ensemble la complexité des supports que le manuel présente. En ne restant pas uniquement dans les cases des élèves, le code du manuel en lien avec une littérature scolaire exigeante serait peut-être davantage compris par l'ensemble des acteurs de l'éducation. En outre, comme le souligne Bucheton, le manuel rendrait alors visible aux élèves et aux familles « d'où on vient, où on va

³⁹¹ Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles.

³⁹² Pistes de réflexion issues d'échanges entre la doctorante et Trouche (examinateur) lors de la soutenance de thèse de Quirino Chaves (2021).

et comment on y va » (1999, p. 49). Mais pour apprendre à l'élève l'usage du manuel ou d'une autre ressource, il faudrait que la ressource choisie par le maître soit stable durant l'année scolaire.

Une autre piste consisterait à ce que les enseignants apprennent à tenir compte, encore un peu plus, de la complexité et plus particulièrement de la complexité langagière lors de l'utilisation des supports en classe. En histoire comme en orthographe, les maîtres cadrent la complexité sémiotique des supports en partie grâce à l'usage de certaines options liées au numérique telles que le zoom et la mise en exergue d'éléments. Par contre, ils semblent peu avoir conscience de la complexité langagière des supports, notamment, en histoire. En effet, le cadrage des maîtres sur une personnalisation des supports, sur les abréviations et sur les alternances entre les types de documents et leur vocation (scolaire ou non) est rare. La spécificité langagière des supports est peu prise en compte par les professeurs en classe et elle se limite à la définition de quelques mots du cours. Elle demande donc à être travaillée avec les professeurs lors de formations.

Enfin, la corrélation positive entre la complexité et le cadrage est, selon nous, réversible. En effet, nous avons pu, lors de notre enquête, rencontrer des supports peu complexes et exigeants en termes de cadrage (Co- / Ca+). S'ils sont rares³⁹³, ils existent puisque ceux utilisés par Andréa (qui a légèrement modifié un livre du maître et le manuel associé) et ceux d'Hélène et Stéphane (qui ont pris un guide tel quel) en sont un parfait exemple. Il serait donc nécessaire d'aider les enseignants à choisir ou élaborer des supports moins complexes (Co-) mais également exigeants (Ca+). Par ailleurs, il faudrait former en priorité les maîtres expérimentés et ceux qui sont peu habiles avec le numérique puisqu'ils ont tendance davantage que les autres à soumettre des matériaux d'apprentissages plus complexes³⁹⁴.

Ces différentes propositions permettraient alors de limiter la construction passive d'inégalités.

Se soucier des caractéristiques de cadrage des supports

Il semble aussi important que les professeurs aient un regard plus aguerri sur les caractéristiques de cadrage des supports lors de leur travail hors classe comme durant leurs séances en classe.

Tout d'abord, si les enseignants fabriquent un support en cumulant ou modifiant des ressources alors ce support a en moyenne un cadrage moins exigeant que celui qui n'a pas été élaboré par eux³⁹⁵. Il est probable que les maîtres de cours moyen manquent de connaissances, pour partie didactiques, ce qui est assez attendu puisqu'ils ne peuvent pas être spécialistes de toutes les

³⁹³ Les concepteurs de support (et surtout les éditeurs) devraient réfléchir à la manière d'élaborer davantage des supports peu complexes (Co-) sans pour autant diminuer l'exigence du cadrage (Ca+).

³⁹⁴ Résultats visibles en table 8, annexe 4 et figures 16, annexe 5.

³⁹⁵ Résultats visibles dans les tables 10, 11 et 13 en annexe 4 et figures 18 et 20, annexe 5.

disciplines. La thèse révèle qu'il serait nécessaire d'encourager et accompagner les enseignants à exercer « une vigilance didactique »³⁹⁶ des supports de classe qu'ils ont choisi ou fabriqué (Charles-Pezard, 2010). Des formations pourraient, par exemple, les accompagner à élaborer ou choisir des supports dans lesquels les situations de départ et le questionnement proposés mettent les élèves dans une véritable réflexion et dont les activités encouragent à lire de manière indiciaire les documents, à construire le temps historique ou encore à réfléchir à une langue qui fait système et à interroger son fonctionnement.

Les formations pourraient également orienter les maîtres dans leur pratique en classe puisque les observations de terrain relèvent également que très peu d'entre eux vont au-delà de ce que proposait le support au niveau du cadrage. En classe, les maîtres cadrent souvent l'activité des élèves, du fait de leur discours, sur des tâches moins exigeantes que ce qu'implique le support (comme c'est le cas de Stéphane, en histoire ou Marie, en orthographe) mais l'inverse n'a été observé qu'une seule fois (sur les 16 séances analysées). Dans les deux disciplines, si le support ne le suggère pas, les professeurs posent rarement des questions encourageant l'élève à être dans une posture réflexive et donnant du sens aux activités. L'instrumentation joue donc un rôle sur l'instrumentalisation enseignante puisque, en ce qui concerne le cadrage sur les activités intellectuelles, le support tire de façon importante le professeur vers les schèmes d'utilisation (Rabardel, 1999).

Se former à l'usage d'un type de support ou d'une ressource

Puisque le support induit une utilisation possible de celui-ci, il semble que certaines caractéristiques du support favorisent les apprentissages de tous les élèves. En effet, notre analyse des dyades support-enseignant montre que si les matériaux pédagogiques sont peu complexes (Co-) et exigeants vis-à-vis du cadrage (Ca+) alors cela semble plus opportun pour que tous les élèves de la classe soient actifs et mobilisés sur des activités exigeantes pour apprendre. Néanmoins, comme dit précédemment, ce type de support est rare car très peu élaboré par les concepteurs de ressources. Même, lorsqu'il existe et est choisi par un maître pour faire classe, une formation sur l'usage de cet outil est essentielle. Stéphane et Hélène en sont des bons exemples. En effet, Hélène, à la différence de Stéphane, a effectué une formation syndicale sur le support choisi, et elle en fait ainsi un usage adéquat et approprié en classe. Dans ce cas particulier, support et discours du maître vont dans le même sens : ils se caractérisent par Co- et Ca+. Les connaissances sur les intentions des auteurs, sur la démarche et sur les

³⁹⁶ Pour les mathématiques, par exemple, « exercer une certaine vigilance didactique met en jeu des connaissances mathématiques et didactiques nécessaires pour enseigner. » (Charles-Pézard, 2010, p. 210).

soubassements théoriques et didactiques des outils d'enseignement, mises en exergue par la formation, sont donc une condition à une meilleure utilisation des outils et plus largement à une démocratisation des apprentissages.

Pour utiliser un support ayant d'autres caractéristiques que Co- et Ca+, les ressources dont disposent l'enseignant doivent être importantes. Par exemple, Emmanuelle détourne le cadrage d'un support d'orthographe Ca- en Ca+ parce que cette maitresse en a les moyens. Les formations (de formateurs) dont elle a bénéficié sur l'outil utilisé et le travail réflexif qu'elle a produit sur celui-ci mais également les années d'expérience (34 ans), le vécu en tant que PEMF, sa vigilance constante en classe... lui ont permis d'avoir les connaissances (notamment grammaticales et didactiques) nécessaires pour utiliser le support d'une manière efficace.

Par conséquent, une formation sur un outil pédagogique semble primordiale. Par ailleurs, nous relevons que trois enseignants observés sur le terrain³⁹⁷ ont cherché à suivre, au cours de leur carrière, des formations sur une ressource précise et les supports qu'elle propose. Maxime et Hélène ont effectué une formation syndicale et Emmanuelle des formations de formateurs. C'est assurément un besoin du métier. Ce type de formation, que l'institution pourrait proposer à tous les enseignants, en tant que formation continue, participe à la fois au développement professionnel et il contribue à tendre vers une école exigeante et égalitaire. De surcroît, la formation continue semble plus judicieuse que la formation initiale en ce qui concerne les supports puisque que les programmes et donc les matériaux pour enseigner changent fréquemment³⁹⁸ et que les enseignants doivent avoir une capacité d'analyse suffisante et une connaissance des contraintes du métier.

Limites de la recherche

Ce travail de thèse comporte quelques limites.

- Temporalité et stabilité des pratiques

Notre recherche est axée sur la préparation d'un support pour une séance précise, ce qui est finalement assez limité pour spécifier l'instrumentalisation enseignante. Le travail des professeurs avec les ressources ne se réduit pas à la préparation d'un seul cours. En effet, comme l'explique Bruillard :

³⁹⁷ Sur les 14 observés.

