

Instruments de formation

sur le thème

Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés

Dossier réalisé par
le Service des Sciences de l'Education de l'Université Libre de Bruxelles

A l'issue d'une recherche en éducation financée par le Ministère de la Communauté française
de Belgique,
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique,
Service général du Pilotage du système éducatif

Chercheurs : COCHE F., KAHN S., ROBIN F. et PUISSANT M.
Promoteur : REY B.

Table des matières

Partie 0 : Mode d'emploi	2
1. Présentation du module de formation.....	3
2. Cadre théorique	4
3. Description des outils proposés au formateur	5
4. Suggestions pour le déroulement du module de formation.....	6
Le questionnaire	7
Les extraits de textes d'auteurs scientifiques	7
Les fiches d'exemples de malentendus	7
5. Présentation des sept axes	11
Axe 1. Le statut de l'erreur.....	11
Axe 2. L'institutionnalisation.....	11
Axe 3. L'explicitation	12
Axe 4. Le choix et la régulation des tâches.....	12
Axe 5. La pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire	13
Axe 6. Le rapport à l'univers familial	13
Axe 7. Le maintien des exigences.....	14
6. Obstacles susceptibles d'être rencontrés	15
7. Références bibliographiques	18
Partie 1 : Outils pour aborder la problématique des malentendus.....	20
La problématique des malentendus – Questionnaire.....	21
Extrait Malentendu 01	22
Extrait Malentendu 02.....	25
Extrait Malentendu 03	26
Fiche Malentendu 01	27
Fiche Malentendu 02.....	29
Fiche Malentendu 03.....	31
Fiche Malentendu 04.....	33
Partie 2 : Outils pour explorer les sept axes	35
1. Fiches “ Pratiques pédagogiques ” (x 13)	36
2. Extraits de textes d'auteurs scientifiques (x 12).....	64

Partie 0 : Mode d'emploi

- ✓ **Présentation du module de formation**
- ✓ **Cadre théorique**
- ✓ **Description des outils proposés au formateur**
- ✓ **Suggestions pour le déroulement du module de formation**
- ✓ **Présentation plus approfondie des sept axes**
- ✓ **Obstacles susceptibles d'être rencontrés**
- ✓ **Références bibliographiques**

1. Présentation du module de formation

➤ Objectifs

1. Prendre conscience qu'il peut exister des **malentendus** chez certains élèves en ce qui concerne la manière dont ils perçoivent les activités que l'on fait en classe (l'objectif, le sens de ces activités, comment il faut les aborder, ...).
2. Découvrir un certain nombre de **pratiques pédagogiques** qui sont susceptibles de permettre à l'enseignant de lever ces malentendus. Réfléchir à ces pratiques, en débattre, afin d'envisager en quoi elles peuvent (ou non) enrichir la pratique enseignante des participants.

➤ Public cible

Public idéal : instituteurs primaires qui travaillent avec des élèves issus de milieux défavorisés.

Autres publics possibles : instituteurs primaires en formation continuée, futurs instituteurs en cours de formation initiale, directions d'écoles primaires, ...

➤ Historique

Ce module de formation a été réalisé à l'issue d'une recherche inter réseaux intitulée "Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés" financée par le Ministère de la Communauté française de Belgique.

La recherche et le module de formation ont été réalisés par une équipe de chercheurs du Service des Sciences de l'Education de l'Université Libre de Bruxelles (Rey & al, 2006).

Durant cette recherche, menée entre septembre 2004 et août 2006, les chercheurs ont réalisé des observations de manière fréquente et répétée dans les classes de cinq enseignants de 5^e-6^e année primaire dans des écoles situées en discrimination positive.

De plus amples informations concernant le cadre théorique, la méthodologie ou les résultats de cette recherche peuvent être obtenues en consultant le rapport final disponible sur www.enseignement.be

2. Cadre théorique

Une des causes importantes de l'échec scolaire, c'est que l'école exige des élèves des attitudes qu'ils ne possèdent pas tous au départ et qui ne sont souvent pas enseignées.

Ces attitudes qui ne sont pas enseignées concernent notamment la manière dont ils perçoivent les activités qu'on leur fait faire en classe.

Par exemple certains élèves ne voient pas le **savoir** qui est en jeu dans les activités qu'on leur propose, ils portent leur attention sur des aspects **anecdotiques** : le matériel qu'on utilise, le but extrascolaire auquel l'activité est rattachée, les exemples présentés, l'habillage d'une situation mathématique, le contenu d'un texte alors que le savoir en jeu concerne sa forme, etc.

Tous ces éléments ne sont pour l'enseignant que des outils pour atteindre un savoir, une compétence, un apprentissage. Certains élèves perçoivent très bien cela, ils ont compris les "règles du jeu scolaire". D'autres par contre ne le savent pas : il se produit ce qu'on appelle des **malentendus**.

Il existe de nombreux exemples de malentendus. Parfois des élèves ne voient pas bien qu'**ils sont à l'école pour apprendre**, ou bien ils ne savent pas **comment** ils doivent faire pour apprendre. Par exemple certains élèves font l'activité par obéissance aux ordres du maître, en quelque sorte pour lui plaire (ou pour éviter de lui déplaire), sans être attentif à ce qu'il y a à apprendre dans ce qu'ils font. Ils n'ont pas compris qu'on attend d'eux à l'école une activité qui n'est pas uniquement de l'ordre du comportement, mais surtout de l'ordre de l'**activité cognitive, intellectuelle**.

Certains élèves supportent mal de ne pas savoir faire tout tout de suite, alors que ce que l'on attend d'eux c'est un certain travail afin de **dépasser les erreurs et les difficultés** pour réellement progresser. Certains ne voient pas non plus le **lien** entre l'activité qu'ils sont en train de faire et les activités menées les jours précédents. Etc.

Autrement dit, **un certain nombre d'élèves ne comprennent pas bien le sens des activités auxquelles on les invite**, ou bien ils y donnent un sens qui n'est pas celui recherché par l'enseignant, et cela les empêche de tirer profit de ces activités.

Ce module de formation propose de réfléchir à ces malentendus et surtout à **certains actes, paroles, pratiques quotidiennes par lesquels les enseignants peuvent parvenir à les éviter**, soit en tentant de les prévenir avant qu'ils ne se produisent, soit en les corrigeant quand ils ont visiblement lieu. Ces pratiques sont présentées sous forme de sept axes.

3. Description des outils proposés au formateur

❖ Le DVD

Le DVD contient une brève **présentation générale** de la problématique, suivie d'une présentation de cinq des sept **axes**. Pour chacun de ces axes, le DVD comprend une courte **introduction théorique**, ainsi que quelques extraits de **séquences de classe** accompagnés d'un commentaire.

❖ Le dossier

Partie 0 **Mode d'emploi** à l'usage du formateur, qui comprend notamment :

- Des suggestions pour le **déroulement** d'une formation
- Des listes de **questions** pour analyser les documents
- Une présentation synthétique des 7 **axes**
- Un relevé d'**obstacles** et des conseils pour les dépasser
- Des **références bibliographiques**

Partie 1 Outils pour aborder la problématique des **malentendus**.

Cette partie comprend :

- Un **questionnaire**
- Des **extraits de textes** d'auteurs scientifiques
- Des exemples de malentendus sous forme de **fiches " malentendus "**

Partie 2 Outils pour explorer les **sept axes** qui peuvent permettre de lever les malentendus.

Pour chaque axe, cette partie comprend :

- Un ou plusieurs **extraits de textes** d'auteurs scientifiques
- Une ou plusieurs **fiches " pratiques pédagogiques "** qui contiennent des exemples différents de ceux présentés dans le DVD

Les sept axes développés sont :

1. Le statut de l'erreur
2. L'institutionnalisation
3. L'explicitation
4. Le choix et la régulation des tâches
5. Les projets et les activités à dimension extrascolaire
6. L'univers familial
7. Le maintien des exigences

4. Suggestions pour le déroulement du module de formation

❖ Ordre des activités

Les activités proposées ne sont pas destinées à être nécessairement organisées toutes ni obligatoirement dans l'ordre dans lequel elles sont présentées. Nous recommandons cependant d'être vigilant à **respecter la logique des deux parties** et particulièrement à prendre suffisamment de temps pour la partie qui concerne la **découverte des malentendus** (partie 1 du dossier). En effet cette partie est importante afin de bien comprendre dans quel cadre se situent les pratiques pédagogiques mises en évidence dans la partie 2 et dans le DVD.

❖ Utilisation du DVD

L'utilisation du DVD se veut **complémentaire** aux activités proposées dans les parties 1 et 2 du dossier. Il est possible de visionner le DVD en tout début de formation afin d'introduire le sujet, en fin de formation afin de le clôturer, ou bien en cours de formation, par exemple entre les parties 1 et 2.

Mais l'utilisation la plus efficace du DVD est très certainement de le visionner **par petits morceaux**, de manière à progresser en parallèle dans le dossier et le DVD. Le menu du DVD permet aisément de le visionner de cette manière.

Exemple

Visionner la présentation générale après la partie 1 du dossier, puis visionner chaque axe après avoir découvert ce même axe grâce aux activités proposées dans la partie 2 du dossier.

L'inverse est également possible : visionner chaque chapitre du DVD en guise d'introduction, avant d'aborder un nouvel axe.

Il est important de signaler que les séquences filmées ne constituent qu'une toute petite partie des nombreuses observations réalisées dans les classes. Cela explique pourquoi **deux des sept axes n'ont pas pu y être illustrés**. C'est aussi la raison pour laquelle les situations montrées ne sont pas toujours les plus pertinentes que l'on puisse imaginer pour illustrer ces axes. Il est par conséquent intéressant de **ne pas se limiter à la vision du DVD**, et de prendre le temps de parcourir les fiches proposées ainsi que de réfléchir à en créer d'autres à partir d'expériences vécues par les participants.

❖ **Partie 1 : les malentendus**

▪ **Le questionnaire**

Le questionnaire est destiné à ouvrir le module de formation en permettant de faire émerger les **représentations** des participants à l'égard des malentendus : sont-ils conscients que des malentendus peuvent exister, qu'ils peuvent être une source d'échec scolaire, etc.

Le questionnaire peut être complété individuellement ou bien par groupe. Dans tous les cas son intérêt réside surtout dans la **discussion** qu'il peut susciter, soit par groupe, soit collectivement.

Il permet aussi au formateur d'avoir d'entrée de jeu une idée de la **réceptivité** ou des résistances que les participants sont susceptibles d'avoir face au contenu de la formation.

▪ **Les extraits de textes d'auteurs scientifiques**

Les extraits peuvent **être lus** collectivement ou bien par groupe.

En cas de lecture par groupe, on peut demander à chaque groupe de préparer puis présenter une **synthèse** des idées principales de l'extrait.

La **discussion** qui s'en suivra permettra de compléter celle issue du questionnaire.

▪ **Les fiches d'exemples de malentendus**

Les situations présentées dans ces fiches sont véridiques : elles ont été observées telles quelles dans des classes.

La **lecture** et la **discussion** d'exemples de situations permettent de comprendre de quelle manière les malentendus peuvent se manifester. Cette lecture peut se faire après la lecture des extraits de textes scientifiques, mais elle peut aussi se faire avant celle-ci, de manière à amener très rapidement des exemples concrets.

Les fiches sont accompagnées d'un commentaire qui se situe sur une autre page. Les participants seront invités à travailler sur les fiches dépourvues de commentaire. Les commentaires sont à destination du formateur. Il est également possible de les distribuer par après aux participants afin qu'ils en gardent une trace.

Des fiches vierges sont également disponibles : elles permettent de demander aux participants, individuellement ou par paire, de **chercher des exemples** de malentendus issus de leur expérience d'enseignant afin ensuite de les analyser ensemble.

L'analyse des exemples de malentendus devrait permettre d'arriver aux questions soulevées dans la partie 2 du dossier : comment peut-on éviter que ces malentendus ne se produisent, et comment peut-on lever ces malentendus lorsqu'ils apparaissent ?

❖ **Partie 2 : Recherche de pratiques qui permettent de lever les malentendus**

Remarque importante : Les sept axes présentés sont conçus comme des entités distinctes : l'ordre dans lequel ils sont abordés n'a pas d'importance, et il est tout à fait possible de choisir de n'aborder que certains d'entre eux.

▪ **Première étape : émettre des propositions**

Les sept axes présentés n'ont pas la prétention d'être exhaustifs : il est tout à fait possible que d'autres aspects de la pratique enseignante s'avèrent également pertinents dans certaines situations pour clarifier le sens des activités scolaires, ce qu'on attend des élèves, etc. Il convient par conséquent que le formateur soit réceptif aux propositions alternatives des participants, et les encourage à en chercher.

Dans cette optique, il peut être enrichissant de débiter la partie 2 non pas en présentant les sept axes, mais en demandant aux participants de **chercher** et d'**expliquer** quelles pratiques, quels actes pourraient permettre de lever ou d'éviter les malentendus. On peut partir pour le faire d'exemples de malentendus issus de la partie 1 (fiches " malentendu "). Cette première activité peut se réaliser en collectif ou en groupe ; elle débouchera sur une liste de **propositions**, dont on gardera une trace sur un tableau ou un panneau, et qui pourront plus tard être confrontées aux sept axes.

▪ **Deuxième étape : découvrir les axes**

Pour découvrir chaque axe, il est intéressant de commencer par la **lecture et l'analyse d'un ou de plusieurs exemple(s)**.

Des exemples (réels) de pratiques qui peuvent permettre de lever les malentendus sont présentés dans les **fiches " pratiques pédagogiques "** ainsi que dans le DVD.

Les fiches (dépourvues de commentaire) peuvent être distribuées aux participants en leur demandant, individuellement ou par groupe, d'**analyser** la situation décrite, par exemple en répondant pour chaque fiche à une série de **questions**.

Exemples de questions pour l'analyse des fiches

- Quelest l'axe concerné ? (On peut aussi choisir de leur annoncer)
- Par quels actes, quelles pratiques concrètes cet axe se traduit-il ?
- Quel message l'enseignant fait-il passer aux élèves en agissant de cette manière ?
- Quel malentendu ces pratiques permettent-elles d'éviter ? Comment ?
- Qu'est-ce qui aurait pu se passer si l'enseignant avait agi différemment ? Imaginez un ou plusieurs autres scénario(s).
- Quelle autre manière de faire proposeriez-vous ?
- ...

Ensuite on pourra organiser une **mise en commun** de ces réponses, suivie d'un **débat** sur la pertinence des pratiques proposées.

Remarque : Les **commentaires** qui accompagnent les fiches sont destinés au formateur, afin de lui faciliter le travail d'animation de l'activité. Il est également possible de les distribuer tels quels aux participants, soit après qu'ils aient réalisé leur propre commentaire, soit directement si le temps disponible ne permet pas qu'ils le fassent eux-mêmes.

