

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES VENANT DE MILIEUX DÉFAVORISÉS.

Recherche n° 110/04

Coche, F. ; Kahn, S. ; Puissant, M. et Robin, F.
Université Libre de Bruxelles
Service des Sciences de l'Éducation.

INTRODUCTION

L'objectif de cette recherche est de contribuer à comprendre les pratiques enseignantes qui favorisent les apprentissages scolaires des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, dans l'enseignement primaire.

Durant la première année (2004-2005), nous avons élaboré le cadre théorique et identifié sept orientations de regard par l'intermédiaire desquels nous souhaitons vérifier notre hypothèse de départ, à savoir que certains enseignants auraient des attitudes ou pratiques qui permettent de communiquer certaines exigences de l'école, généralement non transmises explicitement aux élèves, alors que ces derniers ne les ont pas en arrivant à l'école. Durant la seconde année de recherche (2005-2006), nous nous sommes attachés à établir des liens entre ces orientations de regard, notre hypothèse de départ, les pratiques enseignantes et l'effet sur les élèves.

Cet article décrit le cadre d'analyse construit principalement à partir de la littérature en sciences de l'éducation concernant l'effet-maître, les pratiques enseignantes et le rapport à l'école et au savoir des élèves issus de milieux défavorisés. Celui-ci a permis d'identifier sept orientations de regard. Ensuite, la partie consacrée à la méthodologie comprend le choix de l'approche, la description de l'échantillon, les outils méthodologiques ainsi qu'un relevé des tâches réalisées. Finalement, nous présentons les résultats de la recherche en termes de configurations de pratiques d'enseignants et en terme d'effets sur les élèves.

LE CADRE D'ANALYSE

L'effet-maître

L'importance des comportements et attentes des enseignants a été montrée par de nombreuses recherches particulièrement pour les élèves en difficulté et/ou provenant de milieux défavorisés (Bressoux, 1994 ; Durand, 1996 ; Bru, 2001). Nous avons choisi de nous intéresser à ces comportements, ces pratiques enseignantes à partir d'une approche systémique (Doyle, 1986 ; Bressoux, 1994 ; Lugan, 1996 ; Bru, 2002 ; Marcel, 2002 ; Duru-Bellat, 2004). Celle-ci semble correspondre au mieux à ce que nous voulons étudier : la cohérence entre les différentes attitudes et comportements d'enseignants dans leur classe, en interaction avec les élèves et en tenant compte du contexte particulier qui est le leur.

Complexité des pratiques enseignantes

Décrire, analyser, voire catégoriser ou essayer de généraliser des pratiques enseignantes paraît donc une tâche difficile qu'il faut entreprendre avec la plus grande prudence. C'est ce à quoi nous avons essayé d'être attentifs lors de cette recherche. Nous avons tenu compte pour cela de différents éléments concernant les pratiques enseignantes :

- Elles ne se limitent pas aux activités devant la classe (Altet, 2002 ; Durand, 1996 ; Perrenoud, 1993 ; Rey, 1999, Tardif et Lessard, 1999).
- Elles sont confrontées à de nombreux dilemmes. (Perrenoud, 1993)
- Elles sont l'objet d'une régulation difficile entre l'activité et le comportement des élèves, d'une part, et l'apprentissage et le développement de ceux-ci, d'autre part. (Durand, 1996)
- Elles ne sont pas toujours conscientes.
- Elles reposent souvent sur un savoir d'expérience. (Tardif et Lessard, 1999)
- Elles sont dépendantes du contexte. (Altet, 2002 ; Bru, 2002)
- Elles se situent entre contrainte, (notamment des contraintes administratives rigoureuses), et autonomie, (par exemple, une grande liberté pédagogique) (Durand, 1996).