³⁹⁸ Il faudrait donc en proposer plusieurs aux professeurs au cours de leur carrière.

Dans le travail d'un enseignant avec les ressources éducatives, trois temporalités interviennent de manière centrale : (1) la veille, processus continu tout au long de la carrière ; (2) la planification et l'organisation générale des cours, de manière annuelle ou plusieurs fois par an ; et (3) la préparation des leçons ou cours qui intervient plusieurs fois par semaine. (2020, p. 5).

Les choix de supports et leurs usages sont étudiés à un moment précis de la séquence d'apprentissages, celui de la première séance. Ce qui signifie que ce qui se passe après et avant celle-ci n'est pas pris en compte. Rappelons un de nos résultats de l'exploitation du questionnaire : un tiers des répondants en orthographe et un quart en histoire donnent une grande importance au fait que leurs supports s'inscrivent dans une progression ou une programmation de classe³⁹⁹. L'invisibilité sur l'entièreté de la séquence d'apprentissage peut cacher d'autres activités. Si nous avons choisi d'observer également la séance qui suit celle étudiée alors il est possible que, lors de ce deuxième cours, les dyades supports-enseignants mettent en œuvre des cadrages différents, des cadrages sur des opérations intellectuelles exigeantes en proposant, par exemple, de véritables phases de structuration des savoirs. Cependant notre choix méthodologique sur notre objet de travail est inédit. Notre recherche est, pour une grande partie, quantitative et permet de s'intéresser à un très grand nombre de supports (plus de 360⁴⁰⁰) et d'enseignants (525⁴⁰¹). Il pourrait être intéressant de faire un travail complémentaire, prenant en compte l'intégralité de la séquence d'apprentissage, mais cela obligerait à restreindre le nombre de sujets.

La thèse appelle à se demander si l'instrumentalisation enseignante est la même pour une autre séance. Les ressources et les supports choisis ou élaborés et les manières de faire avec ces outils sont-ils stables dans le temps ? Les entretiens avec les maîtres de notre enquête laissent penser que les pratiques sont identiques et donc transférables à d'autres séances d'apprentissages dans la discipline enseignée. Dix professeurs des écoles sur les quatorze interviewés expliquent qu'ils procéderaient de la même façon (ils prendraient la même ressource, la cumuleraient à une autre ou non ou encore la modifieraient ou non) lors d'un autre cours portant sur un autre savoir. De plus, les travaux de Quentin (2017) concernant la sélection, la transformation et l'archivage des ressources éducatives des professeurs en BTS Banque indiquent que les processus d'appropriation des ressources ont tendance à se cristalliser avec le temps mais aussi avec l'expérience du professeur. Marie en est par ailleurs une parfaite illustration. En orthographe et en histoire, les supports qu'elle choisit (Co+/Ca+) et son discours en classe (Co-

³⁹⁹ Tableau 6a, annexe 3.

⁴⁰⁰ 346 supports analysés qui sont issus du questionnaire et 16 lors de l'enquête de terrain.

⁴⁰¹ 511 professeurs de CM1-CM2 ont répondu aux questionnaire et 14 ont été observés et interviewés.

/Ca-) conduisent à une création passive des inégalités du fait de la complexité importante des supports proposés et des nombreux implicites ainsi qu'à une création active des inégalités à cause de la différenciation des exigences des activités. Dans les deux disciplines, il existe une stabilité des manières de faire avec les supports et des effets sur les élèves. Par conséquent, notre travail de thèse paraît robuste car si notre analyse de l'activité instrumentée enseignante se situe à une échelle qui se donne les moyens de saisir le détail, elle revêt un caractère plus général pour spécifier les pratiques des maîtres.

- Présupposés théoriques et méthodologie

La thèse ne montre pas que tel type de support et d'usages par les maîtres conduit à tel type d'alimentation ou de réduction d'inégalités sociales d'apprentissages. Dans *Le métier de sociologue*, ouvrage qui a inspiré des générations de chercheurs quant aux conceptions épistémologiques et méthodologiques en sciences sociales, les auteurs expliquent :

En sociologie les « données », même les plus objectives, sont obtenues par l'application de grilles (classes d'âge, tranches de revenus, ... etc.) qui engagent des présupposés théoriques et laissent par là échapper une information qu'aurait pu appréhender une autre construction des faits. (Bourdieu et al., 1968, p. 136) .

Nos présupposés théoriques en ce qui concerne les effets des supports et de l'instrumentalisation enseignante relèvent de résultats établis par des recherches précédentes. Sachant que les domaines de recherches rencontrent la nécessité de se spécialiser, pour éviter le risque de l'émiettement des connaissances, l'heure est au besoin accru de cumulativité des résultats. Nous n'avons donc pas cherché à prouver ce que l'on sait déjà quant aux conditions qui favorisent les inégalités sociales d'apprentissage ou au contraire leur réduction. Nous n'aurions fait que répéter, si nous avions focalisé notre attention sur la manière dont les élèves se saisissent des différents types de supports, et cela nous aurait contraint, dans le temps imparti d'une thèse, à moins approfondir ce qui explique que les différents types d'élèves se retrouvent plus souvent avec tel type de support et tel type d'usage par l'enseignant qui a choisi ce support.

Au demeurant, nous avons conscience que nos résultats mériteraient d'être mis à l'épreuve pour être étendus sur plusieurs aspects. Dans ce sens, nous choisissons d'ouvrir, dès à présent, certaines perspectives de recherche.

Ouverture vers des perspectives de recherches

Notre recueil de données est très important. Cependant, en modifiant certains éléments de la méthodologie ou l'angle d'analyse, nous obtenons d'autres pistes de travail sur les supports. Nous en avons retenu quatre. Nous pourrions détailler davantage les trajectoires sociales et professionnelles des enseignants pour comprendre l'instrumentalisation, creuser ce qui peut conduire au processus actif de fabrication des inégalités, travailler davantage sur l'instrumentation ou encore participer à une recherche coopérative associant chercheurs et enseignants.

- Analyser davantage les trajectoires sociales et professionnelles des enseignants

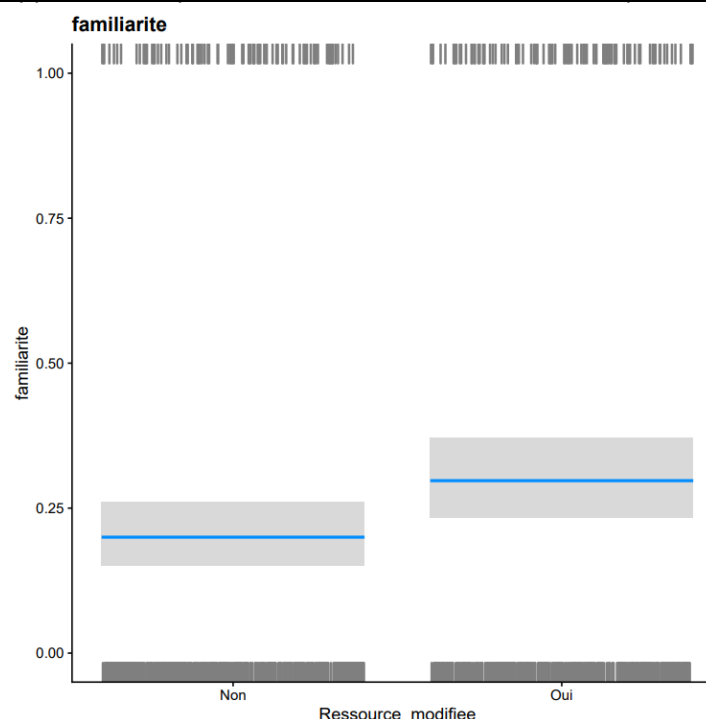
Tout d'abord, notre recueil de données limite l'étude de l'influence des trajectoires sociales et professionnelles sur l'instrumentalisation enseignante. Certes nous avons cherché à identifier dans nos analyses statistiques si le sexe du maître, son ancienneté dans le métier, sa formation universitaire, son habilité avec le numérique et le fait qu'il soit directeur ou proche d'un courant pédagogique jouaient sur la genèse et le contenu des supports choisis mais certains éléments du passé incorporé des maîtres n'ont pas été pris en compte. Par exemple, nous n'avons pas intégré dans notre étude quantitative les formations continues. Or, lors de l'enquête de terrain, nous avons relevé que ce type de formation sur les supports a permis à certains professeurs de maximiser les apprentissages de tous les élèves. Ce résultat n'a pas été davantage exploré. Ne peut-on pas se forcer au doute pour voir si d'autres facteurs ne rentrent pas en compte ? Ce que l'on pourrait notamment chercher c'est pourquoi ces formations ont-elles fonctionné chez ces maîtres ? N'étaient-ils pas disposés à entendre ce qui y était dit ?