Exemple d'analyse des fiches par groupe

Si on choisit de découvrir les axes par le biais des fiches de situations, il est possible d'aborder plusieurs axes en parallèle : **plusieurs groupes** sont constitués et chacun est **responsable d'un axe**, qu'il prépare à partir de la (des) fiche(s) à sa disposition et qu'il présente ensuite aux autres participants. Après la présentation de chaque groupe, on peut visionner la partie du DVD qui concerne l'axe correspondant.

Avantage : formule plus rapide et moins répétitive.

Variante

Une autre possibilité est que tous les groupes abordent le même axe **simultanément** en analysant les mêmes fiches, et **comparent** ensuite leurs réponses aux questions. On regarde ensuite la partie du DVD qui correspond à cet axe, puis on passe à un autre axe à partir d'autres fiches.

Avantage : formule plus complète car les participants ont tous l'occasion de lire et d'analyser **tous les extraits**, pas seulement ceux relatifs à un seul axe.

▪ **Troisième étape : approfondir et formaliser les notions**

On passera ensuite à une **approche théorique** de l'axe, qui permettra de mieux comprendre d'une part ce qu'il recouvre, d'autre part en quoi il permet de lever ou d'éviter des malentendus. Cette approche théorique peut se faire en visionnant le **DVD** (qui comprend aussi d'autres exemples), ou bien en lisant et en analysant les **textes d'auteurs scientifiques**.

Remarque importante : Les textes ne doivent pas être considérés comme des modèles idéaux de ce qu'il faut absolument faire, mais plutôt comme des propositions, des idées qui servent à **alimenter la réflexion** des participants.

Exemple : travail en petit groupe à partir des textes d'auteurs scientifiques

L'analyse des textes d'auteurs scientifiques peut se faire collectivement, ou bien **par groupe** afin d'offrir un temps suffisant aux participants pour entrer dans le texte, le relire plusieurs fois si nécessaire et en discuter entre eux. L'analyse peut être guidée par des **questions** auxquelles on demande aux participants de répondre, par exemple :

- Par quels actes, quelles pratiques concrètes l'axe se traduit-il dans ce texte?
- Un malentendu possible est-il évoqué ? Lequel ?
- Quelle est l'idée principale de cet extrait ?
- Qu'est-ce que cet extrait apporte comme élément de réflexion supplémentaire ?
- Quelles sont les interrogations que soulève cet auteur ?
- ...

Avantage: cette formule réserve un **rôle plus actif** des participants dans la découverte des différents textes.

▪ **Quatrième étape : réinvestir les découvertes dans sa pratique d'enseignant**

Afin d'augmenter les probabilités que les participants réinvestissent ce qu'ils ont appris dans leur pratique d'enseignement, il est utile de les inviter à imaginer comment mettre en œuvre ce qu'ils ont appris lors de la formation.

On peut pour cela leur proposer de réfléchir à ce qu'ils pourraient mettre en place **dans leur classe** afin d'éviter la création de malentendu.

Il est également possible d'inviter les participants à se pencher sur des **préparations** ou des **descriptions d'activités**, fournies par le formateur ou bien amenées par eux, afin de les retravailler en proposant des aménagements qui permettraient d'éviter la création de malentendus. Ce travail peut se faire individuellement ou par groupe de deux. Une même description d'activité pourrait être travaillée par un groupe puis être donnée à un autre groupe afin qu'ils commentent les aménagements proposés, et inversement. Une discussion aurait ensuite lieu afin de débattre des idées émises.

5. Présentation des sept axes

❖ Axe 1. Le statut de l'erreur

Les erreurs des élèves peuvent être envisagées selon deux modalités : didactique et socio-affective.

Sur le plan **socio-affectif**, l'erreur de l'élève peut être dédramatisée puisqu'elle est une **étape normale** de son apprentissage

D'un point de vue **didactique**, l'erreur peut être considérée comme une **étape utile** du processus d'apprentissage car elle révèle les obstacles à franchir. Dans cette perspective, l'analyse des erreurs des élèves renforce l'efficacité de l'action de l'enseignant. Si l'enseignant considère l'erreur comme un moment de l'élaboration de la vérité et procède à une analyse des erreurs, l'élève pourra prendre conscience de celles-ci et comprendre qu'il est en train d'apprendre.

Intérêt pour lever les malentendus

Considérer les erreurs des élèves comme des étapes à la fois normales et utiles implique également de leur communiquer ce message de manière à ce qu'ils comprennent que l'école est un lieu d'apprentissage.

❖ Axe 2. L'institutionnalisation

Un **savoir institutionnalisé** :

- c'est un savoir qui a été **construit** par les hommes en repérant **l'élément stable et constant** dans ce qu'ils trouvaient
- c'est un savoir sous forme de **règles générales**, qui permettent de résoudre certaines catégories de problèmes quels que soient leur contexte.

La **dévolution** est l'étape qui consiste à **mobiliser l'élève sur un problème** auquel ce savoir permet de répondre.

L'**institutionnalisation** du savoir, c'est montrer aux élèves qu'ils ont découvert quelque chose qui leur servira dans **d'autres cas**.

Institutionnaliser, c'est aussi **transformer le sens** de ce savoir : ce n'est plus le savoir pour résoudre un problème donné, c'est un savoir plus large, qui a une **dimension universelle**.

Intérêt pour lever les malentendus

L'institutionnalisation, que ce soit dans la phase de dévolution ou d'institutionnalisation proprement dite, devrait pouvoir faire comprendre à l'élève que ce qui est appris à l'école vise une dimension autre que les simples procédures et savoirs liés à une situation particulière. En effet, le savoir enseigné à l'école a une dimension universelle qui est mise en évidence lorsqu'on le formule en des termes plus abstraits et qu'on l'applique dans différentes situations.

❖ Axe 3. L'explicitation

L'explicitation consiste à annoncer aux élèves quelles sont les **règles du jeu** dans lequel ils se trouvent à l'école.

Par exemple :

- L'explicitation est un moyen pour faire comprendre aux élèves qu'on attend d'eux une **mobilisation intellectuelle autonome**, et non un rapport dépendant à l'enseignant.
-
- L'explicitation est aussi un moyen pour permettre aux élèves de construire un **sens global** aux activités scolaires.

Intérêt pour lever les malentendus

D'une part, l'explicitation peut être envisagée comme moyen utilisé par les enseignants pour faire comprendre aux élèves que c'est une mobilisation intellectuelle autonome de leur part qui est attendue.

D'autre part, il semble qu'une explicitation de la part des enseignants du statut même du savoir puisse permettre aux élèves de comprendre le sens plus global des tâches qu'ils sont amenés à effectuer.

❖ Axe 4. Le choix et la régulation des tâches

Il a été constaté à de nombreuses reprises que les élèves des milieux populaires éprouaient des difficultés particulières à identifier les **enjeux cognitifs** des tâches scolaires.

Ainsi, il semble que les **tâches minuscules** rendent moins identifiables les savoirs à acquérir et risquent de donner à croire aux élèves qu'ils sont à l'école pour **accomplir des tâches** et non pour **apprendre**. De plus, même si les élèves réussissent bien les tâches morcelées, ils ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre.

Par ailleurs les **tâches complexes** sont parfois, particulièrement à l'école primaire, proches du réel et risquent de renforcer la **visée pragmatique** ou **utilitariste** des apprentissages de la part des élèves si l'enjeu d'apprentissage n'apparaît pas aux élèves.

Pour sortir de ce double problème, il semble que certains choix de tâches et la gestion de celles-ci peuvent permettre aux enseignants de contextualiser les tâches simples et de cadrer les tâches plus complexes, en d'autres mots, de **garder le contact** entre les tâches simples et les tâches plus élaborées afin que les élèves aient la possibilité notamment de réinvestir les connaissances de base dans des tâches plus complexes.

Cette **régulation** peut prendre la forme :

- de l'explicitation des enjeux cognitifs en introduction des tâches ;
- de la gestion des malentendus qui peuvent naître au cours de la tâche ;
- de liens explicités aux élèves entre les tâches plus simples et plus complexes.

Intérêt pour lever les malentendus

Une certaine régulation des tâches pourrait permettre d'éviter le malentendu qui fait penser aux élèves qu'il s'agit de réaliser des tâches scolaires et ne leur permet pas d'identifier les enjeux cognitifs de celles-ci.

❖ Axe 5. La pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire

Certains élèves imaginent que les projets de classe sont des moments de détente, plus agréables à supporter que les longues heures de classe. On les entend dire que, pendant les projets, " on sort de la classe, on fait des choses vraies, utiles ". Pendant ces moments là, les enseignants attendent d'ailleurs souvent d'eux qu'ils réalisent des tâches et qu'ils montrent leur efficacité pour arriver à un résultat. Ils imaginent ainsi **réconcilier** leurs élèves avec l'école.

En cherchant à rapprocher à tout prix l'école à la vie, le risque est grand que l'on trompe les élèves sur la nature réelle de l'objectif poursuivi par l'enseignant, à savoir non pas un **objectif de réalisation** (réaliser une visite, construire une maquette, produire un journal, ...) mais bien un **objectif d'ordre cognitif**.

Les projets permettent aux élèves d'identifier les enjeux quand ils relient les objectifs cognitifs avec l'ordinaire de la classe et qu'ils permettent de percevoir les apprentissages scolaires comme intéressants. Tout projet demande un véritable **travail de décontextualisation, de formalisation et de conceptualisation de l'action** ainsi qu'une mobilisation cognitive de la part de l'élève.

Intérêt pour lever les malentendus

Certains projets ou activités à référence extrascolaire peuvent enfermer les élèves dans un **rapport utilitaire au savoir** et à l'école, ou bien au contraire les ouvrir vers d'**autres types** de rapports au savoir.

Il se pourrait notamment qu'un élément important qui différencie ces deux résultats opposés soit la capacité de l'enseignant à **établir des relations** entre le savoir utilisé dans la vie quotidienne et le savoir construit en classe, en mettant en évidence les particularités de l'approche scolaire. Il s'agit d'éviter, notamment, d'installer une **dichotomie stricte** entre les activités scolaires présentées comme ennuyeuses et contraignantes et les activités à finalité extrascolaire qui seraient ludiques et épanouissantes.

❖ Axe 6. Le rapport à l'univers familial

Les élèves se trouvent à l'intersection de deux régimes d'interdépendances, le familial et le scolaire. La réussite scolaire des élèves est liée à la résonance entre ces deux milieux. Si les deux univers sont en complète **dissonance**, l'élève risque de se trouver dans une situation inconfortable peu propice à la réussite. Le **langage** notamment apparaît souvent comme source de malentendus entre l'école et certains élèves.

Cependant, malgré ce constat, il semble que l'école ne soit pas impuissante. Une première manière de faire, pour réduire ce décalage, serait de rester au maximum dans **l'univers intellectuel**, de manière à ce que les élèves puissent donner du sens au savoir pour lui-même dans une sphère cognitive, et non dans une sphère uniquement affective, utile ou relative à la vie quotidienne.

Permettre la **lisibilité** de ce qui est fait en classe aux familles pourrait constituer une deuxième manière de réduire l'écart entre l'école et les familles.

Intérêt pour lever les malentendus

La manière dont on prend en compte (ou non) les éléments liés à l'univers familial des élèves de milieux défavorisés peut amener à conforter l'élève dans des rapports au monde (utilitaire, affectif, oral, irrationnel, ...) inadéquats dans la sphère scolaire, ou bien au contraire lui permettre de découvrir de nouveaux rapports au monde possible (rationnel, scriptural, ...).

❖ Axe 7. Le maintien des exigences

Parmi les pratiques enseignantes dont les effets sur les apprentissages des élèves sont particulièrement négatifs, se trouve celle qui consiste à **diminuer**, voire abandonner, **la mise au travail** des élèves et à exiger beaucoup moins d'investissement cognitif d'eux.

Ce phénomène peut être lié à la croyance de l'enseignant que tous les élèves ne peuvent pas **réussir**. Il peut aussi trouver son explication dans une **conduite de la classe** (gestion des élèves) qui prenne le pas sur les apprentissages.

Il semblerait alors que cette attitude entretiendrait le malentendu qui existe parfois chez les élèves de milieux populaires et qui consiste à penser qu'il suffit d'être sage, d'écouter l'enseignant et de faire ce qu'il dit pour réussir. La **dimension comportementale** masque en fait l'importance de l'**activité intellectuelle** nécessaire à tout apprentissage.

Intérêt pour lever les malentendus

Le maintien des exigences de la part de l'enseignant évitera aux élèves de penser que les exigences de l'école se limitent aux conduites à adopter et les incitera plutôt à comprendre que c'est une certaine implication intellectuelle qu'on attend d'eux.

6. Obstacles susceptibles d'être rencontrés

a. Obstacle 1

Description de l'obstacle

Les (des) participants pensent que les malentendus n'existent pas, que les élèves savent tous très bien ce que l'on attend d'eux à l'école et pourquoi ils sont là.

Analyse

Il s'agit d'une illusion, différents travaux de recherche (notamment ceux de Charlot, Bautier et Rochex) ont montré que ces malentendus existent bel et bien, et cela particulièrement lorsque les élèves proviennent d'un milieu défavorisé.

C'est justement parce que certaines choses paraissent tout à fait évidentes aux yeux des enseignants qu'ils ne pensent généralement pas à les enseigner aux élèves.

Comment prévenir cet obstacle ou réagir à celui-ci ?

La partie 1 du module permet de faire émerger les représentations des participants à l'encontre des malentendus (questionnaire), d'illustrer quelques malentendus possibles (fiches exemples) et de rechercher des malentendus parmi l'expérience vécue des participants. La partie "présentation générale" du DVD aborde également cette question des malentendus.

b. Obstacle 2

Description de l'obstacle

Les (des) participants reconnaissent que les élèves ne savent pas toujours pourquoi ils sont à l'école et ce que l'on attend d'eux, ou bien qu'ils en ont une idée mais qui n'est pas la même que celle qui est attendue de l'enseignant, mais ils ne voient pas en quoi cela pose problème, ils pensent que cela n'a pas d'influence sur les apprentissages des élèves.

Analyse

Il s'agit d'une erreur. Il y a en effet de fortes chances que lorsque des élèves ne perçoivent pas le sens des activités scolaires, ou bien lorsqu'ils perçoivent un sens qui n'est pas celui attendu par l'enseignant, leur attention soit captivée par des éléments qui sont en réalité périphériques, qui font partie de "l'emballage" (par exemple le matériel utilisé lors d'une manipulation, le produit final à réaliser lors d'un projet ou encore le contexte auquel se rapporte un problème mathématique). Du coup, ils ne portent pas leur attention sur ce qui constitue l'élément central des activités scolaires (les compétences, les savoirs, les notions en jeu), et cela implique qu'ils risquent de passer à côté de ces apprentissages.