Nous observons donc les pratiques enseignantes en tenant compte au maximum de toute leur complexité. Cependant, étant donné que nous ne pouvons prendre en compte ici toutes les activités des enseignants, nous nous limitons aux pratiques enseignantes dans la classe, et parmi celles-ci, nous nous attachons plus particulièrement aux pratiques d'enseignement-apprentissage.

Pratiques d'enseignants et malentendus socio-cognitifs enseignant-élèves

Notre recherche est construite sur base de l'idée que l'école exige des choses, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'école, que certains élèves ont et que d'autres n'ont pas, et qui ne sont généralement pas enseignées. Il s'agit du « regard instruit » (Rey, 1996), du « rapport scolaire au savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), du « rapport second aux tâches scolaires » (Bautier, 2004).

Les termes de « second » et de « secondarisation », hérité de Bakhtine (linguiste russe), appliqué au champ des sciences de l'éducation, impliquent simultanément l'effectuation de deux types d'opération : une décontextualisation d'un objet et l'adoption d'une autre finalité pour cet objet. Ils semblent 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. (Bautier, Goigoux, 2004)

Il n'est pas facile de définir de manière exhaustive en quoi consiste cette attitude « seconde », instruite ». On pourrait à ce stade de la recherche, à l'instar de Rey et al (2003, p.138), avancer « qu'elle consiste à préférer ce qui est systématique à ce qui est ponctuel, à préférer ce qui est général à ce qui est anecdotique, à préférer ce qui est réflexif à ce qui est spontané, à préférer l'anticipation et la prévision à l'improvisation, le durable au fugitif (et donc souvent l'écrit à l'oral), le conceptuel au concret, le rationnel à l'irrationnel, etc. »

Ce regard sur le monde que l'école a mission de faire adopter consiste à « utiliser des instruments rigoureux de saisie de la réalité (mesures, quantifications, calculs, déduction, usage de l'écrit, etc.) et, grâce à eux, à prévoir avec précision ce qu'on fera dans l'avenir. Elle incite à une saisie organisée et planifiée de sa propre action et non pas seulement à une

réaction immédiate, au coup par coup, aux événements qui surviennent. » (Rey et al, 2003, p. 144)

A l'inverse, les élèves qui ne possèdent pas ce regard « second » ou « scolaire » -ceux, pour reprendre une expression de Meirieu, qui n'ont pas « trouvé leur panoplie de bon élève au pied de leur berceau », risquent d'être victime d'une série de « malentendus » : leur compréhension du savoir et des situations scolaires n'est pas celle qui est recherchée par l'école.

Par exemple, un malentendu possible consiste à percevoir les différents moments d'apprentissages au cours d'une année scolaire comme des éléments discontinus, ponctuels alors qu'au contraire, pour accéder au savoir, il est nécessaire de saisir la cohérence entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion, de saisir la place que prend cette notion dans un cadre plus large, etc.

Un autre exemple de malentendu qui peut exister consiste en la croyance que les attentes de l'école envers les élèves sont uniquement comportementales (faire son travail, être sage, obéir à l'enseignant, ...), alors que l'accession au savoir requiert une mobilisation de l'ordre du cognitif.

Dernier exemple de malentendu : la croyance que la finalité des apprentissages scolaires est exclusivement utilitaire, c'est-à-dire que les savoirs appris ont une utilité sociale, alors que ce n'est pas toujours le cas et que même quand ce l'est, ce qui est visé à l'école est aussi voire surtout la dimension universelle de ces savoirs et le fait qu'ils permettent de rendre le monde intelligible.

Le but n'est pas de lister ici tous les malentendus possibles en lien avec cette visée « instruite » de l'école. L'essentiel est surtout de savoir quelles sont les conditions favorables pour que les élèves intériorisent cette visée de l'école qui permet de lever tous ces malentendus.

L'hypothèse centrale de cette recherche est que certains enseignants, dont l'activité fait réussir les élèves, utiliseraient des attitudes ou des pratiques (ou configuration de pratiques) qui

permettent de communiquer ces exigences de l'école (les « règles du jeu ») aux élèves qui ne les ont pas intuitivement.