Ensuite, un maître, Stéphane, s'est confié plus que les autres professeurs interrogés sur son vécu personnel et professionnel. Le fait qu'il ait grandi dans un milieu populaire, son expérience professionnelle dans les théâtres et son expérience de l'histoire en lien avec sa socialisation enfantine (notamment les médias qu'il suivait) et ses études universitaires (ce qu'il en a retenu est parfois surprenant, une conception très datée de la discipline) induisent sa manière de faire avec les supports d'histoire. Il se détache des indications de la ressource et utilise les supports selon des socialisations antérieures⁴⁰² et plus particulièrement selon son vécu avec la discipline

⁴⁰² Par exemple, Stéphane aime, lors de son cours d'histoire, se mettre en scène en classe, faire de l'humour, faire parler les personnages historiques et il raconte l'Histoire à ses élèves de REP tout en faisant référence à ce qui considère appartenir à la culture urbaine (NTM) afin de les intéresser.

de l'histoire⁴⁰³. Nicolas, quant à lui, aurait adoré suivre une formation universitaire en histoire⁴⁰⁴ car cette discipline l'intéressait et l'intéresse encore. Il choisit de fabriquer entièrement son support d'histoire. *A contrario*, Sara, récente immigrée⁴⁰⁵, ne se sent pas à l'aise dans les cours qu'elle dispense en étude de la langue et préfère proposer à ses élèves un manuel tel qu'il existe. Il est donc possible que l'instrumentalisation dépende de l'aisance des professeurs dans la discipline enseignée et de leur sentiment de proximité avec celle-ci. Par ailleurs, une analyse statistique (table 14, annexe 4) montre que les maitres qui modifient les ressources se disent davantage familiers avec la discipline que ceux qui ne les modifient pas. La figure ci-dessous illustre ce résultat :

Figure 21. Représentation de l'effet des modifications de ressources sur la probabilité de répondre que les supports correspondent « à la familiarité avec la discipline » (table 14)



Représentation d'un des effets significatifs du modèle statistique de la table 14 (annexe 4). **Lecture** : Le graphique illustre comment la réponse des enseignants « les supports correspondent à la familiarité avec la discipline » varie en moyenne avec la modification de la ressource. Les maitres qui modifient les ressources (oui) se déclarent davantage familiers avec la discipline que ceux qui ne les modifient pas (non).

Cette familiarité des maitres avec une discipline est donc à interroger. Elle est à analyser par le prisme des expériences sociales, scolaires et professionnelles des professeurs qui produisent

⁴⁰³ Stéphane raconte l'Histoire durant son cours tout comme le faisait Decaux dans une émission sur France 2 quand il était petit ou encore comme ses professeurs à l'université (du moins ce qu'il en a retenu).

⁴⁰⁴ Il a effectué des études en géographie.

⁴⁰⁵ Sara est d'origine algérienne en France depuis 4 ans.

certaines dispositions à agir sur les ressources et les supports. Cela suppose alors de pousser les entretiens en s'intéressant davantage au passé des enseignants.

- **Creuser la fabrication active des inégalités scolaires**

Le contenu des supports qui a été exploré dans la deuxième partie de la thèse peut également ouvrir des perspectives de recherches. Si nous voulions identifier les différences entre les contextes sociaux des écoles, nous pourrions étudier si chacun des indicateurs retenus pour analyser les supports (ceux de complexités et ceux de cadrage) varie selon les écoles en REP ou les écoles de milieux favorisés⁴⁰⁶. Nous pourrions répondre aux questions suivantes : en REP, étudie-t-on plus ou moins de documents que hors REP ? Quelles sont les natures de documents le plus souvent travaillés dans chacun de ces milieux ? Quel est le nombre, en moyenne, de consignes données aux élèves ? Sur quelles activités intellectuelles reposent ces consignes selon les écoles ? À quel type d'élèves propose-t-on le plus souvent des manipulations de la langue ou encore des questions sur le fonctionnement de la langue et sa régularité ? À quel type d'élèves pose-t-on le plus souvent des questions qui poussent à la lecture indicielle des documents en histoire (Cariou, 2016) ? Dans quel milieu présente-t-on le plus souvent une leçon de savoir sous forme de textes ? Sous forme de carte mentale ? Sous forme de texte à trou ?... Il s'agirait d'explorer les différences entre les écoles au contexte social contrasté en regardant les critères de la grille d'analyse des supports un à un. Nous pourrions tâtonner comme d'autres recherches l'ont fait (Camus et al., 2020) afin de comprendre ce qui se joue en termes de construction active d'inégalités à l'école lors des choix ou élaborations de supports.

- **Travailler sur l'instrumentation**

L'instrumentalisation enseignante est dépendante de l'instrumentation. Nous pensions explorer lors de cette thèse uniquement ce que les maîtres font aux ressources et supports c'est-à-dire l'instrumentalisation et moins ce que ces instruments pédagogiques font sur les enseignants, à savoir, l'instrumentation. Or ces deux mouvements sont liés et agissent l'un sur l'autre. En effet, les résultats de la thèse confirment les propos de Rabardel :

L'instrumentalisation et l'instrumentation sont corrélatives : elles renvoient l'une à l'autre, même si elles ne sont ni nécessairement simultanées, ni nécessairement de même ampleur dans

⁴⁰⁶ Nous avons choisi d'analyser dans la recherche si le score de complexité (agrégation des indicateurs de complexité) et le score de cadrage (agrégation des indicateurs de cadrage) variaient selon le milieu social de l'école.

chaque cas. Elles constituent les deux faces d'une des dimensions de l'activité constructive : la genèse instrumentale. (2005, p. 258).

À l'aboutissement de notre réflexion (écrite), il s'avère que notre travail n'a pas porté exclusivement sur l'instrumentalisation. Si nous savons comment les enseignants s'approprient les instruments d'enseignement et d'apprentissage, nous en savons aussi plus sur ce que ces derniers les poussent à faire. Les ressources et les supports ainsi que l'usage qui en est fait en classe dépendent de ce que ces matériaux pédagogiques portent, de leurs caractéristiques, et donc de ce que certains appellent l'affordance (Brougère, 2005 ; Mantel et al., 2016). De plus, les instruments d'apprentissages ainsi que leur utilisation sont également modelés par les programmes, les conceptions sur les démarches pédagogiques et leurs finalités, les attentes sociales, les formations institutionnelles ou syndicales... L'appropriation doit donc être envisagée comme « une contrainte créatrice et/ou une inventivité bornée » (Tralongo, 2021, p. 187) puisque derrière l'activité enseignante si complexe, il y a tout un dispositif qui l'influence et la contraint :

un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit. (Foucault, 1994, p. 299).

Il serait intéressant d'étudier ce qui dans le discours officiel de l'institution, celui des formateurs à l'INSPE et des outils de formations ou encore ce qui dans le « non-dit » peut conduire les professeurs à telle ou telle appropriation des supports. La thèse a initié un travail de réflexion sur l'instrumentation. Cependant il mérite d'être approfondi afin de répondre à la question : Comment ces mouvements se répondent-ils l'un à l'autre ?

- **Faire de la recherche coopérative**

La recherche gagnerait à être partagée et poursuivie dans un travail d'action conjointe avec des enseignants et des chercheurs (tel que le proposent les actuels Lieux d'Éducation Associés à l'Institut Français d'Éducation⁴⁰⁷ ou encore Goigoux, 2017). Un travail coopératif à long terme prenant en compte les problèmes de la pratique et plus précisément les problèmes d'appropriation des supports permettrait d'avancer encore un peu plus sur l'instrumentalisation enseignante mais aussi sur celle des élèves. Nous pourrions proposer une même ressource et donc les mêmes supports à plusieurs enseignants, une ressource qui offrirait des supports peu complexes et exigeants vis-à-vis du cadrage (puisque selon la recherche ils favoriseraient les

⁴⁰⁷ LÉA-IFÉ (<https://ife.ens-lyon.fr/lea>).

apprentissages de tous les élèves). L'instrumentalisation serait pensée en équipe puis les différents essais de ces supports par les maitres en cours permettraient de comprendre davantage les appropriations des ressources et des supports hors de la classe, les ajustements dans la classe et de regarder les effets potentiels lors du cours sur les activités des élèves. Elles ouvriraient un dialogue entre enseignants et chercheurs et identifieraient ce qui est recevable d'un point de vue didactique et ce qui l'est moins tout en prenant en compte les contraintes du métier (l'adaptation aux élèves, le temps de séance, les organisations spécifiques de classe...). Le maitre de cours moyen a beaucoup de disciplines à enseigner et, de ce fait, de nombreux savoirs à maîtriser en profondeur. Tenir compte de la complexité du métier pourrait se faire dans des collectifs de professeurs et chercheurs qui élaboraient des supports et des séquences en coopération. Un travail collectif réflexif sur l'appropriation d'une même ressource et de mêmes supports permettrait de réfléchir ensemble aux pratiques qui permettraient de tendre vers une école exigeante et démocratisante et ce, *in situ* / dans le milieu classe en s'approchant au plus près de ce que sont les professeurs et les élèves. C'est à cette condition que certaines pistes de réflexion amenées plus haut pourront aussi à travers des allers et retours entre la classe et les temps d'échanges, entre praticiens et chercheurs, prendre encore plus de sens.