De plus ce problème dépasse la seule dimension anecdotique d'une activité ponctuelle : des travaux de recherche (notamment ceux de Charlot, Bautier et Rochex) ont montré que

les élèves risquent de cette façon de se voir enfermés dans un rapport au savoir et un rapport à l'univers scolaire qui n'est pas celui attendu par l'école, ce qui les empêche de tirer pleinement profit de l'aspect libérateur, émancipateur des apprentissages scolaires (B. Rey).

Comment prévenir ou réagir à cet obstacle ?

Quelques extraits de textes d'auteurs scientifiques proposés dans la partie 1 du module de formation traitent spécifiquement de cette question des malentendus et de ce qu'ils impliquent. La lecture et de ceux-ci suivie d'une discussion pourra aider à dépasser cet obstacle. La partie " présentation générale " du DVD traite également de cette question des malentendus.

c. Obstacle 3

Description de l'obstacle

Les (des) participants se trouvent en quelque sorte dans le malentendu dans la mesure où eux-mêmes ne voient pas bien quel est l'objectif des activités scolaires, quel est le sens de la présence des élèves à l'école, ce qui est attendu des élèves au yeux de l'institution scolaire.

Analyse

Il est fort probable que cette difficulté soit présente chez tous les participants dans une certaine mesure : en effet les missions de l'école sont multiples et les manières de les interpréter le sont encore plus. L'objectif de la construction d'apprentissages qui soient réellement libérateurs et porteurs d'émancipation sociale peut se trouver occulté par d'autres telles que par exemple la volonté de s'adapter aux besoins de chacun (qui peut être compris comme : ne pas apprendre à ceux qui ne sont pas capables, qui n'en auront pas besoin, ...).

Le débat sur cette question est complexe. L'important devrait être que les participants soient d'accord pour placer les savoirs et les compétences au centre des missions dont tout enseignant a la charge.

Comment prévenir ou réagir à cet obstacle ?

Le travail de réflexion, de lecture, de production d'activités, proposé à l'issue de la partie 2 du dossier, devrait permettre de lever partiellement les éventuels malentendus. La confrontation avec l'avis d'autres participants peut s'avérer utile afin de se rendre compte des éventuelles divergences de compréhension des missions de l'école primaire. Faire référence aux textes légaux (par exemple : articles 6 et 8 du décret missions, Socles de compétences, ...) peut aussi être une aide afin de clarifier certaines choses.

d. Obstacle 4

Description de l'obstacle

Les (des) participants estiment que les pratiques pédagogiques proposées pour lever les malentendus sont tout à fait banales : tout le monde fait cela, c'est évident.

Analyse

Un acte simple peut parfois avoir une grande importance. Effectivement les pratiques décrites ne relèvent pas d'une méthode pédagogique magique et innovante qui permettrait de résoudre tous les problèmes : il s'agit de petits actes de tous les jours, qui peuvent sembler anodins. Mais la recherche d'où provient ce module de formation (Rey & al, 2006) a montré que ces pratiques peuvent s'avérer efficaces pour lever (ou éviter) les malentendus, surtout lorsqu'elles sont utilisées de manière très fréquente, répétée, tout au long d'une année scolaire.

Comment prévenir ou réagir à cet obstacle ?

Attirer l'attention des participants sur l'importance de la répétition fréquente de ces gestes apparemment anodins et sur l'impact parfois sous-estimé de ce genre de petits gestes quotidiens.

7. Références bibliographiques

Afin d'approfondir les thèmes développés dans ce module, on pourra utilement consulter les références suivantes :

Le rapport final de la recherche qui est à l'origine de ce module de formation :

COCHE F., KAHN S., ROBIN F., PUISSANT M., sous la direction de REY B., *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire venant de milieux défavorisés*, Rapport terminal de recherche, Service des Sciences de l'Education, Université Libre de Bruxelles, 2006

Autres références :

ALSTOLFI J.P., *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, © ESF Editeur, 1997

BAUTIER E., GOIGOUX R., *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, Revue Française de Pédagogie, n° 148, 2004

BERNSTEIN B., *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI-OCDE, 1975

BOUVEAU P. et ROCHEX J.Y., *Les ZEP, entre école et société*, © Hachette, Paris, 1997, 124 p.

BROUSSEAU G., *Théorie des situations didactiques*, © La pensée sauvage, Grenoble, 1998

CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, © Armand Colin, Paris, 1992.

DURAND M., *L'enseignement en milieu scolaire*, © PUF, Paris, 3^e éd., 2002

LAHIRE B., *Tableaux de famille. Heurs et malheurs en milieux populaires*, Coll.Hautes Etudes, © Editions du Seuil, 1995

MASSELOT P., PELTIER-BARBIER M.L, PEZARD M., "Le point de vue des professeurs observés sur l'enseignement en REP" in PELTIER-BARBIER M.L (dirs), *Dur d'enseigner en ZEP*, © La pensée sauvage, 2004

REY B., *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, © éditions ESF, 1998, coll. "Pratiques et enjeux pédagogiques", Paris, 2^e éd.1999

REY B., *Les compétences transversales en question*, © ESF, Paris, 1996.

REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S., *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, © De Boeck, Bruxelles, 2003

ROCHEX J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, © PUF, Paris, 1995

ROCHEX J.-Y, BAUTIER E., *Quand l'école « s'adapte » à la diversité sociale. Questions à la politique Zep et à sa mise œuvre.* Educations, n°3, avril-juin 1995

TARDIF M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*, © De Boeck Université, Bruxelles, 2000

TUPIN F., *Démocratiser l'école au quotidien*, © PUF, Paris, 2004

Partie 1 : Outils pour aborder la problématique des malentendus

- ✓ **Questionnaire**
- ✓ **Extraits de textes d’auteurs scientifiques (x 3)**
- ✓ **Fiches “ Malentendus ” (x 4)**

La problématique des malentendus – Questionnaire

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Mes élèves savent pourquoi ils sont à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mes élèves se demandent parfois quel est le sens d'une activité réalisée en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mes élèves savent ce que l'on attend d'eux en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mes élèves pensent qu'ils sont à l'école pour apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mes élèves pensent qu'à l'école on peut se tromper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mes élèves pensent que la clé de la réussite, c'est d'être sage et d'obéir à l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mes élèves sont parfois tellement motivés par un projet qu'ils oublient que l'objectif est d'apprendre quelque chose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Si j'utilise du matériel pour effectuer une démonstration, l'attention de mes élèves va être captivée par ce matériel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mes élèves pensent qu'ils sont à l'école pour apprendre des choses qui leur seront utiles dans la vie de tous les jours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mes élèves ne voient pas le sens d'une activité, cela ne les empêche pas d'apprendre tout ce qu'il y a à y apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

“ L’un des points de convergence des recherches conduites par les équipes participant au réseau RESEIDA porte sur les difficultés éprouvées par certains élèves pour identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires : les moins performants d’entre eux réduisent souvent leur visée à une réalisation de la tâche dans laquelle elle s’épuise. Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c’est-à-dire ce qu’elles leur permettent d’apprendre.

C’est pourquoi ces élèves ont de la peine à transférer leurs connaissances d’un domaine à un autre, ou, à l’inverse, surgénéralisent les procédures qu’ils maîtrisent et les appliquent, sans analyse préalable, à toutes les situations.

Pour comprendre en effet qu’un problème à résoudre ressemble à d’autres problèmes déjà traités auparavant, il faut que l’élève soit capable et s’autorise à faire circuler les savoirs et les activités d’un moment et d’un objet scolaire à un autre. Pour cela, il faut au préalable qu’il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d’objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique. Nous nommons “ attitude de secondarisation ” cette attitude que certains élèves ont des difficultés à adopter. (...) A l’école d’aujourd’hui, il ne suffit pas de “ faire ce que le maître dit ” pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu’on fait et comment on le fait (Cèbe & Goigoux, 2004).

Cette notion de “ secondarisation ” des activités scolaires, qui implique simultanément décontextualisation et adoption d’une autre finalité, nous semble en mesure de rendre raison de l’origine d’une bonne partie des difficultés des élèves de milieux populaires. La centration de la plupart d’entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaire alors qu’en classe, ceux-ci sont systématiquement des

enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires.

(...) Il en est ainsi, par exemple, de l'œuvre littéraire : les élèves les moins familiers de cet univers tendent à la considérer du point de vue de l'histoire racontée, de l'intérêt qu'on lui porte ou des valeurs et expériences qu'elle véhicule, quand l'enseignant attend, lui, que l'œuvre soit construite comme un texte et que les élèves portent sur ce texte un regard critique qui mobilise des cadres théoriques d'analyse.

Autrement dit, les uns (les élèves) restent au premier niveau, quand l'autre (l'enseignant) attend implicitement d'eux qu'ils mobilisent cette attitude de secondarisation. Certains élèves décodent cet implicite et sont donc capables de s'engager activement avec le maître dans des échanges " seconds ", d'autres pas.

(...)

Tous ces éléments concourent, (...) à entraver ou à favoriser le travail de secondarisation et de décontextualisation des élèves en brouillant ou en faisant reconnaître les enjeux cognitifs et langagiers des tâches entraînant l'élève dans des interprétations erronées ou pertinentes des visées des activités et des attendus scolaires.

Ainsi par exemple, la langue à l'école n'est plus seulement au service d'une visée de communication immédiate ou d'expression personnelle, mais devient objet d'étude, de questionnement, d'analyse ou de commentaire. Les pratiques langagières doivent se secondariser pour se mettre au service d'une visée d'apprentissage.

Les pratiques d'enseignement reposent par conséquent sur un jeu constant dans les statuts des objets langagiers, cognitifs, matériels, comme dans les registres des interactions. Ce jeu, qui est au principe même du processus de scolarisation, est aussi à la source de possibles ambiguïtés et malentendus pour les élèves.

La conduite de la classe, l'avancée du temps didactique demandent que les élèves puissent repérer, identifier et opérer, pour eux-mêmes, aussi bien les changements de statut des objets et des connaissances dans l'espace et le temps de la classe, que les quasi incessants changements de registres discursifs et sémiotiques dans lesquels ces changements de statut se réalisent.

Or tous les élèves ne sont pas également préparés à faire face à cette exigence et on leur apprend d'autant moins à le faire que cette exigence demeure très largement implicite et opaque aux yeux même des enseignants pour lesquels ces changements de statut et de registre vont de soi. ”

BAUTIER E., GOIGOUX R., *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle* , Revue Française de Pédagogie, n° 148, 2004, p.89-99

Extrait Malentendu 02

“ On sait que la capacité à faire cette mise en rapport, à se situer sur un registre méta-cognitif ou méta-langagier, à faire la distinction entre exercices ou tâches et objets d'apprentissage, à reconnaître – dans les deux sens du terme – qu'il existe une spécificité et une unité des disciplines qui transcende la diversité et la succession des tâches, des exercices et des moments qui font le quotidien ou le rituel de la classe, apparaît comme l'un des traits les plus différenciateurs, tant du point de vue social que du point de vue cognitif, entre “ bons élèves ” et “ élèves en difficulté ”, et donc comme l'un des principaux enjeux d'une démarche réellement démocratisante. ”

BOUVEAU P. et ROCHEX J.Y., *Les ZEP, entre école et société*, © Hachette, Paris, 1997

“ Les élèves disent ne pas comprendre ce qu’il y a à faire et expriment le désir de comprendre ce qui leur apparaît mystérieux. Ne pas avoir construit le sens du niveau global peut ne pas gêner la réalisation correcte de tels ou tels exercices, mais semble exclure l’acquisition de connaissances lors de ceux-ci et plus encore leur “ capitalisation ”, leur transférabilité. Cette interrogation sur le sens même d’une discipline semble correspondre pour les élèves à une recherche dans le domaine du rapport épistémique au savoir.

Cette remarque est importante car on peut faire l’hypothèse que les pratiques pédagogiques en ZEP et le discours des maîtres, fondés sur leurs représentations du rapport “ utilitaire ” au savoir des élèves en difficulté, conduiraient à accroître les écarts entre les “ types ” d’élèves. En effet, par adaptation à leurs “ élèves de ZEP ”, les enseignants sous-estiment sans doute l’existence et l’importance de leur questionnement épistémique : celui-ci, finissant par s’éteindre, n’apparaît de fait qu’exceptionnellement chez les élèves du collège. ”

CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, © Armand Colin, Paris, 1992.

Fiche Malentendu 01

Contexte

Séance d'étude du phonème [u] (ou) qui se déroule au début du mois de décembre. L'institutrice construit sa séquence hebdomadaire d'étude du code graphophonologique en exploitant l'univers animalier d'un album étudié par ailleurs.

Situation

L'institutrice : “ Tous les animaux du village veulent aller chez la poule. Pourquoi ? Pour faire la soupe aux cailloux. Mais le loup a peur qu'il y ait trop de monde. Le loup ne veut pas tout le monde. Il va choisir les animaux qu'il va laisser rentrer chez la poule ”.

Un élève l'interrompt : “ Ca devrait être la poule qui choisirait parce que c'est la maison de la poule ”.

L'institutrice acquiesce : “ Oui mais c'est le loup qui décide aujourd'hui. Vous me proposez des animaux qui viennent frapper chez la poule et moi je fais le loup, et je dis si je le veux ou si je ne le veux pas ”.

Les enfants proposent alors des noms d'animaux que l'institutrice accepte ou rejette en grondant comme si elle était le loup. Après avoir laissé fuser les premières propositions (tigre, éléphant, lézard, biche, cochon, coq, anaconda géant, serpent, rhinocéros, canard, coq, dinosaure. etc.), elle accepte “ les poussins ”. “ Parce que c'est petit ” commente un élève.

L'institutrice précise alors sa consigne : “ On s'arrête. Si vous n'écoutez pas le nom des animaux, vous n'allez pas comprendre comment le loup les choisit. Ecoutez bien. Je crois qu'il faut bien écouter ”.

Après de nouveaux échecs puis un second succès (“ souris ”), un élève propose “ rat ”. Ce phénomène se répète à plusieurs reprises au cours de la phase 1 : après “ grenouille ”, un élève suggère “ crapaud ”, après “ loup ”, un autre propose “ renard ”, etc.

Après 5 minutes de cette recherche au cours de laquelle le loup accepte “ souris, poussin, ours, loup, poule et mouton ” et rejette une trentaine d'autres propositions, l'institutrice répète les noms retenus en accentuant le phonème [u] (c'est-à-dire en le prolongeant et en augmentant son niveau sonore) puis en le faisant accentuer par tous les élèves.

Elle incite l'un d'entre eux qui a découvert la règle de tri à la formuler publiquement. Elle la reformule puis suggère de continuer le jeu “ en ne proposant que des animaux où on entend [u] ”.