La liberté pédagogique enseignante

Pour conclure ce travail nous souhaitons revenir sur ce que nous avons interrogé en début de thèse lors de l'introduction : la liberté pédagogique enseignante.

- Une liberté ?

Tout d'abord, le maitre n'est pas si libre et autonome qu'il n'y paraît. Comme l'explique Lahire « chaque individu porte en lui des compétences et des dispositions à penser, à sentir et agir, qui sont les produits de ses expériences socialisatrices multiples » (2013, p. 14). Nos résultats montrent que les choix de supports sont la traduction de logiques d'action intériorisées. Certaines expériences sociales telles que le fait d'avoir été socialisé et scolarisé dans tel contexte social, d'être proche d'un courant pédagogique, d'être une femme ou un homme ou encore d'avoir bénéficié d'une formation continue font varier l'instrumentalisation enseignante (en allant parfois jusqu'à influencer l'exigence du cadrage du support). De même les attentes de l'institution vis-à-vis des professeurs (au travers, notamment, des épreuves du concours) et, par conséquent la formation initiale enseignante, peuvent encourager la critique et la transformation des ressources par les professeurs. Certaines formations continues aident à

l'usage efficient d'un support en classe. Le contexte d'exercice influence également les manières de faire. Plus particulièrement, nous savons désormais que le contexte matériel de l'école ainsi que le fait d'exercer en REP, dans une classe à niveau multiple ou qui fonctionne avec des échanges de service ont des effets sur les pratiques professorales avec les ressources et les supports. Ainsi, contexte d'exercice du métier et expériences sociales influencent ce que les maîtres font hors classe et dans la classe. Enfin, pour être libre, il semble qu'il faille donner aux maîtres les moyens de penser cette liberté et les choix qui s'offrent à eux. Or notre recherche montre que les enseignants manquent cruellement de temps, de formations pour réfléchir aux supports proposés aux élèves lors de leurs cours.

- Un acquis pédagogique et social !

Pour terminer, nous pouvons nous demander si la liberté de choix de supports est réellement un « acquis » social. N'y-a-t-il pas un versant quelque peu démagogique à ce droit octroyé aux professeurs ? Les formations sur les instruments d'apprentissages manquent et le cadrage institutionnel est flou. De ce fait, les maîtres de cours moyen prennent seuls le risque de choisir un support inadapté, trop complexe ou encore peu exigeant. C'est leur responsabilité si le support et leur usage conduisent à peu d'apprentissage lors de la séance ou à des apprentissages différenciés. De ce fait, Stéphane explique lors de son entretien que cette liberté de choix des supports « *peut laisser place à une certaine psychose et à une certaine paranoïa quand on vient nous visiter, parce qu'on se dit : Est-ce que je fais bien ? Est-ce que je fais ci ? Est-ce que je fais ça ?* ». Emmanuelle et Hélène décrivent respectivement cette situation devant l'ensemble des supports comme « *hyper angoissante* » et « *insécurisante* ». Cependant, les entretiens montrent aussi qu'aucun des enseignants ne voudrait revenir sur cette liberté pédagogique. Celle-ci est qualifiée de « *fabuleuse* » (par Audrey), « *motivante* » (par Marie), « *formidable* » (pour Stéphane), « *essentielle* » (pour Maxime) et « *importante* » (pour Andréa). Maxime précise même que si elle lui était retirée, il pourrait alors quitter la profession. Celle-ci semble donc faire partie des conditions d'exercice du métier à laquelle aucun des instituteurs n'est prêt à renoncer. Il serait alors nécessaire, comme beaucoup d'entre eux l'indiquent, que ces choix de supports soient davantage « *cadrés* », « *aiguillés* » ou encore « *orientés* »⁴⁰⁸ et donc que les enseignants bénéficient de formations leur permettant de prendre la mesure des possibles différents qu'offrent les supports qui sont à leur disposition. Cela implique que les priorités et

⁴⁰⁸ Termes relevés également lors des différents entretiens.

les moyens accordés à la formation (et notamment à la formation continue) fassent l'objet d'un débat collectif.

BIBLIOGRAPHIE

- Aamotsbakken, B. (2019). Textbook analysis and the need to combine approaches. Dans J. Rodríguez Rodríguez, T. M. Braga Garcia, & E. Bruillard (éd.), *IARTEM 1991–2016 : 25 ans de développement de la recherche sur les manuels et les médias éducatifs*. (p.333-342). Kongsberg : IARTEM.
- Abdouni, S. (2015). *Les élèves du premier degré à la rentrée 2015 : Forte baisse des taux de redoublement. Note d'information*, n°44. MEN-DEPP.
- Adler, J. (2000). Conceptualising Resources as a Theme for Teacher Education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(3), 205-224.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Andreu, S. & Steinmetz, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). *Note d'information*, n°28. MEN-DEPP.
- Audigier, F. & Basuyau, C. (1988). Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ? : Exemple des classes de CM2 et 6e. *Revue française de pédagogie*, 85(1), 21-27.
- Audion, L. (2017). Encourager la posture métalinguistique des élèves de cycle 3 : Pourquoi ? Comment ? *Le français aujourd'hui*, 198(3), 39.
- Avezard-Roger, C. & Corteel, C. (2020). Le métalangage dans les manuels scolaires. *Le français aujourd'hui*, 211(4), 27-41.
- Avezard-Roger, C. & Thomas, I. (2017). L'accord du verbe aux cycles 2 et 3 : Posture réflexive et médiation entre pairs. *Le français aujourd'hui*, 198(3), 91-112.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. Paris : l'Harmattan.
- Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- Bautier, É. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55(1), 11-20.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : Des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100.
- Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4. éd., augmentée). Paris : Découverte.
- Beauné, A., Levoin, X., Bruillard, E., Quentin, I. C., Zablou, S., Carton, T., Rouvet-Song, C., Normand-Assadi, S., Roy, M. L., Nikishina, T., Mas-Costesèque, S. & Baron, G. L. (2019). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources* (Rapport scientifique des

laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE). Université Paris 5 Sorbonne Descartes, école normale supérieure de Cachan.

- Béguin, P. (2012). Conception et développement. Appropriation, dialogues et sens du développement. Dans Y. Clot, *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Benhaïm-Grosse, J., Longhi, L., Monseur, C., Solnon, A., Verdon, R., Charpentier, A. & Raffaëlli, C. (2020). Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement, EPODE, en 2018 au collège, *Note d'information*, n°20.23. MEN-DEPP.
file:///C:/Users/univ/Downloads/ni-20-23-69380_1.pdf
- Bernigole, V., Bret, A., Chabanon, L., Roussel, L. & Verlet, I. (2019). PISA 2018 : Culture mathématique, culture scientifique et vie de l'élève. *Note d'information*, n°19.50. MEN-DEPP. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/44258/pisa-2018-culture-mathematique-culture-scientifique-et-vie-de-l-eleve-vincent-bernigole-anais-bret-1?_lg=fr-FR
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1975 / 2007). Classe et pédagogies : Visibles et invisibles. Dans J. Deauvieau & J.-P. Terrail (Éds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-107). Paris : La Dispute.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Besnier, S. (2019). Travail documentaire des professeurs et ressources technologiques : Le cas de l'enseignement du nombre à l'école maternelle. *Éducation et didactique*, 13-2, 119-153.
- Bethlehem, J. (2009). Peut-on établir des statistiques officielles à partir d'enquêtes en ligne reposant sur le principe de l'autosélection ? Dans *Recueil du Symposium de Statistique Canada. Collecte des données : défis, réalisations et nouvelles orientations*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11-522-x/2008000/article/10989-fra.pdf?st=rFhELnW2>
- Bishop, M.-F. & Denizot, N. (2016). Explorer les manuels de français. *Le français aujourd'hui*, 194(3), 5-14.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2^{ème} éd.). Paris : A. Colin.
- Bocognano, L. (2021). Le numérique éducatif : Que nous apprennent les données de la DEPP ? *Document de travail n° 2021.S03*. Série Synthèses, Août, 2021. MENJS-DEPP.
file:///C:/Users/celin/Downloads/le-num-rique-ducatif-que-nous-apprennent-les-donn-es-de-la-depp--95365_3%20(1).pdf
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.

- Bonnéry, S. (2010). La division sociale des interactions dans la temporalité des dispositifs pédagogiques. Dans Colloque international *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*. Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP. <https://hal.science/hal-00533664/document>
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : Approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 2(12), 65-84.
- Bonnéry, S. (2012). Les exigences intellectuelles des manuels scolaires. *Contenus d'enseignement*, 372, 37-49.
- Bonnéry, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Études sociologiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. (2020). « Lire » et « étudier » avec l'écrit : Des activités différentes pour les enfants dans le temps et dans l'espace social ; des inégalités renouvelées. *Pratiques*, 185-186.
- Bonnéry, S., Crinon, J. & Marin, B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55(1), 43-56.
- Borne, D. (1998). *Le Manuel scolaire (Rapport d'IGEN au ministre de l'éducation nationale)*. Paris : Éd. La Documentation française. <https://cpa.enset-media.ac.ma/Fixe/Manuel%20scolaire.pdf>
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C. & Pasquali, P. (1968). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques* (4^{ème} éd.). Paris : Éditions EHESS.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & De Saint Martin, M. (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Paris, La Haye : Mouton & co.
- Boutonnet, V. (2015a). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 225-246.
- Boutonnet, V. (2015b). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 38 (1), 1-24.
- Breheny, P. & Burchett, W. (2017). Visualization of Regression Models Using visreg. *The R Journal*, 9(2), 56-71
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Broccolichi, S. (1995). Domination et disqualification en situation scolaire. Dans P. Cours-Salies, *La liberté du travail* (pp. 83-98). Paris : Syllepse.

- Broccolichi, S. & Garcia, S. (2022). « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! » : Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves. *Sociétés contemporaines*, 123(3), 51-77.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris : Economica.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf [Consulté le 03/07/23].
- Bruillard, É. (2010). Le passage du papier au numérique : Le cas du manuel scolaire. Dans G. Gueudet & L. Trouche (dir.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 217-232). Lyon/Rennes : INRP/PUR.
- Bruillard, É. (2020). Comprendre l'activité des enseignants sur les ressources éducatives : sélection, création, modification, utilisation et partage. Dans P. Lardellier et T. Hulin, *Les nouvelles médiations pédagogiques. Design et innovation pédagogiques, expériences d'enseignement technologique*. L'Harmattan, Des Hauts et Débats.
- Bruner, J. S. (1960 / 1977). *The Process of Education*. Cambridge : Harvard university press.
- Bucheton, D. (1999). Les manuels : Un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs. Dans S. Plane, *Manuels et enseignement du français* (p. 41-50). Canopé-CRDP Basse-Normandie.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2^{ème} éd.). Paris : ESF.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Bulea Bronckart, E. & Elalouf, M.-L. (2016). Contenus et démarches de la grammaire rénovée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 45-61). Montréal : Erpi.
- 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*, 140(1), 41-52.
- Cadet, L., Crinon, J. & Ferone, G. (2019). Former au raisonnement orthographique. Conceptions d'enseignants du cycle 3. *Repères*, 60, 153-171.
- Camus, J., Geay, B. & Pagis, J. (2020). *Des serious games sociologiques dans la cohorte d'enfants ELFE : faire jouer les enfants pour accéder à leurs visions du monde*. *Bulletin de Méthodologie Sociologique/Bulletin of Sociological Methodology*, 146(1), 99-123.
- Camusson, C. (2016). *Le cadrage des opérations intellectuelles lors de la phase d'institutionnalisation* [Mémoire de master en sciences de l'éducation]. UPEC, France.
- Cariou, D. (2012). Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*, 45, 163-179.

- Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*, 197, 63-77.
- Cariou, D. (2018). Quelles références aux pratiques de savoir en classe d'histoire ? Éléments de réponses au texte de Sylvain Doussot. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 204, 73-80.
- Cariou, D. (2019). Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 64(2), 29-43.
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Rennes : PUR.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : PUF.
- Cèbe, S. (2010). La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants. *Actes du colloque de l'AGEEM* (2009). Hyères. http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensiontxt.pdf
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35(1), 185-208.
- Chabanon, L., Durand de Monestrol, H. & Verlet, I. (2019). PISA 2018 : Stabilité des résultats en compréhension de l'écrit. *Note d'information, n°19.49*. MEN-DEPP. <file:///C:/Users/univ/Downloads/depp-ni-19-49-PISA-2018-stabilite-resultats-en-comprehension-ecrit-pdf.pdf>
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartier, A.-M. (2002). On écrit dans quoi, madame ? Cahiers et classeurs à l'école primaire. *Repères*, 26(1), 149-162.
- Chartrand, S.-G. (2016) (dir.). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Chartrand, S.-G. & Gagnon, R. (2016). L'enseignement d'une notion clé de la syntaxe au secondaire : La phrase subordonnée relative. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 203-224). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. & Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 27-44). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- Choppin, A. (2005). L'édition scolaire française et ses contraintes : Une perspective historique. Dans É. Bruillard, *Manuels scolaires, regards croisés* (p. 39-53). Scérén-CRDP Basse-Normandie.

- Cnesco (Centre national d'étude des systèmes scolaires) (2016). Inégalités sociales et migratoires : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? *Dossier de synthèse*. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. École-collège. Paris : Delagrave.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie* (5^{ème} éd). Paris : La Découverte.
- Coppe, T., März, V., Decuyper, M., Springuel, F. & Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant : Essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*, 204(3), 17-31.
- Coppe, T. & Springuel, F. (2018). *Cache-cache dans l'invisible du travail enseignant ; les sciences de l'éducation peinent à rentrer dans le jeu—Comprendre la présence d'un support de cours en classe* [Mémoire de master en sciences de l'éducation]. Université catholique de Louvain, Belgique.
- Crinon, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique. *Le français aujourd'hui*, 178(3), 107-114.
- Crinon, J. & Ferone, G. (2020). Nouveaux supports de lecture et littératie numérique scolaire. *forumlecture.ch. Plateforme internet sur la littératie*, 2, 1-14. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/703/2020_2_fr_crinon_ferone.pdf
- Crinon, J. & Ferone, G. (2022). Réseaux connectés d'enseignants et développement professionnel. *Recherches en éducation*, 46.
- Crinon, J., Leclaire-Halté, A. & Viriot-Goeldel, C. (2016). Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ? *Pratiques*, 169-170.
- Danner, M., Farges, G., Garcia, S. & Giret, J.-F. (2020). L'exercice du métier des professeurs des écoles au prisme des contextes de travail et des parcours de vie. *Education et formations*, 101, 215-245.
- Delaubier, P., Braun, G., Favey, E., Perez, M., Poncelet, Y., Rehel, C. & Richet, B. (2015). *L'utilisation pédagogique des dotations en numérique (équipements et ressources) dans les écoles* (Rapport d'IGEN n°2015-070). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <file:///C:/Users/univ/Downloads/2015-070-dotation-numerique-1er-degre-494441-pdf-31448.pdf>
- Delcroix, C. (2011). Les professeur-e-s des écoles au regard du genre : Des carrières à deux vitesses ? *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 193-216.
- Demougeot-Lebel, J. & Perret, C. (2011). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51-72.