Elle invite ensuite un élève à prendre sa place pour valider ou invalider les propositions de ses camarades (il prend le rôle du loup). Une majorité d'élèves respecte la consigne mais six ou sept d'entre eux, les moins performants dans l'apprentissage de la lecture, continuent de proposer des réponses erronées (chien, renard) : après l'acceptation de “ pou ”, par exemple, un élève propose “ puce ”. L'institutrice fait alors de nouveau référence à la règle phonologique pour inciter l'enfant à corriger sa proposition.

Source : BAUTIER E., GOIGOUX R., *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, Revue Française de Pédagogie, n° 148, 2004, p.89-99

Commentaire de la fiche Malentendu 01

L'exemple est celui d'une tâche motivante et ludique qui induit un grave malentendu sur l'enjeu cognitif de la tâche et qui, par conséquent, fait obstacle aux apprentissages. Pour introduire l'étude d'un phonème, l'institutrice observée a recours à un problème dont l'habillage détourne l'attention des élèves de l'objet visé : les enfants privilégient les aspects sémantiques de la situation au détriment des aspects phonologiques qui constituent pourtant la cible de l'enseignement.

La persistance de réponses fondées sur des critères sémantiques et non phonologiques atteste du malentendu qui s'établit entre la maîtresse et certains élèves sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par la tâche (trouver comment le loup choisit ses invités).

C'est souvent le cas lorsqu'un enseignant cherche à attirer l'attention des élèves en usant d'une situation ludique ou d'un matériel attrayant : certains élèves sont perturbés par l'habillage du problème proposé et s'égarer dans le traitement de contenus non pertinents par rapport à l'objectif. Particulièrement sensibles aux traits de surface des tâches, ils ont du mal à inhiber les informations inappropriées.

Dans cette séquence, la plupart des élèves suffisamment flexibles, découvrent progressivement la règle de tri (proposer des noms d'animaux qui comportent le son [u]), mais d'autres restent obnubilés par la question du sens, superbement mise en scène par l'institutrice. Autrement dit, ils ne reconnaissent pas l'exercice de "chasse au son" qui leur est pourtant familier et se perdent dans un jeu de devinette sans fin qui ne leur apporte rien sur le plan phonologique.

Fiche Malentendu 02

Contexte

Un jour du mois de septembre, dans une classe de 1^e année primaire.

Situation

L'institutrice : “ Pouvez-vous me proposer des mots où l'on entend le son [a] ? ”

- Karen : “ Papa ”
- L'institutrice : “ Oui ”
- Farid : “ Maman ”
- L'institutrice : “ Bien ”
- Kevin : “ Tonton ”

Source : BAUTIER E., GOIGOUX R., *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, Revue Française de Pédagogie, n° 148, 2004, p.89-99

Commentaire de la fiche Malentendu 02

Pour interpréter l'erreur de Kevin (et s'interroger rétrospectivement sur la réponse de Farid), on peut faire l'hypothèse que cet élève traite le problème par analogie avec d'autres situations habituelles à l'école maternelle (et dans la vie quotidienne) ou la proximité sémantique, par association, est pertinente. Kevin ne parvient pas à réaliser un traitement exclusif de la dimension phonologique. En d'autres termes, il lui est très difficile de dissocier la dimension technique (phonologique) du langage de ses autres dimensions (sémantiques et affectives).

Fiche Malentendu 03

Contexte

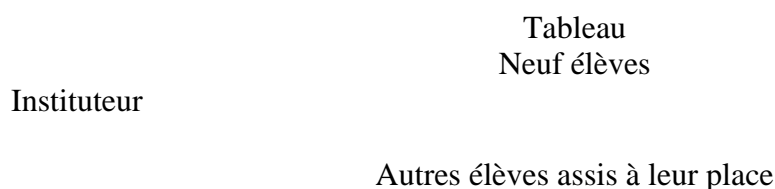
Une classe de 6^e année primaire, au mois d'octobre. Suite à la rencontre d'une personne qui les a sensibilisés à ce sujet, un groupe d'élèves a réalisé des recherches sur Internet afin de trouver des informations sur les aveugles et les malvoyants.

Situation

Neuf élèves viennent devant la classe. Ils expliquent qu'ils ont fait une recherche sur Internet pour trouver des informations sur les aveugles et les malvoyants.

Chacun à son tour explique une partie de ce qu'ils ont trouvé : un site avec des expressions autour de la vue (ils donnent des exemples et les expliquent), un site avec une coupe de l'œil, les différentes parties, etc.

La disposition de la classe est la suivante :



L'instituteur demande à plusieurs reprises aux élèves qui parlent de s'adresser aux autres élèves :
“ *Moi je sais* ” ; “ *Moi ça va, c'est eux qui ne savent pas* ”

Malgré cela, six des neuf élèves se tournent vers l'instituteur lorsqu'ils prennent la parole. Plusieurs commencent leur intervention par “ *Monsieur, ...* ”.

Commentaire de la fiche Malentendu 03

Dans cette situation de communication qui n'a rien de naturelle, on constate qu'une série d'élèves n'adoptent pas l'attitude qui est attendue. Deux interprétations sont possibles :

- soit les élèves réagissent comme en situation de communication réelle : ils répondent à celui qui leur pose les questions, comme si c'est lui qui cherchait à savoir quelque chose.
- soit les élèves ont bien compris qu'ils se situent dans une situation scolaire, et ils réagissent de manière hyper-scolaire en s'adressant à l'enseignant uniquement, sans se soucier de la situation de communication imaginaire qui est mise en place.

Dans les deux cas, ils n'ont pas compris que l'attitude attendue à l'école consiste à faire "comme si" ils s'adressaient à un public réel (les autres élèves), tout essayant de répondre aux attentes de l'instituteur qui les écoute.

Fiche Malentendu 04

Contexte

Une classe de 6^e année primaire, au mois de février. Il s'agit d'une activité de calcul d'aire des polygones réguliers. La veille, les élèves ont du réaliser un exercice qui consistait à calculer l'aire de formes (une tour, une fusée, une maison, une voiture...) en les décomposant en plusieurs polygones.

Situation

L'instituteur : *Qui pourrait nous expliquer comment il fallait chercher des aires comme celle-ci ? (Il montre la figure d'une tour de château fort).*

Un échange entre l'instituteur et les élèves permet de mettre en évidence la démarche qu'il fallait adopter : décomposer la figure en plusieurs formes géométriques connues. Les élèves passent en revue les difficultés rencontrées lors du calcul des aires de différentes figures et discutent des solutions possibles. Ensuite, l'instituteur présente l'exercice suivant :

L'instituteur : *Ce que je vais vous demander maintenant, tournez votre feuille, et vous allez m'inventer une figure qui aura des aires composées. Qui peut expliquer ? Ca veut dire quoi ?*

Un élève : *Ca veut dire qu'il faudra diviser en carrés, en rectangles, ...*

L'instituteur : *Voilà. Donc vous allez faire une figure, celle que vous voulez, en pensant bien à ce qu'elle puisse être formée de différentes... de quoi ?*

Les élèves : *D'un carré. De plusieurs carrés. D'un rectangle.*

L'instituteur : *On approche.*

Un élève : *De formes différentes.*

L'instituteur : *Oui, par exemple une maison c'est composé de quoi ?*

L'élève : *Un carré et un triangle.*

L'instituteur : *Oui. Voilà. D'autres exemples ?*

Un élève : *Un château.*

L'instituteur : *Oui, c'est un peu comme une tour.*

Un autre élève : *Un sapin.*

L'instituteur : *Un sapin c'est composé de quoi ?*

L'élève : *De triangles. Et un rectangle pour le tronc.*

(...) Un élève : *un robot.*

L'instituteur : *Oui. Mais je te connais, ne fais pas de figure trop compliquée hein. Au plus tu vas faire de détails, au plus tu vas devoir chercher quoi ?*

L'élève : *Des aires.*

Les élèves se mettent finalement au travail. Un certain nombre d'entre eux commencent alors à faire des dessins très réalistes (une voiture, des personnages, ...), difficiles (voire impossibles pour certains) à décomposer en polygones réguliers. Certains élèves passent aussi beaucoup de temps à dessiner de nombreux détails à l'intérieur de leur figure (le visage du personnage, des boutons sur un robot, ...).

Commentaire de la fiche Malentendu 04

Dans cette situation, un certain nombre d'élèves sont absorbés par la dimension émotive de l'activité : ils retiennent essentiellement de la consigne qu'ils peuvent inventer le dessin qu'ils veulent ; ils oublient donc qu'ils se trouvent dans une situation scolaire et que l'on attend d'eux qu'ils réinvestissent les figures géométriques apprises. Certains s'attardent sur des éléments non pertinents pour le calcul de l'aire (comme les détails à l'intérieur de la figure).

Pourtant, l'instituteur a pris des précautions, il a longuement insisté sur la nature de la tâche et il a prévenu de ne pas faire de figure trop compliquée ; malgré cela un certain nombre d'élèves se trouvent dans un malentendu, car ils ne retiennent qu'une partie de la consigne. Ils n'ont pas perçu que le sens de l'activité se situait dans les apprentissages géométriques qu'elle oblige à utiliser.

Il sera nécessaire dans un cas pareil que l'instituteur intervienne après coup, pour lever le malentendu. Il le fera en allant trouver chaque élève dans cette situation et en leur demandant quelles formes géométriques il prévoit d'utiliser. Ce rappel de l'objectif de l'activité amènera les élèves à comprendre leur erreur et à modifier leur dessin en conséquence (voire à le recommencer).

Partie 2 : Outils pour explorer les sept axes

✓ Fiches “ Pratiques pédagogiques ” (x 13)

- Axe 1 – Statut de l’erreur Fiches 1.01 - 1.02
- Axe 2 – Institutionnalisation Fiches 2.01 - 2.02
- Axe 3 – Explicitation Fiches 3.01 - 3.02 - 3.03 - 3.04
- Axe 4 – Régulation des tâches Fiche 4.01
- Axe 5 – Projet Fiches 5.01 - 5.02
- Axe 6 – Univers familial Fiche 6.01
- Axe 7 – Maintien des exigences Fiche 7.01

✓ Extraits de textes d’auteurs scientifiques (x 12)

- Axe 1 – Statut de l’erreur 2 Extraits
- Axe 2 – Institutionnalisation 1 Extrait
- Axe 3 – Explicitation 1 Extrait
- Axe 4 – Régulation des tâches 1 Extrait
- Axe 5 – Projet 1 Extrait
- Axe 6 – Univers familial 3 Extraits
- Axe 7 – Maintien des exigences 3 Extraits

1. Fiches “ Pratiques pédagogiques ” (x 13)

- Axe 1 – Statut de l’erreur Fiches 1.01 - 1.02
- Axe 2 – Institutionnalisation Fiches 2.01 - 2.02
- Axe 3 – Explicitation Fiches 3.01 - 3.02 - 3.03 - 3.04
- Axe 4 – Régulation des tâches Fiche 4.01
- Axe 5 – Projet Fiches 5.01 - 5.02
- Axe 6 – Univers familial Fiche 6.01
- Axe 7 – Maintien des exigences Fiche 7.01

Fiche 1.01 - Axe :

Après avoir demandé aux élèves de se souvenir des principales règles orthographiques vues en classe (accords, pluriel, temps, orthographe d'usage ..), l'institutrice dicte un texte qu'elle juge assez compliqué. Les élèves le relisent et posent toutes les questions liées au sens du texte. Ensuite, elle leur présente le mode de correction pour ce travail.

L'institutrice : “ *Je ne vais pas corriger la dictée, vous allez la prendre à la maison et vous allez la corriger au bic vert. Je ne vais pas vous mettre de points parce que j'estime que c'est une dictée assez difficile. Vous avez des exercices pour la préparer. Prenez vos responsabilités. Vous allez essayer de voir où vous avez fait le plus d'erreurs : l'accord des verbes, la fin des noms ou d'autres erreurs (2s à la place d'1 s, -ain à la place de -in, ...). On en discutera après, en classe. On reprendra cette dictée, partie par partie ensemble, puis, on la refera pour de bon. Vous devrez expliquer pourquoi, là, on met s et là -t ou -ent. N'oubliez pas qu'on vient de voir l'imparfait et tout ce qui est accord du verbe et du nom vous devez le connaître. Attention regardez le sujet pour accorder le verbe. ”*

Une élève (en difficulté) : “ *Je fais beaucoup de fautes dans... ”*

L'institutrice : “ *Je ne vous demande pas de faire la liste des erreurs que vous faites, ça ne m'intéresse pas. Je vous demande de réfléchir. Je dois pouvoir dire, moi Christina, je suis en guerre avec les verbes, par exemple. Je ne vais pas regarder le nombre de lignes que vous allez écrire. Le but c'est de voir que vous avez réfléchi et que vous avez remarqué que vous faites tel genre d'erreurs. ”*

Commentaire de la fiche 1.01 - Axe : Statut de l'erreur

L'erreur bénéficie aujourd'hui du statut d'outil pour apprendre. Il ne s'agit plus de sanctionner l'erreur des élèves mais de la provoquer et de l'analyser pour mieux comprendre le processus d'apprentissage. L'école est un lieu où on peut se tromper parce qu'on a le droit de s'y tromper.

Sur le plan didactique, il est acquis que, pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs et, pour être efficace, l'enseignant doit procéder à une analyse de celles-ci.

Sur le plan socio-affectif, la dédramatisation de l'erreur est essentielle pour communiquer à l'élève une vision évolutive de l'intelligence : l'erreur peut être dépassée, la compétence se construit progressivement.

Dans cet exemple, l'institutrice invite ses élèves à repérer leurs erreurs, à comprendre celles qui sont les plus fréquentes, à les classer et à être responsables de leur apprentissage. Elle refuse que l'erreur soit associée à l'angoisse mais lui donne sa place dans l'apprentissage. L'erreur fait partie du processus de recherche, comme les approximations et les imprécisions. Elle considère qu'à partir de l'analyse de ses erreurs, l'élève pourra prendre conscience de celles-ci et comprendre ce qu'il est en train d'apprendre. En travaillant par auto-correction, elle donne à chacun les moyens de surmonter les obstacles et les difficultés plutôt que de sanctionner directement le travail par des points.

Fiche 1.02 - Axe :

La veille, la plupart des élèves ont échoué dans la résolution de petits problèmes mathématiques de proportionnalité inventés par eux-mêmes.

L'instituteur : *Qui a trouvé les exercices durs ?*

(Deux élèves lèvent la main)

L'instituteur : *Pourquoi croyez-vous que j'aurais voulu voir plus de doigts ?*

Un élève : *Parce qu'il y en a plein qui ont zéro ?*

L'instituteur : *Que va-t-on faire ce matin ?*

Un élève : *Corriger*

L'instituteur : *Non, que fait-on quand on a un problème ?*

Un élève : *On va travailler en groupes*

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont recevoir leur feuille et qu'il a écrit " groupe 1 " ou " groupe 2 " sur leur feuille selon le type d'erreurs.

Selon l'indication sur leur feuille, les élèves réalisent un type d'exercices seul. Ensuite ils confrontent leurs réponses par deux, ce qui permet à l'enseignant, en écoutant débattre les élèves, de mieux comprendre leurs raisonnements.

Lorsqu'ils ont terminé, les élèves doivent inventer un exercice à partir d'une consigne différente.

Commentaire de la fiche 1.02 - Axe : Statut de l'erreur

Sur le plan didactique, la conception de l'apprentissage comme étant la modification de schémas mentaux erronés en de nouveaux schémas plus corrects (modèle constructiviste) a placé l'erreur au centre des apprentissages : pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs et pour être efficace, l'enseignant doit procéder à une analyse de celles-ci.

Dans la situation présentée ci-dessous, l'enseignant a pris connaissance des erreurs à partir de difficultés auxquelles ont été confrontés les élèves. Il intervient d'une manière particulière, en proposant des exercices spécifiques, plus simples et différenciés. La correction de certains exercices de la veille se fera plus tard, suite à la demande d'élèves.

Le message que l'enseignant fait passer aux élèves en agissant de cette manière est que l'erreur n'est pas quelque chose de mal (au sens moral) ou d'anormal, mais simplement quelque chose qui indique que l'apprentissage n'est pas terminé et qui invite à travailler afin de s'améliorer.

Fiche 2.01 - Axe :

Les jours précédents, les élèves ont été confrontés à des problèmes d'échelle en géographie. L'instituteur propose à nouveau un travail sur l'échelle dans une situation différente.

L'enseignant distribue aux élèves des petites voitures et leur demande de calculer leur taille réelle. Ce travail est réalisé en groupes, les calculs et les réponses sont notées sur une feuille de brouillon. Lors d'une mise en commun collective, les enfants viennent inscrire les résultats de leur recherche dans le tableau suivant :

	échelle	longueur en cm (modèle)	longueur réelle
Ford	1/60	7 cm	4,20m
Ambulance	1/60	7 cm	4,20 m
Ford	1/58	5,8 cm	3,36 m
Lamborghini	1/43	8,5 cm	4 m
Etc.			

Dans un premier temps, l'enseignant demande aux groupes d'enfants de présenter leur solution ; les réponses sont vérifiées et corrigées. Ensuite vient une phase de synthèse :

L'enseignant : *On va essayer de faire une synthèse qui puisse nous aider à retenir les informations essentielles pour un exercice futur. Qu'est-ce qu'on va retenir sur l'échelle ?*

L'enseignant : *Qu'est-ce qu'on peut dire sur les échelles ? Pensez à hier et à aujourd'hui.(...) On va faire une définition provisoire. Une échelle, c'est ... ?*

Un élève : *Une échelle, c'est par exemple pour mesurer les kilomètres, pour savoir la longueur de quelque chose.*

L'enseignant : *Donc, je note, l'échelle c'est ?*

Un élève : *L'échelle marque ...*

L'enseignant : *Qui aide J. ?*

Un élève : *L'échelle sert à donner des indices.*

L'enseignant : *D'accord, quel type d'indices ?*

Un élève : *La réduction*

Un élève : *C'est ça ; chaque fois qu'on a 1 cm, on a 60 cm et encore 1 cm ... 1x60, 2x60, 3x60...*

L'enseignant dit et écrit sur le tableau :

L'échelle : synthèse provisoire

L'échelle nous indique combien de fois nous avons réduit un objet, une route, un plan.

Fiche 2.01 (suite) - Axe :

L'enseignant : *On va donner un exemple...* (un élève dicte)

Exemple

$\underline{1}$ → 1 cm sur le modèle

60 → 60 cm dans la réalité

Une ambulance : 7 cm

Dans la réalité : $7 \text{ cm} \times 60 = 420 \text{ cm}$

$= 4,20 \text{ m}$

Dans notre exemple, la voiture a été réduite 60 fois

Par la suite, les élèves effectueront des exercices d'application.

Commentaire de la fiche 2.01 - Axe : Institutionnalisation

Dans le courant de la pédagogie constructiviste, la place de l'enseignant dans la classe supporte d'être plus en retrait, à l'exception d'au moins deux moments précis du processus d'enseignement-apprentissage.

- a. Quand il s'agit de présenter un défi aux élèves en début de leçon et de faire en sorte qu'ils s'en approprient le problème (la dévolution).
- b. Quand il s'agit de synthétiser le savoir mis en jeu au cours de la résolution du problème posé lors de la dévolution (l'institutionnalisation).

Cette phase d'institutionnalisation, indispensable à la secondarisation des activités scolaires, est définie comme la transformation par l'enseignant avec les élèves des connaissances construites dans la situation rencontrée "ici maintenant" en un savoir universel. La formulation de règles d'actions apparaît comme l'aboutissement de cette phase ; ces règles sont construites à partir d'une formalisation de l'action qui nécessite un retour fréquent vers la situation et ses éventuelles variations.

Dans la situation présentée dans cette fiche, l'enseignant propose aux élèves un problème dont ils doivent trouver seuls la solution (dévolution).

Suit une phase d'institutionnalisation explicitement signifiée aux élèves par l'enseignante, qui consiste en une évaluation de la pertinence des réponses et des procédures et de leur reproductibilité dans un contexte différent, et qui aboutit à une synthèse écrite notée au cahier.

Fiche 2.02 - Axe :

Durant une première phase (35 minutes), l'enseignante demande aux élèves " de résoudre le problème tout seul, au crayon, sur une feuille de brouillon si nécessaire ". Le problème consiste à compléter un tableau :

Voici les résultats de l'enquête que nous avons menée en classe concernant les moyens de transport utilisés pour aller à l'école. Nous sommes 24 élèves en classe et nous utilisons le bus, la voiture, le vélo et la marche pour nous rendre à l'école.

	<i>A pied</i>	<i>En vélo</i>	<i>En voiture</i>	<i>En bus</i>
<i>Matin</i>	2/8	1/6	1/3	
<i>Soir</i>	1/3			1/3

Après quelques minutes, l'enseignante demande à l'ensemble de la classe : " Qui a compris quelque chose ? ". S'en suit une courte interaction sur la tâche à effectuer, que l'institutrice termine en demandant : " *Dans quoi on essaye de vous mener ? Qu'est-ce que vous voyez dans le tableau ?* ".

A partir de ce moment-là, les élèves parlent en fractions et non plus en nombres d'élèves et en moyens de transport.

Deuxième phase (20 minutes), l'institutrice prend la parole : " *Maintenant ce à quoi je voudrais bien arriver avec vous, et vous déposez vos bics et vous ouvrez bien vos yeux et vos oreilles.* "

Cette phase comprend :

- La décontextualisation du problème : découverte de la notion de fractions équivalentes ;
- Les réponses aux questions des élèves ;
- La clarification collective d'une erreur commise par de nombreux élèves et observée par l'enseignante durant la phase de dévolution : l'addition de fractions à dénominateurs différents comme si le dénominateur était commun.

Suit une synthèse écrite dans le cahier de calcul :

Réduire les fractions au même dénominateur.

Le problème (cf. ci-dessus)

$$6/24 + 4/24 + 3/24 + 6/24 = 24/24$$

Pour réduire les fractions au même dénominateur, on les remplace par des fractions de même valeur et de même dénominateur.

Pour trouver le dénominateur commun, on cherche un multiple commun le plus petit possible (on l'appelle p.p.c.m.).

Ensuite, la troisième phase consiste en un réinvestissement dans un nouvel exercice individuel (15 minutes).

Commentaire de la fiche 2.02 - Axe : Institutionnalisation

A l'inverse du travail du chercheur, le travail de l'enseignant consiste à prendre le savoir " officiel ", constitué en texte (institutionnalisé), à trouver des problèmes auxquels ce savoir permet de répondre, à les transformer pour qu'ils soient utilisables en classe (dé-institutionnalisation). En tentant de résoudre ces problèmes, l'élève devra nécessairement passer par la **mobilisation** de la connaissance visée, qu'elle soit en cours d'apprentissage ou déjà connue. L'opération qu'effectue le maître en mobilisant l'élève sur le bon problème est appelée la **dévolution**.

Cependant en résolvant le problème, les élèves découvrent la connaissance, certes, mais une connaissance **contextualisée** sur ce problème particulier auquel ils viennent de se confronter. Le professeur doit alors leur montrer qu'ils ont découvert quelque chose qui leur servira dans d'autres cas. Cette opération constitue une opération d'**institutionnalisation** du savoir.

L'institutionnalisation devrait pouvoir faire comprendre aux élèves que le savoir enseigné à l'école a une **dimension universelle** qui est mise en évidence lorsqu'on le formule en des termes plus abstraits et qu'on l'applique dans différentes situations.

Dans la situation ci-dessus, l'enseignante propose un problème aux élèves (dévolution) duquel ils doivent trouver seuls la solution. Cette phase est interrompue par une courte interaction enseignant-élèves autour du passage du contexte du problème vers le savoir visé. Suit une phase d'institutionnalisation explicitement signifiée aux élèves par l'enseignante puis, une phase de réinvestissement concrétisée par un nouvel exercice contextualisé à réaliser individuellement par les élèves.

L'institutrice fait écouter un cd qui raconte la vie de Beethoven. Après une première écoute, elle demande aux élèves de noter les mots importants du texte entendu et leur demande quel était le genre du texte. Après une seconde écoute, elle leur demande de préciser ce qu'ils sont occupés à faire et la raison de ce travail.

L'institutrice : “ *Qu'est ce que nous venons de faire ?* ”

Un élève : “ *On a écouté un cd* ”

L'institutrice : “ *Pourquoi ?* ”

Différents élèves : “ *Parce que c'est un thème communal, pour faire des panneaux sur les portes pendant la fête, parce qu'il y a un contrôle après, pour connaître la vie et avoir des infos sur Beethoven* ”

L'institutrice : “ *Oui, mais alors, je vous donnerais un texte. Quelle est la différence entre écouter un cd (c'est plus dur) et lire un texte (c'est plus facile) ?* ”

Un élève : “ *Écouter, c'est plus dur – Lire, c'est plus facile. Un cd, c'est plus rapide, il faut le mémoriser. La lecture, c'est plus lent* ”.

Un autre élève : “ *Écouter, c'est être actif, quand on me parle. Entendre, on le fait sans le faire exprès, quelqu'un me parle et je ne fais rien* ”

L'institutrice : “ *Quel était le but d'écouter ce cd ?* ”

Un élève : “ *Retenir plein de mots, avoir plus de mémoire* ”

L'institutrice : “ *Je n'explique pas les mots difficiles maintenant. Je vais vous distribuer des questions sur ce texte. Vous allez les lire puis nous allons ré-écouter le cd et, après, vous indiquerez les réponses. C'est une préparation au CEB où vous allez aussi devoir écouter un texte. Pendant que vous écoutez les feuilles seront retournées. Vous pouvez garder votre cahier de travail si vous voulez.* ”

Commentaire de la fiche 3.03 - Axe : Explicitation

L'explicitation consiste en toute pratique ayant pour but de dissiper les malentendus entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et l'institution scolaire. Elle concerne au plus bas échelon sur l'échelle de l'implicite, l'objectif visé, les tâches à exécuter, les règles à respecter, des stratégies à mettre en œuvre, jusqu'au plus haut échelon, le statut du savoir (rapport épistémique au savoir), les attitudes à adopter en tant qu'apprenant (mobilisation intellectuelle autonome), les attitudes à adopter en tant qu'élève, le sens de la scolarité (hors du quotidien).

Dans la situation présentée ci-dessus, l'institutrice demande aux élèves de préciser ce qu'ils sont occupés à faire et la raison de ce travail. Elle les amène à comprendre la différence entre entendre passivement une information et l'écouter pour pouvoir l'analyser et la comprendre. Elle leur fait aussi découvrir l'importance de la mémoire auditive et le travail à faire pour la développer afin de se préparer pour le CEB. Elle dissocie la compréhension du sens général du texte de problèmes plus ponctuels liés à des difficultés de vocabulaire.

Fiche 3.01 - Axe :

Il s'agit d'un exercice de dictée : l'institutrice dicte aux élèves un texte qu'ils n'ont jamais lu. C'est un exercice auquel les enfants sont routiniers.

Un élève : “ *Madame, on passe une ligne ?* ”

L'institutrice : “ *On passe une ligne mais je ne devrais plus vous le dire ! Est-ce que vous pouvez dire pourquoi on passe une ligne ?* ”

Un élève : “ *Pour faire plus joli* ”

L'institutrice : “ *Oui mais encore* ”

Un élève : “ *Pour faire de la place pour corriger* ”

Commentaire de la fiche 3.01 - Axe : Explicitation

L'explicitation consiste en toute pratique ayant pour but de dissiper les malentendus entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et l'institution scolaire. Elle concerne au plus bas échelon sur l'échelle de l'implicite, l'objectif visé, les tâches à exécuter, les règles à respecter, des stratégies à mettre en œuvre, jusqu'au plus haut échelon, le statut du savoir (rapport épistémique au savoir), les attitudes à adopter en tant qu'apprenant (mobilisation intellectuelle autonome), les attitudes à adopter en tant qu'élève, le sens de la scolarité (hors du quotidien). Elles concernent tant la vie de la classe (gestion du groupe) que les apprentissages.

Dans la courte situation présentée ci-dessus, on voit comment l'enseignante, par un discours clair à l'adresse de l'ensemble de la classe lève le malentendu sur une pratique courante dont la signification a peut-être été donnée antérieurement sans avoir été intégrée par certains enfants ou a pu simplement rester dans la sphère de l'implicite.

Dans l'exemple, on comprend que l'institutrice a installé une règle de présentation de la dictée mais qu'elle ne se contente pas d'y faire référence. Elle prend la peine de **faire réfléchir les enfants au sens de cette règle**, ce qui est d'autant plus intéressant que la règle est liée à la **raison d'être** de l'activité : on fait une dictée pour provoquer des erreurs qui amèneront plus tard des apprentissages (lors de la correction).

Fiche 3.02 - Axe :

L'instituteur présente l'activité : il va noter 5 multiplications et 5 divisions au tableau. La difficulté des énoncés est croissante ; les élèves doivent résoudre les calculs et ils peuvent choisir par lequel ils commencent.

L'instituteur : “ *Choisissez un calcul qui soit à votre portée pour commencer. Ne choisissez pas le dernier que je vais mettre, qui est évidemment le plus difficile. Ne faites pas non plus que les deux premiers : si vous y parvenez, ça ne sert à rien.* ”

Un peu plus tard : “ *Si on n'est pas sûr de soi, on commence par le premier.* ”

L'instituteur s'adresse à certains élèves : “ *Tu peux commencer au deuxième ...* ”.