- DEPP (2018). *Repères et références statistiques : Enseignements, formation, la recherche*. MEN. https://cache.media.education.gouv.fr/file/RERS_2018/28/7/depp-2018-RERS-web_1075287.pdf
- Deslauriers, J.-P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145.
- Devineau, S. & Confais, A. (2017). Le care éducatif : Principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués. *Éducation et socialisation*, 45.
- Dion, É. & Feuillet, P. (2022). La moitié des enseignants déclare travailler au moins 43 heures par semaine. *Note d'Information*, n° 22.30. MEN-DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-22-30>
- Doquet, C. (2013). Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. Dans C. B. et E. Calil (Éd.), *L'Ecole, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes* (p. 33-53). Louvain-la-Neuve : Académia-L'Harmattan.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire : Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.
- Doussot, S. (2017). Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l'enseignement de l'histoire. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 133(1), 129-143.
- Doussot, S. (2020). Lire des documents composites en histoire scolaire : Problème de lecture et problème historique. *Pratiques, 185-186*.
- Draelants, H. & Cattonar, B. (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Duez, G. & Risselin, K. (2017). L'enseignement de la langue au cycle 4 : Des programmes entre rupture curriculaire et continuité didactique : *Le français aujourd'hui*, 198(3), 25-38.
- Elalouf, M.-L. & Bois-Masson, N. (2014). Informer sur les manuels scolaires, une mission délaissée par l'Éducation nationale. *Recherches, revue de didactique et de pédagogie*, 60, 119-136.
- Eteve, Y., Nghiem, X. & Philbert, L. (2022). *Maîtrise de la langue en fin d'école : Une légère hausse du niveau global des élèves en 2021 (Cedre 2003-2009-2015-2021)*. *Note d'information*, n°22.28. MEN-DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-22-28>
- Falaize, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école : Donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*. Paris : Retz.
- Falaize, B. (2020). Enseigner l'histoire, des savoirs au service des valeurs. *Administration Education*, 168(4), 57-63.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages* (1re édition). Paris : PUF.
- Fenard, M. (2018). *Médiation culturelle et inégalités sociales de réception des oeuvres en contexte scolaire* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Université Paris 8, France.
- Fenoglio, P. (2021). *Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales*. 139, 22. *Dossier de veille de l'IFE*, 139. ENS de Lyon.

- Fenoglio, P. (2022). Numérique en éducation : Aller au-delà des mythes. *Edubref*, janvier 2022. ENS de Lyon. <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/plplh/wp-content/uploads/sites/18/2023/04/Edubref-janvier-2022.pdf>
- Ferone, G., Richard-Principalli, P. & Crinon, J. (2016). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes, *Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école (SILE/ISEL)*, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 365-383.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, tome II. Paris : Gallimard.
- Frandji, D. & Vitale, P. (2008). *Actualité de Basil Bernstein : Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1-3, 47-69.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(11-3), 135-142.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2018). L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire est-il vraiment de moindre qualité en éducation prioritaire ? Dans B. Fouquet-Chauprade & A. Soussi (dir.) *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire*. Berne : Peter Lang.
- Goody, J. (2006). La technologie de l'intellect (J.-C. Lejosne, Trad.). *Pratiques*, 131(1), 7-30.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (C. Maniez, Trad.). Paris : La Dispute.
- Gourdet (2018). Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? Dans Conférence, *Ecrire et rédiger*, Cnesco et Ifé. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/13_Gourdet.pdf
- Gourdet, P. & Laborde, P. (2017). Enseigner la morphologie du verbe autrement. Comment dissocier et travailler marques de personne et de temps ? *Le français aujourd'hui*, 198(3), 79.
- Grésillon, A. (1988). Les manuscrits littéraires : Le texte dans tous ses états. *Pratiques*, 57(1), 107-122.
- Gros, J. (2017). Quantifier en ethnographe : Sur les enjeux d'une émancipation de la représentativité statistique. *Genèses*, 108(3), 129-147.
- Gueudet, G. (2012). *Ressources et documents dans l'enseignement : Le cas des mathématiques*. Dans Séminaire du GRCDI (Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information), *La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines*, Université de Bretagne Occidentale. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01476966/document
- Gueudet, G. & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : Genèses, collectifs, communautés : Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, 2-3, 7-33.

- Gueudet, G. & Trouche, L. (dir.) (2010). *Ressources vives : Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Rennes : PUR et INRP.
- Gueudet, G. & Trouche, L. (2021). Étudier les interactions professeurs-ressources : Questions de méthode. *Éducation et didactique*, 15(15-2), 141-158.
- Hammoud, R. (2012). *Le travail collectif des professeurs en chimie comme levier pour la mise en œuvre de démarches d'investigation et le développement des connaissances professionnelles. Contribution au développement de l'approche documentaire du didactique* [Thèse de l'Université en sciences de l'éducation - spécialité : Didactique de la Chimie]. Université Lyon 1, France.
- Horsley, M. (2005). Les manuels scolaires en Australie et dans le Pacifique sud : Continuités et changements. Dans É. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés* (p. 39-53). Caen : Scérén-CRDP Basse-Normandie.
- Huchette, M., Zablou, S. & Maitre, J.-P. (2017). *Rapport des enseignants de STI aux ressources scénarisées « clés en main »* (Rapport de recherche pour le DNE).
- Hunault, O. & Poncelet, Y. (2022). *L'enseignement en cours moyen : État des lieux et besoins* (Rapport au MEN n° 2022-048). Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. <file:///C:/Users/celin/Downloads/igesr-rapport-2022-048-enseignement-cours-moyen-etat-des-lieux-besoins-pdf-113766.pdf>
- Isambert-Jamati, V. (1985). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire* (1re éd). Paris : PUF.
- Jaubert, M., Rebière, M. & Guillou-Kérédan, H. (2014). S'essayer à utiliser un texte documentaire en petite section. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 50, 35-56.
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 185, 117-161.
- Joigneaux, C. (2015). Les élèves de Maternelle face aux fiches. Dans S. Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Études sociologiques* (p. 83-107). Paris : La Dispute.
- Joshua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Joshua, professeur à l'université d'Aix-Marseille II, didacticien des sciences et des mathématiques. *Education et sociétés, Sociologie des savoirs*, 2(4), 29-56.
- Kakpo, S. & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.
- Keddie, N. (1970). Le savoir dispensé dans la salle de classe. Dans J. Deauvieux & J.-P. Terrail (Éds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p.151-187). Paris : La Dispute.
- Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : Une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185-210.

- Khaneboubi, M. & Roux-Goupille, C. (2020). Les documents photocopiés, un instrument au service des pratiques enseignantes pour ajuster les compétences scripturales des élèves et les contenus enseignés. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(1), 168-186.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel : Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Le Seuil.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Le Seuil.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : Quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36.
- Leclaire-Halté, A. & Maisonneuve, L. (2020). Présentation : Lire des documents composites en classe. *Pratiques*, 185-186.
- Lefebvre, S. & Samson, G. (Éds.). (2015). *Le tableau numérique interactif : Quand chercheurs et praticiens s'unissent pour dégager des pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lemercier, C., & Zalc, C. (2008). *Méthodes quantitatives pour l'historien*. Paris : La Découverte.
- Lenoir, Y. (2020). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : Pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs. *Tréma*, 54.
- Leroy, M. (2012). *Les manuels scolaires : Situation et perspectives* (Rapport n°2012-036 au MEN). Inspection générale de l'Éducation nationale – Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/rapport-igen-2012-036-les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives-225073-pdf-32072.pdf>
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation et didactique*, 7(1), 147-164.
- Levain, X. (2018). *Mutations dans le paysage des ressources numériques à la lumière des BRNE* (Synthèse de l'enquête BRNE 2018 sous la direction É. Bruillard). Université Paris Descartes. <https://eduscol.education.fr/document/16300/download>
- Loffreda, M. (2019). L'activité d'organisation des ressources éducatives par les enseignants. Problématiser et organiser leurs processus organisationnels. Dans J. Jacques S. Mas & D. Maurel (éds.), *Actes en lignes du colloque De la gestion personnelle des informations à la gestion des connaissances : analyser les niveaux individuels, collaboratifs et institutionnels de la gestion de l'information*. Université du Québec.

https://www.crids.eu/rgepic/documents/loffreda-2020-12019activite-d2019organisation-des-ressources-educative_final.pdf