Alors, d'autres élèves lui demandent “ *et moi ? et moi ?* ”. Il répond par exemple “ *Toi, comme tu le sens* ”

Plus tard encore, il dit : “ *Ce n'est pas une question d'être malin, c'est une question d'apprendre à les faire.* ”

Commentaire de la fiche 3.02 - Axe : Explicitation

Une des caractéristiques des situations d'apprentissage scolaires est que l'enseignant demande aux élèves d'effectuer des tâches qu'ils ne sont pas encore tout à fait capables de réaliser, ou du moins pas sans quelques difficultés, par opposition aux situations de la vie quotidienne dans laquelle les actions sont à priori entreprises pour être réussies. Les tâches scolaires auxquelles sont confrontés les élèves comportent volontairement des **obstacles** à surmonter, afin justement qu'il y ait apprentissage. Cette logique sous-entend une **conception évolutive de l'intelligence** (ou de la compétence), c'est-à-dire une intelligence qui soit malléable, une compétence que l'on puisse développer sans l'avoir au départ.

Les élèves qui n'ont pas conscience de cette "règle du jeu scolaire" sont désavantagés car il leur manque un élément pour comprendre ce que l'on attend d'eux à l'école, c'est-à-dire **se confronter** à ces obstacles et **apprendre à les surmonter**, et non les éviter ou bien se déclarer incompetent. L'explicitation est un moyen qui peut être utilisé par les enseignants pour faire comprendre aux élèves cette spécificité des situations d'apprentissage scolaire.

La situation présentée ci-dessous illustre comment un enseignant, en mettant en place un dispositif de "remédiation" différenciée, communique par quelques phrases qu'une progression est possible et que celle-ci passe par une confrontation des élèves à leurs difficultés respectives (choisir des calculs à sa portée) .

Fiche 3.04 - Axe :

Un panneau se trouve contre un mur de la classe, découpé selon les jours de la semaine et les plages horaires. Au début de chaque semaine, l’instituteur complète le panneau en y inscrivant pour toute la semaine le programme des activités prévues. Les élèves consultent régulièrement ce panneau, ils posent des questions à l’enseignant sur ce qui est prévu, etc.

Exemple :

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Mise en ordre du journal de classe et des devoirs	Expériences	Gymnastique	Visite de la brigade canine de la police	Devoirs et mots à retenir
Morale Religions	↓	Fractions	↓	Fractions
Gymnastique	Fractions	La voie passive	↓	“ Viola Violon ”
Fractions	La voie passive	L’électricité	↓	Néerlandais
Néerlandais	Ateliers informatiques		Néerlandais	Ateliers 2 ^e séance
Ateliers mathématiques	Dossier classes vertes		Dossier classes vertes	↓
↓	Néerlandais		↓	

Commentaire de la fiche 3.04 - Axe : Explicitation

L'explicitation consiste en toute pratique ayant pour but de dissiper les malentendus entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et l'institution scolaire. Elle concerne au plus bas échelon sur l'échelle de l'implicite, l'objectif visé, les tâches à exécuter, les règles à respecter, des stratégies à mettre en œuvre, jusqu'au plus haut échelon, le statut du savoir (rapport épistémique au savoir), les attitudes à adopter en tant qu'apprenant (mobilisation intellectuelle autonome), les attitudes à adopter en tant qu'élève, le sens de la scolarité (hors du quotidien). L'explicitation s'appuie notamment sur une bonne organisation spatiale et temporelle ainsi qu'une communication optimale verbale et non verbale.

Dans la situation évoquée ci-dessus, c'est surtout l'**organisation temporelle** qui est traitée. On voit comment l'instituteur structure le temps scolaire des enfants : il affiche des points de repère pour la semaine entière. Ce dispositif permet de faire comprendre aux élèves que les activités scolaires ne sont pas le fruit de sauts d'humeurs imprévisibles ou des goûts personnels de l'enseignant, mais qu'ils correspondent à une certaine **planification** organisée. La formulation des intitulés a également une importance : elle indique clairement que les activités sont centrées sur des **apprentissages scolaires** (voix passive, fractions, ...).

En outre les élèves peuvent **voir les liens** qui existent entre les différentes étapes d'un même apprentissage lorsque celui-ci s'étale sur plusieurs jours. Or on sait que cette perception ne va pas de soi pour un bon nombre d'élèves, notamment venant de milieux défavorisés. Pour ces élèves, une journée scolaire est parfois vécue comme une succession de moments indépendants, sans lien entre-eux, ce qui leur empêche d'en voir le **sens global**, c'est-à-dire de voir par exemple qu'un apprentissage se construit progressivement à travers ces différentes étapes.

Fiche 4.01 - Axe :

Les élèves réfléchissent collectivement à des exercices consistant à inventer une consigne à partir de plusieurs données provenant de différents contextes (degrés, minutes, euros, non chiffrées, etc.).

L'enseignant demande aux élèves d'imaginer une situation à partir de 4 données à inventer elles aussi.

L'instituteur : *Qui pourrait en inventer une avec 4 données ?*

Trois élèves lèvent la main et sont invités à écrire leurs données sur le tableau. D'autres élèves proposent des situations à partir de ces données et confrontent celles-ci avec celles imaginées par les trois élèves de départ.

L'instituteur propose alors une consigne plus " fermée " : *Vous prenez une des bulles et vous changez une donnée.*

De nouveaux élèves entrent dans le jeu, certains facilement, d'autres non. L'enseignant propose alors successivement plusieurs consignes différentes telles que : enlever une donnée, modifier une donnée, combiner des données provenant des différentes situations.

La tâche suivante est individuelle et écrite. Elle consiste à combiner 5 données provenant des trois situations proposées au début de la séquence par les élèves.

L'instituteur : *On peut tout prendre mais il en faut cinq et il faut que ça raconte quelque chose. Il en faut des trois. Tournez votre feuille et écrivez.*

Vient ensuite une confrontation des situations possibles par deux.

Finalement l'instituteur propose à nouveau une tâche d'invention individuelle et écrite : inventer les données et une situation qui les relie. Il impose un contexte particulier : le marché.

Commentaire de la fiche 4.01 - Axe : Tâches

On distingue généralement deux types de tâches : les tâches simples (segmentées) et les tâches complexes (associées à des objectifs pédagogiques exprimés en termes de compétences). On peut proposer soit les tâches complexes avant de travailler les procédures simples qui permettent de les effectuer, soit les tâches simples avant les tâches complexes.

Ce qui importe pour que les élèves puissent comprendre ce que l'on attend d'eux au travers de ces différentes tâches, c'est sans doute **la manière dont l'enseignant crée le lien entre les tâches simples et les tâches complexes** afin que les élèves aient la possibilité notamment de réinvestir les connaissances de base dans des tâches plus élaborées.

Dans cette situation, l'enseignant propose une tâche mathématique d'invention de situations sans données. Il s'agit de tâches d'invention qui, tout en prenant en compte les contraintes du réel mais sans y rester "coincées", sont avant tout des "jeux" mathématiques. Après un passage par différentes manières de "jouer" avec les données, les élèves réalisent individuellement des tâches progressivement plus ouvertes. Le passage entre tâches simples et complexes s'effectue dans un **va-et-vient** qui permet aux élèves d'identifier facilement quelles sont les attentes de l'enseignant.

Fiche 5.01 - Axe :

Les élèves réalisent un projet qui consiste à construire une maquette de l'école. La veille, les élèves se sont répartis les locaux et ont décidé de commencer par les mesurer (longueur, largeur, hauteur) sans tenir compte du mobilier, portes et fenêtres, etc.

L'institutrice, après avoir fait prendre leur mètre à tous les élèves, introduit la séquence en rappelant le projet et en demandant aux élèves ce qu'ils vont faire.

Des élèves : *construire l'école, mesurer, calculer, faire l'échelle*

L'institutrice : *Travailler à l'échelle, les transformer en une même longueur, on va faire un dessin, qui fait le dessin ?*

Un élève : *un architecte*

L'institutrice : *Vous allez tous devenir des petits architectes cette fois-ci. Vous prenez les mètres rubans qu'on vous a donnés hier. Je vous laisserai vous débrouiller un petit peu.*

L'institutrice : *On doit faire attention à quoi ?*

Un élève : *ne pas tomber*

L'institutrice : *Oui, mais à quoi aussi ?*

Des élèves : *à bien mesurer, bien calculer*

L'institutrice : *Faire attention quand il y a des courbes, des arrondis.*

L'institutrice : *Qu'est-ce qu'on prend comme mesures aujourd'hui ?*

Des élèves : *la hauteur, la longueur, la largeur, les objets.*

L'institutrice : *Est-ce qu'on avait dit qu'on allait s'occuper des objets maintenant ?*

L'institutrice : *Donc on va travailler les grandeurs.*

Des élèves : *en m², la surface, l'aire.*

L'institutrice : *On va apprendre à réduire les mesures (elle montre d'un geste).*

L'institutrice : *Prenez une feuille de votre classeur parce qu'il faudra la garder. Elle écrit le titre au tableau (et les élèves le copient sur leur feuille) : Transformer des mesures de longueur en utilisant l'échelle.*

Commentaire de la fiche 5.01 - Axe : Projet

Un des risques de la réalisation de projets avec les élèves est de tromper ceux-ci en **cachant** une partie de la véritable nature des apprentissages et de ce que l'école attend des élèves. L'enjeu est de faire comprendre aux élèves que ce qui est appris à l'école ne vise pas prioritairement une **dimension utilitaire**, mais d'abord et avant tout la **dimension universelle** des savoirs : les savoirs permettent de rendre le monde intelligible. Les élèves qui ne perçoivent pas cette dimension porteront sur les activités scolaires un regard uniquement d'ordre pratique ou pragmatique, qui ne leur permet pas de saisir ce qui est important aux yeux de l'enseignant.

Pour éviter ce risque lié à la pédagogie par projet, il faudrait qu'il y ait par delà la mobilisation des élèves vers un **objectif de réalisation** (concret, utile) un déplacement de cette mobilisation vers un **objectif cognitif** ; autrement dit, que l'enseignant établisse des relations entre le savoir utilisé dans la vie quotidienne et le savoir construit en classe, en mettant en évidence les particularités de l'approche scolaire.

La situation présentée ci-dessous illustre comment une enseignante met en évidence, en l'explicitant, l'objectif cognitif du projet : construire la notion d'échelle. Cette clarification se fait oralement ainsi que dans le titre de l'activité, qui aurait pu être " Réaliser une maquette de l'école ", ce qui aurait été beaucoup plus trompeur. On peut percevoir à travers les réactions des élèves combien certains se centrent sur l'aspect concret, pratique de l'activité, tandis que d'autres ont bien saisi qu'il s'agit d'un apprentissage scolaire avec des enjeux cognitifs.

Fiche 5.02 - Axe :

La situation présentée se situe dans le cadre d'un projet réalisé avec l'aide du PMS pour permettre d'orienter les élèves dans le choix de leurs études et de l'école secondaire qui leur convient. Les élèves sont amenés à prendre contact avec différentes écoles secondaires et à les visiter. Ils sont aussi invités à rencontrer différents professionnels qui pratiquent déjà les métiers qui les intéressent. Ils doivent consigner, chaque mois, sur une fiche personnelle, l'état de leurs recherches.

L'instituteur remet aux élèves les réponses écrites (lettres) des écoles secondaires et des professionnels. Il leur demande de trouver ce qu'il y a de neuf et d'intéressant dans ces lettres et de l'expliquer aux autres. Il leur demande ensuite de compléter leur fiche personnelle en fonction de leurs choix.

L'instituteur : *“ Tu as eu des nouvelles du mécanicien ? et toi de la police ? et de l'ingénieur en informatique ? ”*

Une élève : *“ Moi je ne sais pas ce que je veux faire ”*

L'instituteur : *“ Comment tu peux écrire ce que tu sais déjà sur ta fiche ? Quelles sont les informations que tu as déjà pour écrire ? ”*

L'élève : *“ J'ai vu l'assistante sociale, toute seule mais il y a beaucoup de métiers ”*

L'instituteur : *“ Si tu ne sais pas, reprends le questionnaire sur les écoles et trouve deux choses à faire pour t'aider. Après, tu les écriras. Tu peux aussi écrire : j'hésite entre.... et entre.... (si tu ne sais pas ce que tu veux faire) ”*

Une autre élève : *“ Moi j'ai appris que dans une école on peut apprendre à faire des maquettes ”*

L'instituteur : *“ On peut aussi en faire un métier, qu'est ce qu'il faut faire pour en savoir plus ? ”*

L'élève : *“ Téléphoner, écrire.. ”*

L'instituteur : *“ Vous savez comment on écrit une lettre, on l'a déjà vu. Vous me montrez avant de l'envoyer ”*

L'instituteur : *“ Mounia m'a dit “ mon papier m'énerve, il ne me sert à rien ” . N'oublie pas de l'écrire. Ne le jette pas à la poubelle. Je lis vos papiers aujourd'hui, si je peux vous aider. ”*

Commentaire de la fiche 5.02 - Axe : Projet

Un des risques de la réalisation de projets avec les élèves est de tromper ceux-ci en **cachant** une partie de la véritable nature des apprentissages et de ce que l'école attend des élèves. L'enjeu est de faire comprendre aux élèves que ce qui est appris à l'école ne vise pas prioritairement une **dimension utilitaire** mais le renforcement de la mobilisation cognitive de chacun.

Dans cet exemple, l'instituteur profite d'un projet pour amener les élèves à préciser ce qu'ils savent et ce qu'ils veulent encore connaître d'un sujet. Il les amène à se poser des questions, à les rassembler et à rédiger une note personnelle sur l'état de leur recherche ou une lettre pour en savoir plus sur le sujet.

Si certains élèves sont perdus dans la recherche, l'instituteur insiste sur le fait qu'ils déplacent leur attention : il leur demande de ne pas rester fixés sur l'**objectif de réalisation** (concret, utile) lié au projet, c'est-à-dire se trouver une école ou un métier. Il vérifie plutôt si les élèves sont capables d'affronter des avis différents, de se faire une opinion. Il les amène à se **mobiliser cognitivement** en leur demandant plutôt d'écrire ce qu'ils savent déjà ou ce qu'ils se demandent encore sur leur fiche personnelle.

Fiche 6.01 - Axe :

L'institutrice demande aux élèves d'inventer et d'écrire quatre situations problèmes correspondant aux quatre opérations mathématiques (addition, soustraction, multiplication, division). Elle insiste sur les trois phases de chaque situation : situation de départ, ce qui modifie la situation de départ et la question. Elle fait le lien avec la structure du récit en français.

L'institutrice : “ *Samia, comment tu fais ? Tu prends une feuille de problèmes et tu regardes dedans. Donc elle fonctionne par imitation. C'est un bon moyen quand on n'est pas très sûr de soi de ne pas se planter. Si vous voulez imiter, vous pouvez. Mais attention, pour imiter tu dois savoir à quoi correspondent les expressions que tu emploies. Comment faire autrement ?* ”

Un élève : “ *J'imagine une situation quand on va dans un magasin et qu'on achète.... Ou à la maison, par exemple, j'ai 38,50 euros. Il m'ajoute 1,50 euros. Combien ai-je dans mon portefeuille ?* ”

L'institutrice : “ *Ok, mais qui est ce “ il ”, ce pronom personnel ?* ”

L'élève : “ *Mon papa me donne de l'argent et il m'ajoute quand je travaille bien et alors...* ”

L'institutrice : “ *J'ai compris que tu parlais d'argent de poche mais peu importe que ce soit ton papa et que ce soit toi. Ici la situation de départ est 38,50 euros. Comment tu as fait pour inventer cette situation ? Combien d'éléments importants y a-t'il dans ce problème ? Quelles sont les opérations pour le résoudre ? Tu sais, il y a rarement des situations aussi simples que celles-ci. Dans un texte, c'est souvent beaucoup plus compliqué. Alors cherche à rendre la situation plus complexe.* ”

Commentaire de la fiche 6.01 - Axe : Univers familial

Une manière de réduire le décalage entre les élèves défavorisés ou non, serait de rester dans **l'univers intellectuel**.

En effet, les élèves de milieux défavorisés ne semblent pas toujours accéder aux savoirs qui ont du sens en eux-mêmes. Un des éléments qui pourraient expliquer cette difficulté serait la pratique enseignante qui consiste à **s'adapter aux élèves**, à ce qui fait sens pour eux, en chargeant les activités scolaires de références à la vie quotidienne, la famille, les relations affectives.

A l'inverse, pratiquer une pédagogie active qui reste dans l'univers intellectuel permettrait de poser le savoir comme objet au sein d'une activité intellectuelle qui lui donne sens.

Dans l'exemple décrit, le lien avec la vie familiale est traité comme une parenthèse dans l'univers intellectuel scolaire. L'élève propose, par écrit, d'évoquer sa situation familiale pour illustrer une opération mathématique. L'institutrice demande de préciser ce contexte pour clarifier la phrase. Elle accepte la dimension affective liée à une situation très précise proposée par l'élève (l'argent de poche et le lien avec le papa) mais elle souligne qu'**à l'école, l'habillage de la situation est périphérique**, on se trouve dans l'univers des mathématiques. Elle demande donc à l'élève de clarifier sa pensée en tenant en seulement en compte la consigne, c'est-à-dire la construction d'une situation-problème à partir d'une opération mathématique en utilisant une écriture précise et correcte.

Fiche 7.01 - Axe :

L'institutrice demande aux élèves d'expliquer comment ils résolvent un pourcentage et ensuite d'appliquer leur explication à un autre pourcentage du même type. Elle part d'un exercice résolu pour amener les élèves à expliciter leur raisonnement avec le plus de précision possible.

L'institutrice : “ *Qui a acheté quelque chose de nouveau pendant les soldes ?* ”

Les élèves : “ *On a trouvé un pantalon. Il était d'abord à 200 euros et, avec 50% de réduction, il coûtait 100 euros.* ”

L'institutrice : “ *Comment on a trouvé ça, comment on doit réfléchir pour arriver à cette réponse ?* ”

Une élève : “ *On doit diminuer... On doit couper en deux.* ”

L'institutrice : “ *Couper quoi en deux ? C'est un pourcentage. C'est la même chose que quoi ?* ”

Une élève : “ *diviser* ”

L'institutrice : “ *ça fait penser à autre chose ?* ”

Un élève : “ *aux fractions* ”

L'institutrice : “ *Bon, je ré-écris le problème : Un pantalon de 200 euros a une remise de 50%. Son prix de revient est de 100 euros. Ca veut dire quoi : un remise ? Je vais poser la question autrement : “ on a vu des fractions. Est-ce qu'il y a moyen d'écrire 50% sous la forme d'une fraction. On prend son cahier de travail, on travaille à deux les consignes. Certains élèves m'ont donné une fraction et ont déjà compris qu'il faut diviser par 100. Diviser quoi, à vous de le savoir. Et qu'est ce que je vais faire avec le 50 pour que je puisse tomber sur 100 euros. Quand vous avez trouvé une proposition de solution, vous faites la même chose avec 20% de 200. ”*

Commentaire de la fiche 7.01 - Axe : Maintien des exigences

Parmi les pratiques enseignantes dont les effets sur les apprentissages des élèves sont particulièrement négatifs, surtout pour les élèves les plus faibles, se trouve celle qui consiste à diminuer l'ambition de réelle **mise au travail** des élèves, donc de réelle mobilisation cognitive de ceux-ci. L'exigence de l'enseignant étant moindre, les élèves seront peu stimulés ; parallèlement, les élèves risquent de se tromper quant aux exigences de l'école à leur égard.

Différentes raisons peuvent amener un enseignant à diminuer ou à maintenir le temps et la qualité du travail effectif des élèves : par exemple la conviction ou non des possibilités de réussite de ses élèves ou les contraintes plus ou moins fortes de la conduite de la classe.

Dans cette situation, l'institutrice part de l'analyse d'une situation vécue pendant les soldes pour amener les élèves à identifier un problème de pourcentage, à le comprendre et à être capable de l'expliquer correctement et précisément en français. La dernière étape est la construction et la résolution d'un problème identique à celui proposé.

A chaque moment du travail, l'institutrice oblige les élèves à **réfléchir aux processus** qui les font avancer, au **vocabulaire** utilisé pour exprimer leur pensée, aux liens avec ce qu'ils savent déjà. Elle leur demande **d'expliquer leur raisonnement** et profite du travail par équipe pour remettre chacun face à sa tâche, tout en le **confrontant** avec un autre. Son exigence est non pas externe (à travers une attitude normative et formelle qui sanctionne l'erreur) mais **interne aux apprentissages** (rappel de la tâche, demande d'argumentation des échanges, rappel du défi à relever..).

2. Extraits de textes d’auteurs scientifiques (x 12)

- Axe 1 – Statut de l’erreur 2 Extraits
- Axe 2 – Institutionnalisation 1 Extrait
- Axe 3 – Explicitation 1 Extrait
- Axe 4 – Régulation des tâches 1 Extrait
- Axe 5 – Projet 1 Extrait
- Axe 6 – Univers familial 3 Extraits
- Axe 7 – Maintien des exigences 3 Extraits

“ Le problème de l’erreur dans l’apprentissage est sans doute aussi ancien que le projet d’instruire lui-même. Pourtant, l’erreur est dans la vie quotidienne d’une affligeante banalité et le bon sens n’hésite pas à répéter qu’il n’y a que ceux qui ne font rien qui ne se trompent pas...

Dans bien des activités qu’ils pratiquent, du sport aux jeux électroniques, les jeunes la considèrent d’ailleurs comme source de défis, comme objet de compétitions amicales et passionnées, comme occasion de dépassement de soi. Sans doute parce qu’ils apprennent quelque chose de plus à l’occasion de chaque essai qu’ils tentent.

Tout change à l’école, où l’erreur est plutôt source d’angoisse et de stress. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater, et chacun a conservé l’impression forte de ses séjours incommodes et gauches face au tableau, ou seulement des jours où le crayon montait et descendait la liste nominale du professeur... dans les parages de sa position alphabétique ! L’objectif premier de chacun, dans la classe, est peut-être en premier lieu de s’arranger pour passer chaque jour entre les gouttes.

Ce ressenti scolaire très particulier n’est-il pas lié à la perception qu’ils sont là face à des activités codées, dont ils ne maîtrisent pas le sens et sur lesquelles ils ne parviennent pas à avoir prise ? Souvent, les élèves en difficulté n’établissent pas de relation claire entre les performances dont ils sont capables et les notes qu’ils obtiennent. Leurs résultats leur paraissent plutôt la conséquence d’autres variables qui leur échappent, comme la malchance, la “ nullité ” de l’exercice, voir leur horoscope ou même le sadisme du maître ! Ils attribuent leurs erreurs à des causes à caractère externe et se vivent volontiers comme victimes de ce qui arrive. ”

Astolfi J.P., *L’erreur, un outil pour enseigner*, Paris, © ESF Editeur, 1997

“ Les élèves font généralement de nombreuses erreurs dans les tâches qui leur sont proposées. Les professeurs que nous avons observés sont assez démunis pour gérer cette situation. En effet, le nombre d'erreurs et leur grande diversité permettent difficilement au professeur de les analyser au moment où il circule auprès des élèves.

De ce fait, il se borne la plupart du temps à corriger l'erreur produite en donnant lui-même la bonne réponse. Parfois, il trouve l'erreur d'un élève “ intéressante ” mais il semble très démunie pour savoir comment l'utiliser pour faire réfléchir l'élève concerné et lui permettre de la dépasser. ”

Peltier-Barbier M.L. (coll.), *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en zone d'éducation prioritaire*, Grenoble, © La pensée sauvage, 2004, p. 60

“ Lorsque les enseignants proposent un travail sur fiches, excessivement individualisé, il leur est très difficile de trouver un moment où les élèves pourraient tirer bénéfice d'une synthèse sur ce qu'ils ont fait puisque les rythmes des uns et des autres sont très différents et qu'il n'est pas rare qu'ils travaillent sur des notions différentes. Mais même dans le cas où tous les élèves ont travaillé sur le même exercice ou le même problème, les enseignants n'instaurent que très rarement un moment de synthèse collective. Ils préfèrent, semble-t-il, circuler auprès des élèves pour leur donner individuellement des indications sur la qualité de leur réponse et inviter les enfants à un autre travail au fur et à mesure qu'ils sont passés auprès d'eux.

A la fin d'une séance consacrée à l'acquisition d'une notion nouvelle, il n'est pas rare que seuls deux ou trois enfants aient résolu correctement avec l'aide de l'enseignante le problème proposé.

Cette absence de synthèse se double d'une absence de phase d'institutionnalisation au cours de laquelle les points importants à retenir seraient dégagés. Ainsi on trouve très peu d'affichages collectifs ayant un rôle d'aide mémoire et très peu de cahiers de “ leçons ” sur lesquels figureraient des résumés ou des “traces écrites ” des activités effectuées. Il semble que les professeurs rencontrent une grande difficulté à trouver comment mettre en mots ce qui a été fait. Nous n'avons pas vu non plus d'enseignant faire référence à des aide mémoire ou memento de manuels scolaires, ce qui pourrait supprimer la difficulté que nous venons de mentionner. ”

PELTIER-BARBIER M.L (DIR), *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en zone d'éducation prioritaire*, Grenoble, © La pensée sauvage, 2004, p. 61

“ Tout d’abord la communication n’est pas à sens unique parce que les élèves communiquent avec les enseignants. Le “ vouloir-dire ” de l’enseignant, ses intentions, ne sont pas toujours formulés de façon claire et explicite. Les élèves doivent souvent déchiffrer ce que l’enseignant veut dire en fonction des traditions scolaires et de leur passé, qui leur permet de comprendre, en tant que membres de l’organisation, les règles implicites régissant la communication pédagogique. (...) ”

Ensuite, en ce qui concerne le message, on peut dire qu’il est constamment polyphonique. Loin de se réduire à une transmission d’information claire, il porte sur plusieurs facteurs en même temps : la matière à apprendre, bien sûr, mais aussi les façons de s’y prendre, les façons de se tenir, ce que le professeur accepte ou refuse, etc. Au même titre que l’interaction couvre à la fois des normes, des traditions, des faits et des affects, le message pédagogique couvre aussi divers niveaux de sens : tantôt les élèves doivent interpréter une règle de fonctionnement, tantôt ils doivent comprendre une proposition, tantôt assimiler une procédure, tantôt respecter une injonction, répondre à une question, etc. Bref, nous sommes en présence de nombreux jeux de langage simultanés qui se superposent et s’entremêlent continuellement.

La parole, le discours en général ne sont qu’un des médias de communication utilisés ; il faut aussi y ajouter les gestes, les balayages visuels, les mimiques, les déplacements du professeur, les silences, etc.

Il importe aussi de considérer le caractère partiellement improvisé de la communication pédagogique : le message à transmettre dépend de l’évolution du contexte dans lequel il va se transmettre, des ressources disponibles, du temps alloué et aussi de la collaboration ou de la résistance des élèves. De ce point de vue, la communication pédagogique déborde sur les problèmes de gestion et de contrôle du groupe (...). ”

TARDIF M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*, © De Boeck Université, Bruxelles, 2000

“ Les résultats de plusieurs recherches (Rey et al., 2003 ; Rey et al., 2004) témoignent de la difficulté rencontrée par la majorité des élèves à effectuer des tâches du niveau “ compétence complexe ”. D’une manière générale, les élèves semblent mieux maîtriser les tâches du niveau “ compétences élémentaires simples ” que les tâches complexes.

Il apparaît également que les performances d’élèves issus de milieux défavorisés confrontés à des tâches simples ou complexes sont sensiblement moins bonnes que celles d’élèves issus de milieux favorisés.

(...) Ainsi, il semble que les tâches minuscules conçues par l’enseignant dans le but d’automatiser les procédures, rendent moins identifiables les savoirs à acquérir qui, eux, sont plus complexes, moins découpés, moins disciplinarisés.

Par ailleurs, une simplification importante des situations donne à croire aux élèves qu’ils sont à l’école pour accomplir des tâches et non pour apprendre. Ils auraient alors un rapport d’employés à un employeur plutôt que d’apprenants et il y aurait perte de l’idée qu’ils ont à apprendre (Bautier & Goigoux, 2004). Autrement dit, ils ne réussissent pas à opérer seuls ce saut cognitif de la tâche à l’acquisition de savoir, du “ métier d’élève ” au “ travail d’apprenant ” (Bonnéry, 2002).

Lorsque les élèves réussissent bien les tâches morcelées, soit ils ont de la peine à transférer leurs connaissances d’un domaine à un autre, soit ils surgénéralisent les procédures maîtrisées et les appliquent sans analyse préalable. Le transfert est rendu difficile par le fait que certains élèves ne sont pas “ capables ” ou ne s’autorisent pas à faire circuler les savoirs et les activités d’un moment et d’un objet scolaire à un autre.