- Longhi, L. (2020). Pratiques enseignantes à l'école élémentaire : Les apports des enquêtes TALIS et EPODE 2018. *Administration & Éducation*, 168(4), 115-125.
- Lord, M.-A. & Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, (188), 5-12.
- Maitre, J.-P., Huchette, M. & Bruillard, É. (2018). Comment analyser ce que font les enseignants dans la préparation de leurs cours ? Ébauche d'un cadre conceptuel. *Recherches en Éducation*, 33, 132-144.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mantel, B., Faugloire, E. & Lejeune, L. (2016). Affordance : théorie, caractérisation et perspectives pour l'ergonomie. Dans *51ème Congrès de la SELF : Ergonomie(S), Ergonome(S), Quelles évolutions à la croisée d'une discipline et d'un métier ?* Marseille, France. <https://hal.science/hal-03480608v1/document>
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 31-59.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 19-32). Rennes : PUR.
- Margolinas, C. & Wozniak, F. (2009). Usage des manuels dans le travail de l'enseignant : L'enseignement des mathématiques à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 59-82.
- Margolinas, C. & Wozniak, F. (2010). Rôle de la documentation scolaire dans la situation du professeur : Le cas des mathématiques à l'école élémentaire. Dans G. Gueudet & L. Trouche (dir.), *Ressources vives : Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 201-216). Rennes : PUR et INRP.
- Martin, O. (2005). *L'analyse quantitative des données* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- MEN (2015). *Enquête PROFETIC auprès de 5 000 enseignants du premier degré* (Rapport du 7 septembre). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/18/6/profetic-2015-rapport_496186.pdf
- MEN (2018). *Enseigner l'orthographe du cycle 3 au cycle 4*. <https://eduscol.education.fr/document/16477/download>
- MEN (2019a). *PROFETIC, 2019, Connaître les pratiques numériques des enseignants du 1er degré*. <https://eduscol.education.fr/document/4301/download>

- MEN (2019b). *Repères annuels de progression Français CM1*. https://montbeliard1.circo25.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/20/2018/11/Reperes_Francais-CM1_1019426.pdf
- MEN (2019c). *Repères annuels de progression Français CM2*. https://montbeliard1.circo25.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/20/2018/11/Reperes_Francais-CM2_1019427.pdf
- MEN (2020). *Bulletin officiel n°31. Programmes du cycle 3*. <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>
- Meshoub-Manière, K. & Féliers, C. (2020). La notion de phrase dans la « méthode Picot » en cycle 3 : Analyse et perspectives. *Le français aujourd'hui*, 211(4), 121-133.
- Messaoui, A. (2018). Concevoir des ressources pour enseigner, un levier pour le développement des compétences informationnelles des professeurs ? Dans J. Thiburce et B. Ursi (dir.), *SHS Web of Conferences*, 52, ICODOC 2017. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/13/shsconf_icodoc2017_02003.pdf
- Messaoui, A. (2019). *Développement de l'expertise documentaire des professeurs dans des situations de mutation de leur enseignement : Le cas de professeurs de mathématiques et d'anglais* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. ENS de Lyon, France.
- Métoudi, M. & Duchauffour, H. (2001). *Des manuels et des maîtres*. Paris : Éditions Savoir Livre.
- Mevel, C. (2017). *La tablette en classe : Un outil motivationnel sous conditions !* Le Coudray-Macouard : les Acteurs du savoir.
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et l'innovation (2020). *L'état de l'Emploi scientifique en France* (Rapport 2020). https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/content_migration/document/Etat_emploi_scientifique_2020_1341878.pdf
- Moisan, S. & Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 35.
- Mounier, É. & Priolet, M. (2015). *Les manuels scolaires de mathématiques à l'école primaire. De l'analyse descriptive de l'offre éditoriale à son utilisation en classe élémentaire*. [Note de synthèse]. Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/11/Manuels-scolaires.pdf>
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22(1), 83-119.
- Pagnier, T. & Lavieu-Gwozdz, B. (2021). Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement. *Glottopol*, 35.
- Paret, M.-C. (2000). *Enseigner stratégiquement la grammaire*. *Québec français*, 119, 54-57.
- Pastor, J-M & Ninnin, L-M. (2018). CEDRE 2006-2012-2017 histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école primaire : Stabilité des résultats depuis onze ans. *Note d'information, n°18.16*. MEN-DEPP. https://shs.hal.science/halshs-03791516/file/depp-ni-18-16-cedre-2006-20012-2017-histoire-geographie-enseignement-moral-civique-fin-ecole-primaire_974679-pdf-a.pdf
- Pellat, J.-C. (2017). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.

- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye, *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- Pinto, S. (2020). *À la croisée de l'école, de l'art et de l'industrie du livre : Concevoir et choisir un manuel de lecture à partir de la littérature de jeunesse en C.P. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 7, 209-229.
- Potocki, A. & Billottet, É. (2020). Incidence du numérique sur l'apprentissage du lire, dire, écrire (Rapport). Paris : Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_PotockiBillottet_Numerique_Francais-1.pdf
- Prioret, M. & Mounier, É. (2018). Le manuel scolaire : Une ressource au « statut paradoxal » : Rapport de l'enseignant au manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire. *Éducation et didactique*, 12(1), 79-100.
- Quentin, I. (2012). *Le fonctionnement des réseaux en ligne d'enseignants* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation]. ENS de Cachan, France.
- Quentin, I. (2017). *Sélection, transformation et archivage des ressources éducatives. Analyses d'entretiens réalisés avec des enseignants en section de BTS Banque* (Rapport dans le cadre de la convention DNE sous la direction d'É. Bruillard). ENS Paris-Saclay.
- Quirino Chaves, S. (2021). *Élaboration et conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles. Exemples d'élaborations et de conceptions de documents composites au cycle 3* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Université de Bretagne occidentale, Rennes, France.
- Quirino-Chaves, S. & Maisonneuve, L. (2020). *Définir le document composite : Exemples d'analyses et exemple d'élaboration. Pratiques*, (185-186).
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Éléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques. Dans M. Bailleul, *Actes de la dixième université d'été de didactique des mathématiques, Évolution des enseignants de mathématiques ; rôle des instruments informatiques et de l'écrit. Qu'apportent les recherches en didactique des mathématiques*, p. 203-213. Caen, ARDM (association pour la recherche en didactique des mathématiques).
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino et R. Teulier, *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 251-265). La Découverte.
- Rabardel, P. & Bourmaud, G. (2005). Instruments et systèmes d'instruments. Dans P. Rabardel, et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Remillard, J. (2010). Modes d'engagement : Comprendre les transactions des professeurs avec les ressources curriculaires en mathématiques. Dans G. Gueudet & L. Trouche (dir.) (2010),

- Ressources vives : Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 201-216). Rennes : PUR et INRP.
- Repoussi, M. & Tutiaux-Guillon, N. (2012). *Les recherches récentes sur les manuels d'histoire : Questions méthodologiques et théoriques. Le cartable de Clio*, 12, 141-152.
- Reuter, Y. (1999). Quelques questions à propos des manuels. Dans S. Plane, *Manuels et enseignement du français* (p. 249-252). Canopé-CRDP Basse-Normandie.
- Reuter, Y. (dir.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires : Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (dir.), Lahanier-Reuter, D. & Cohen-Azria, C. (2021). *Traité des didactiques : Concepts et notions fondamentales*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Richard-Principalli, P. & Fradet, M.-F. (2013). « Histoire d'Histoire », une collection d'albums historiques composites : Quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ? *Repères*, 48, 85-101.
- Rochex, J.-Y. (2011a). Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 91-110). Rennes : PUR.
- Rochex, J.-Y. (2011b). Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 173-198). Rennes : PUR.
- Rochex, J.-Y. (2019). La genèse des dispositions, entre socialisation et développement ? Conseils d'orientation croisés entre le sociologue et le psychologue. Dans S. Depoilly et S. Kakpo (dir.), *La différenciation sociale des enfants : Enquêter sur et dans les familles* (p. 73-105). Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Roditi, É. (2011). Des pratiques enseignantes à la fois contraintes et personnelles, et pourtant cohérentes. Dans Vandebrouck F. (Ed.) *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (p. 73-94). Toulouse : Octarès.
- Roy, N. (2015). La cohabitation des outils technologiques : Perceptions et réflexions sur la diversité des outils en contexte scolaires. Dans S. Lefebvre & G. Samson, *Le tableau numérique interactif : Quand chercheurs et praticiens s'unissent pour dégager des pistes d'action* (p. 105-119). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sabra, H. (2011). *Contribution à l'étude du travail documentaire des enseignants de mathématiques : Les incidents comme révélateurs des rapports entre documentations individuelle et communautaire* [Thèse de Doctorat]. Université Lyon 1, France.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête. Dans M., Bromberg & A., Trognon (Eds.) *Psychologie Sociale 1*, Presses Universitaires de France, 45-77.

- Segré, M. (2001). Itinéraires de lecteurs. Note critique sur des études récentes en sociologie de la lecture. *Revue Française de Sociologie*, 42(1), 149.
- Selz, M. & Maillachon, F. (2009). *Le raisonnement statistique en sociologie*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. & Rivenc, J.-P. (2003). Un enseignement de l'histoire au cours moyen : Questions didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 69-83.
- Séré, A. & Bassy, A-M. (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une « nouvelle donne » de la politique de ressources pour l'enseignant. Inspection générale de l'Éducation nationale*. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/114000048.pdf
- Similowski, K., Pellan, D. & Plane, S. (2018). Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? *Repères*, 57, 15-34.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- Stavrou, S. (2008). La recontextualisation à l'épreuve de la sociologie empirique des curricula : Éléments de recherche sur la régionalisation des savoirs. Dans D. Frandji, & P. Vitale, *Actualité de Basil Bernstein : Savoir, pédagogie et société* (p. 171-187). Rennes : PUR.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Tourneville, J. (2021). *Le rapport au temps dans le travail enseignant. Contribution à l'étude des professionnalités enseignantes dans le 1er et le 2nd degré en France* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Université de Bordeaux, France.
- Tralongo, S. (2015). Le « Carnet de bord » utilisé en module de professionnalisation en IUT : Un outil de cadrage pour le « cheminement » de l'étudiant ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (55), 93-103.
- Tralongo, S. (2017). Fabriquer / devenir un enseignant du supérieur professionnalisant. Le tutorat en IUT. *Formation emploi*, 138, 165-183.
- Tralongo, S. (2021). *L'APPROPRIATION Penser les cadres, processus et produits d'une créativité contrainte en sociologie* [Synthèse de travaux pour HDR]. Lumières Lyon 2, France.
- Tricot, A. (2020). *Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ?* (Rapport). Paris : Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Tricot_Numerique_Fonctions_pedagogiques-1.pdf.
- Trouche, L. (2019). Evidencing missing resources of the documentational approach to didactics. Towards ten programs of research / development for enriching this approach. Dans L. Trouche, G. Guedet, & B. Pepin, *The « resource » approach to mathematics education* (p. 447-489). Cham : Springer.
- Trouche, L., Guedet, G., Pepin, B. & Aldon, G. (2020). L'approche documentaire du didactique. Dans S. Lerman (dir.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (2^{ème} édition, p. 307-313). Cham : Springer.

- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 125(1), 37-52.
- Vigner, G. (1997). La représentation du savoir : Mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires. Dans M. Marquillo Larruy (coord.), *Écritures et textes d'aujourd'hui. Cahiers du français contemporain*, 4, 47-81.
- Villani, C. & Torossian, C. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques* (Rapport 12 février 2018). MEN. <https://www.education.gouv.fr/21-mesures-pour-l-enseignement-des-mathematiques-3242>
- Vinel, É. & Bautier, É. (2021). *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques. Glottopol*, 35.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.
- Woollven, M., Vanhée, O., Gaële Henri-Panabière, Renard, F. & Lahire, B. (2019). Le langage comme capital. Dans B. Lahire (Dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Le Seuil.
- Young, M.F.D. (2001). Du "curriculum en tant que construction sociale" à la "spécialisation intégrative". Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum (1971-1999). *Revue française de pédagogie*, 135, 29-34.
- Zampin, J.-P., Gilger, C., Laly, H. G., Roederer, P. & Falaize, B. (2019). *En quête d'histoire : Situations-problèmes pour le cycle 3*. Poitiers : Canopé éditions.

ANNEXES visibles dans le tome 2 uniquement
en pdf

Marque-page / Glossaire

Ressources : Ressources matérielles mobilisées pour choisir ou élaborer un support. Exemple : manuel numérique ou papier, guide pédagogique, fichier élève, site, blog enseignant, production d'élèves

Support : Instrument qui est proposé à l'élève par l'enseignant en classe pour apprendre. Il se caractérise par la ou les ressource(s) choisie(s) et la manière de faire avec celles-ci, par sa matérialité en classe / sa forme (manuel, photocopié, projection, tableau, affichage...), par son hétérogénéité sémiotique et langagière, par ses caractéristiques (notamment didactiques) en termes de savoirs, d'objets questionnés, de tâches données à l'élève... et par le cadrage qu'il exerce sur l'activité intellectuelle, sur la manière de penser et de produire des connaissances.

Instrumentalisation : Processus par lequel l'enseignant s'approprié et modifie les ressources et les supports hors de la classe et dans la classe.

Production passive d'inégalités scolaires : Processus de différenciation dû à une abstention, une omission pédagogique. Par exemple, la complexité d'un support (son hétérogénéité sémiotique et langagière) peut conduire à la production passive d'inégalités car, si elle n'est pas cadrée par l'enseignant en classe, elle constitue un frein pour l'apprentissage des enfants issus des milieux populaires.

Production active d'inégalités scolaires : Ce sont « des modes de faire différenciés selon les caractéristiques (réelles ou supposées) des élèves auxquels les agents scolaires sont confrontés, qui, par des effets de cumul, conduisent à ce qu'ils fréquentent dans l'ordinaire des classes et à l'insu des protagonistes impliqués, des univers de savoirs différenciés que l'on peut dès lors caractériser comme inégalement productifs en termes d'activité intellectuelle et d'apprentissages potentiels. » (Rochex, 2011a, p. 91). Par exemple, cela peut consister à adapter le support et son étayage à un élève ou une classe au point de les vider d'exigences qui relèveraient pourtant du niveau de classe concerné.

GLM : modèle linéaire généralisé (generalized linear models). Technique de modélisation statistique qui généralise la régression linéaire classique. Les GLM comprennent donc la régression linéaire (lorsque les variables à expliquer sont continues) mais aussi la régression de Poisson (quand les variables à expliquer sont des données de comptage) et la régression logistique (lorsque ces variables sont catégorielles et binaires). Ces modèles permettent de rechercher l'existence de liens statistiques entre la variable d'intérêt et différentes variables indépendantes, de quantifier ces liens et de pouvoir faire des prédictions à partir de cette quantification.

Co : Degré de **complexité d'un support** issu de l'agrégation de la **complexité sémiotique**, de la complexité liée à l'usage de certaines options numériques et de la **complexité langagière**. Les indicateurs caractérisant la complexité sont visibles dans le tableau suivant :

Complexité (Co)		
Complexité sémiotique	Complexité langagière	Complexité sémiotique numérique
Qualité graphique Documents donnés tous en même temps Documents en noir et blanc Sens de lecture Typographie différente pour un même niveau d'information Nombre de pages Nombre de documents Nombre de natures de documents Nombre de signes / symboles Nombre de niveaux de titres Nombres de consignes	Contenu évolutif Alternance entre documents conçus par le concepteur et ceux sans destination scolaire Discours direct Personnalisation Abréviation Humour / jeu de mots Définition de mots Définition de concepts-clefs	Lien hypertexte utilisé par l'enseignant et / ou par l'élève Option (zoom, mise en avant et autres) utilisée par l'enseignant et / ou par l'élève

Ca : Le cadrage identifie le chemin par lequel le support fait passer l'élève pour apprendre lors des phases de contextualisation et structuration des apprentissages et lors des questions / consignes proposées à la classe. Le cadrage repose-t-il **sur des activités intellectuelles exigeantes** et attendues (aujourd'hui) des élèves ? « Ca » mesure donc **l'exigence du cadrage**. Certains indicateurs le caractérisant sont propres à la discipline (parties ci-dessous grisées).

Cadrage en HISTOIRE (Ca)	Cadrage en ORTHOGRAPHE (Ca)
<i>Lors de la contextualisation des apprentissages</i>	
Discipline Objectif GN Objectif problématisé Bornes temporelles Comparaison de documents Légende, nature affichée Légende, auteur (ou lieu) affiché Légende, date affichée Contexte donné à oral Contexte donné par écrit	Discipline Objectif GN Objectif problématisé Corpus, avec 1 nombre de phrases supérieures à 3 Corpus, production d'élèves Corpus, lecture de classe Terminologie stable, non équivoque
<i>Lors des questions / consignes</i>	
Nombre de questions visant à extraire des informations Nombre de questions visant à interpréter Nombre de questions reposant sur des connaissances Exercice répétitif	Nombre étiquetage (quoi) Nombre de consignes sur des procédures à appliquer explicite (comment) Nombre de consignes sur des procédures à appliquer implicite (comment) Nombre de consignes sur des procédures à expliquer (comment) Nombre de manipulations syntaxiques (pourquoi implicite) Nombre de consignes sur le fonctionnement de la langue (pourquoi explicite) Exercice répétitif
<i>Lors de la phase de structuration</i>	
Texte de savoir linéaire à produire par l'élève Texte de savoir schématisé à produire par l'élève Texte de savoir à trous à produire par l'élève Leçon visible sur le support	Texte de savoir linéaire à produire par l'élève Texte de savoir schématisé à produire par l'élève Texte de savoir à trous à produire par l'élève Leçon visible sur le support