Peut-on dire pour autant que la confrontation des élèves de milieux populaires à des tâches complexes conduise à une clarification du rapport au savoir ? On pourrait, en effet, se demander si ce type de tâches ne génère pas également un certain malentendu. Les tâches complexes sont, très souvent, à l’école primaire, en lien avec la vie quotidienne (préparer une excursion, organiser un spectacle, etc.) En donnant aux élèves l’illusion qu’ils sont plongés dans une situation proche du réel, elle les confronte en réalité à une modélisation assez éloignée des problèmes de vie. Ces tâches risquent aussi de masquer le savoir visé (...) et donc de mettre dans une difficulté d’autant plus grande les élèves qui auraient tendance à avoir une visée pragmatique des apprentissages. ”

COCHE F., KAHN S., ROBIN F., PUISSANT M., *Pratique pédagogique à l’école primaire et réussite scolaire venant de milieux défavorisés*, Rapport terminal de recherche, 2006

“ Nombreux sont les actions et projets ZEP visant à rendre les apprentissages “plus vrais”, en les contextualisant, par exemple dans une “ sortie ”, dans la publication d'un journal, la création d'un recueil de contes ou de poèmes, la réalisation d'un spectacle, d'une exposition, etc. Ces différentes “ mises en situation ”, sous-tendues plus ou moins explicitement par une référence à la “ pédagogie du projet ”, sont dans la très grande majorité des cas présentées ou postulées comme plus efficaces que les pédagogies dites “traditionnelles”, que l'ordinaire de la classe, parce que plus motivantes, plus attractives pour les élèves.

De fait, elles se révèlent, dans bien des cas, plus efficaces pour faire que ceux-ci acceptent plus facilement d'entrer dans les activités qu'on leur propose, ce qui, évidemment, est loin d'être négligeable. Reste que l'on est souvent conduit, en étudiant leur argumentaire et leur réalisation, à constater, à l'instar de J. Fijalkow, que “tout se passe comme si les enseignants effectuaient une séparation stricte entre les activités scolaires considérées comme ennuyeuses par nature, et les activités de caractère plus ou moins ludique ou artistique mises en oeuvre dans les projets ”.

Autant que la pertinence de ces projets, qui s'avère très variable d'une action ou d'un site à l'autre, c'est leur rapport à l'ordinaire de la classe et des apprentissages qui est ici en cause, tant dans les discours et les catégories de pensée que dans les activités réelles des enseignants : sont-ils marginaux ou supplétifs par rapport à cet ordinaire auquel ils ne font alors que se juxtaposer (quand ils ne contribuent pas à le décrédibiliser), ou font-ils retour sur celui-ci pour en renforcer la pertinence, l'efficacité et la crédibilité ? N'ont-ils pas pour effet de toucher plus à la surface qu'au fond des choses, en rendant l'école plus accueillante pour que les élèves l'acceptent mieux, sans pour autant changer fondamentalement l'enseignement?

La question mérite d'autant plus d'être posée que, si les productions et réalisations issues des projets sont, pour les enseignants, un moyen de donner une image valorisée de l'école et d'eux-mêmes, si un grand soin leur est dès lors apporté, il n'est souvent guère possible de savoir à quel type d'apprentissage elles ont donné lieu pour les élèves. Le produit se donnant à voir plus aisément que le processus de fabrication, il n'est pas évident que sa réalisation et que la motivation pour le but du projet se traduisent *ipso facto* en apprentissage et en mobilisation cognitive, ni durant cette réalisation, ni une fois celle-ci achevée.

De plus, cette profusion de réalisations, la diversité des sollicitations ainsi adressées aux enfants dans et hors de l'école risquent de rendre plus difficile aux élèves l'identification des objets de savoir, le nécessaire travail de mise en rapport des tâches qui se succèdent ainsi, au risque que l'une efface l'autre, avec le registre spécifique des disciplines et savoirs scolaires. Question d'importance quand on sait que la capacité à faire cette mise en rapport, à faire la distinction entre exercices ou tâches et objets d'apprentissage, apparaît comme l'un des traits les plus différenciateurs, tant du point de vue social que du point de vue cognitif, entre “bons élèves” et “élèves en difficulté ”, et donc comme l'un des principaux enjeux d'une démarche réellement démocratisante.

Aussi convient-il d'interroger plus en avant les multiples activités inspirées par la pédagogie de projet ou l'objectif d'ouverture de l'école. Leurs promoteurs expriment très souvent le souci - légitime au regard de nombreux travaux didactiques - de mettre les apprentissages " en situation ", de restituer leur fonction ou leur signification sociale à des savoirs et des compétences que leur " scolarisation " tendrait inévitablement à rendre artificiels et désincarnés.

Reste qu'il demeure nécessaire de ne pas confondre le souci de donner aux activités d'apprentissage un caractère attractif et celui de faire que les élèves reconnaissent - dans les deux sens du terme - la nécessité et la pertinence du travail cognitif requis par ces activités, et que l'insuffisance de distinction de ces deux registres est dommageable si elle conduit à accorder la prééminence à la mise en oeuvre d'activités et de situations "motivantes", attractives, au détriment de leurs contenus ou de leur pertinence didactique.

De plus, si les adeptes de la pédagogie du projet visent à mettre en oeuvre de " vraies " situations d'apprentissage, qui engagent les élèves à se confronter à la globalité et à la complexité du " réel ", il n'en demeure pas moins que le réel en lui-même n'apprend rien, que c'est l'activité de pensée sur le réel, en rupture avec le donné et avec l'action immédiate, qui est productrice d'apprentissage et de progrès cognitif.

Or on sait que certains élèves peuvent se montrer actifs et pertinents lorsqu'il s'agit de " faire en situation ", mais être rapidement " décrochés " lorsqu'il s'agit de passer à partir de ce " faire " à un travail cognitif d'objectivation et de conceptualisation de l'action, et que ce décrochage est plus fréquent pour les enfants des milieux populaires que pour les autres.

Des lors, tout autant qu'à engager les élèves dans des projets mobilisateurs, c'est à faire que tous se construisent les ruptures épistémologiques propres à chaque contenu ou discipline de connaissance, et les compétences à décontextualiser et à formaliser ce qu'ils apprennent " en situation ", que devraient travailler les diverses mises en oeuvre de la pédagogie de projet. Force est cependant de constater que ces objectifs et cette problématique sont très rarement présents dans les discours et les réalisations postulant une telle pédagogie comme nécessairement démocratisante. "

ROCHEX J.-Y., BAUTIER E., *Quand l'école « s'adapte » à la diversité sociale. Questions à la politique ZEP et à sa mise en oeuvre*, Educations, n°3, avril-juin 1995

“ Selon nous, les élèves des milieux populaires ont besoin que l'école les aide à construire dans ce domaine ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construits à la maison, c'est-à-dire une théorisation du langage que la langue écrite va rendre possible et nécessaire. Tous en effet ne bénéficient pas des mêmes interactions dans leur milieu familial et tous n'en font pas le même traitement : si certains d'entre eux ont une maîtrise symbolique, consciente et réflexive du langage (un “ rapport scriptural au monde ” ; Lahire, 1993), d'autres en revanche n'en ont encore qu'une maîtrise pratique et pré-réflexive.

C'est pourquoi l'école se doit de guider finement ce travail en conduisant les élèves à s'intéresser au fonctionnement de chacun des deux codes, à étudier les deux chaînes linguistiques parlée et écrite, à apprendre à les comparer et à les distinguer, à les segmenter et à les mettre en relation. Elle doit viser le passage de connaissances en actes, largement dépendantes des situations langagières dans lesquelles elles s'exercent, à des connaissances conscientes, explicites et flexibles (Karmiloff-Smith, 1992, 2003). En d'autres termes, elle doit faciliter l'émergence d'une conscience métalinguistique qui participe du processus de secondarisation que nous avons défini plus haut.

Les recherches conduites par certains membres du réseau (Cèbe et Paour, 2001 ; Cèbe et Goigoux, 2003 ; Goigoux, 2003) montrent qu'à l'entrée au cours préparatoire certains élèves ne savent pas relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer des lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières. Ils ne savent pas non plus interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle à propos de la langue (Brigaudiot, 2000).

En résumé, ils échouent à traiter le langage comme un objet autonome que l'on peut étudier d'un point de vue strictement phonologique. Or pour réussir les exercices scolaires proposés dès le début du cours préparatoire, il faut pouvoir s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule. Et c'est précisément cette compétence qui fait défaut aux élèves qui, dans leur milieu familial et à l'école maternelle, ont trop rarement eu l'occasion de traiter des situations qui favorisent son développement. ”

BAUTIER E., GOIGOUX R., *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, Revue Française de Pédagogie, n° 148, 2004, p.89-99

“ On ne peut comprendre, selon nous, les résultats et les comportements scolaires de l'enfant que si on reconstruit le réseau d'interdépendances familiales à travers lequel il a constitué ses schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation, et la manière dont ces schèmes peuvent “ réagir ” lorsqu'ils “ fonctionnent ” dans des formes scolaires de relations sociales.

D'une certaine façon, on peut dire que les cas d' “ échecs ” scolaires sont des cas de solitude des élèves dans l'univers scolaire : car très peu de ce qu'ils ont intériorisé à travers la structure de coexistence familiale leur permet d'affronter les règles du jeu scolaire (les types d'orientation cognitive, les types de pratiques langagières, les types de comportements... propres à l'école), les formes scolaires de relations sociales. Ils n'ont pas vraiment les dispositions, les démarches cognitives et comportementales leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires et sont donc seuls, et comme étrangers, face aux demandes scolaires. ”

LAHIRE B., *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Coll. Hautes Etudes, © Seuil/Gallimard, 1995, p.18

“ Si notre interprétation est juste, cela signifie que les difficultés des élèves d’origine populaire (...) [seraient dues] au fait que les enseignants ont adapté leurs pratiques au rapport au savoir des élèves de familles populaires (...). Il se pourrait bien que le problème soit là, précisément : il est une façon de s’adapter aux élèves qui les enferme dans un rapport au savoir générateur d’échec. (...) Si nous devions “ prôner ” quelque chose (...) ce serait une pédagogie active dans l’univers intellectuel. Le savoir est posé comme objet au terme d’une activité intellectuelle qui lui donne sens. ”

CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, © Armand Colin, Paris, 1992, p. 181

“ La fonction de conduite de la classe regroupe l’ensemble des actions ayant pour but d’organiser les groupes, le travail et la circulation des élèves, l’établissement et le respect des règles de vie collective, l’établissement et le maintien d’un certain ordre. La fonction d’instruction regroupe l’ensemble des actions visant la transmission des connaissances, l’exposition ou la présentation de ces connaissances, les procédures de mise en situation de découverte, d’acquisition ou de reconstruction des connaissances, l’évaluation des connaissances.

(...) Lorsque les contraintes s’accroissent en regard de l’hétérogénéité des classes, du nombre d’élèves, de leur degré de participation au système scolaire, c’est la fonction de conduite de la classe qui est affectée et rendue plus complexe. Lorsque les contraintes concernent le niveau cognitif des élèves, leurs capacités d’apprentissage, les moyens pédagogiques, c’est la fonction d’instruction qui est en cause.

(...) Face à un accroissement des contraintes de conduite de la classe, les enseignants ont tendance à réduire leur niveau personnel d’exigence par rapport à la fonction d’instruction. ”

DURAND M., *L’enseignement en milieu scolaire*, © PUF, Paris, 3^e éd., 2002 , p.128-130

“ Les problèmes des livres de nombreuses collections leur paraissent beaucoup trop difficiles, ils disent qu’il serait indispensable de les adapter pour leurs élèves mais que c’est une tâche difficile qu’ils n’ont pas le temps de faire. Ils préfèrent chercher des problèmes dans des livres plus simples ou dans des livres d’une classe d’un niveau inférieur. De même, si ils ont à choisir des fiches pour faire travailler les élèves en autonomie, ils doivent chercher des fiches d’une classe de niveau “ n-2 ”.

(...) Lorsqu’on regarde les pratiques effectives en classe, (...) les enfants sont bien sûrs sollicités mais les enseignants ne leur proposent que des problèmes sur lesquels la majorité va pouvoir réussir. (...)

Ils mettent en place ce que l’on pourrait appeler de manière élogieuse une pédagogie de la “ réussite ”. Mais, en proposant des problèmes de niveau “ n-2 ” comme ils le reconnaissent, ils maintiennent les élèves dans un rapport aux mathématiques très particulier.

Très vite les élèves n’acceptent de faire que ce qu’ils savent déjà faire et refusent de se confronter à des exercices qui leur demanderaient un effort, qui risqueraient de les insécuriser mais qui seraient peut-être susceptibles de les faire réellement progresser. ”

MASSELOT P., PELTIER-BARBIER M.L, PEZARD M., *Le point de vue des professeurs observés sur l’enseignement en REP* in PELTIER-BARBIER M.L (dirs), *Dur d’enseigner en ZEP*, © La pensée sauvage, 2004, p.136.

“ Dans les cas où l’enseignant de la classe observée donne une consigne de travail ou un énoncé de problème à l’ensemble de ses élèves, nous observons un certain nombre de phénomènes récurrents. L’enseignant lit ou fait lire la consigne ou le problème. Puis immédiatement il demande à l’un des élèves de dire ce qu’il s’agit de faire. Très souvent la réponse de l’élève manque de précision et l’enseignant reprend alors la parole.

Au cours de cette phase, très souvent, le professeur résout lui-même oralement la question et demande finalement aux élèves d’effectuer le calcul qu’il a lui-même proposé. Dans d’autres cas, l’enseignant donne un exemple qu’il considère analogue au problème initial, exemple qu’il résout partiellement ou totalement.

Dans le cas où les élèves perçoivent l’analogie, la résolution de l’exemple par le professeur peut soit supprimer la recherche, soit conduire les élèves sur des pistes qui ne conviennent pas pour la situation initiale. Mais parfois les élèves ne voient pas le lien entre la situation et l’exemple proposé, celui-ci devient alors un nouveau problème qui va faire écran au problème initial.

Par ailleurs, lorsque les élèves manifestent une certaine difficulté à comprendre ce que le professeur attend d’eux, celui-ci prend souvent sur le vif la décision de simplifier la question. Cette simplification peut s’opérer de deux manières différentes.

La première consiste à poser des questions intermédiaires, ce qui en fait conduit à une forme de résolution déguisée du problème par le maître puisque les élèves se voient demander essentiellement des tâches calculatoires.

La seconde consiste à modifier les valeurs numériques en jeu dans le problème, ce qui a souvent comme conséquence de permettre aux élèves de résoudre le problème sans se trouver confrontés à la notion que le maître cherchait à leur faire travailler.

Ces glissements dans les consignes, qui ne semblent pas avoir été prévus lors d’une éventuelle analyse a priori de la séance, ont donc très fréquemment des conséquences de deux natures, soit une forme de négociation à la baisse, soit un changement d’objectif de l’activité. ”

PELTIER-BARBIER M.L (DIR), Dur d’enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en zone d’éducation prioritaire, Grenoble : La pensée sauvage, 2004, p. 59