Cette question est d'autant plus importante pour les élèves issus de milieux défavorisés, dans la mesure où ceux-ci sont souvent particulièrement peu familiers au fonctionnement de l'école et du savoir. Ces attitudes pourraient aider les élèves à construire un sens à l'école, au savoir, aux apprentissages, à progresser et à atteindre les compétences des *Socles*.

Sept orientations de regard

Les pratiques observées concernent le statut de l'erreur, l'institutionnalisation, l'explicitation, le choix et régulation des tâches : tâches minuscules ou complexes, la pédagogie par projet et les activités à dimension extra-scolaire, le rapport à l'univers familial et le maintien des exigences. Nous ne pouvons décrire dans cet article l'ensemble de ce qui concerne chaque orientation ; nous avons donc choisi de montrer ici en quoi, même si ces différents points proviennent d'horizons divers, ils peuvent tous contribuer à confirmer notre hypothèse de départ.

Les erreurs des élèves peuvent être envisagées selon deux modalités : didactique et socio-affective. D'un point de vue didactique (Astolfi, 1997), 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. D'autre part, il semble aussi que la composante affective (Doudin, 1997) soit essentielle dans le rapport à l'école et au savoir des élèves issus de milieux défavorisés. Il s'agit dès lors non pas d'entretenir avec les élèves un rapport fondé exclusivement sur l'affectivité mais de s'appuyer sur l'affectif pour construire explicitement des formes de médiations entre les élèves et le savoir.

L'institutionnalisation (Brousseau, 1998), que ce soit dans la phase de dévolution (mobilisation de l'élève par l'enseignant sur un problème) ou d'institutionnalisation proprement dite (savoir constitué en texte), 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.

L'explicitation peut être d'une part 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 (Charlot, Bautier et Rochex, 1992)

Il a été constaté à de nombreuses reprises que les élèves des milieux populaires éprouvaient 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. Certains choix de tâches et la gestion de celles-ci vont 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.

Certains **projets ou activités à référence extra-scolaire** 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 extra-scolaire qui seraient ludiques et épanouissantes. (Bouveau et Rochex, 1997)

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. (Lahire, 1995)

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. 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.

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. 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. Le **maintien des exigences** cognitives 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.

MÉTHODOLOGIE

L'hypothèse centrale de cette recherche est que, parmi les enseignants, certains ont des attitudes et des pratiques qui permettent de communiquer certaines exigences de l'école, généralement non enseignées et pourtant nécessaires à la réussite, aux élèves qui ne les ont pas intuitivement.

La recherche s'est appuyée sur des observations fréquentes de séances de classe pendant une longue durée (environ une année scolaire), dans six classes de 6^e année primaire situées dans des écoles en milieu socio-économique défavorisé (discrimination positive). Elles ont eu pour but de saisir en profondeur les pratiques des enseignants (selon les sept orientations du regard définies) dans une gamme très large de situations. En complément à ces observations, des informations ont été collectées au moyen d'entretiens formels ou informels avec les enseignants. L'appréciation des effets des pratiques enseignantes sur l'attitude « seconde » des élèves et sur leurs apprentissages a été principalement réalisée d'une part au moyen d'une

épreuve d'évaluation des compétences, en début et en fin de parcours, et d'autre part au moyen d'entretiens avec les élèves à partir de scénarii.

Les acteurs (enseignants) sélectionnés appartiennent à plusieurs réseaux d'enseignement de la Communauté française de Belgique, ainsi qu'à plusieurs zones géographiques. Ils ont été choisis notamment pour la qualité de leur travail enseignant, ce qui correspond à une volonté de mettre en évidence, au travers de cette recherche, des enseignants qui fonctionnent bien, qui « fabriquent de la réussite ».

PORTRAITS D'ENSEIGNANTS

A partir des observations fréquentes des enseignants, nous avons tenté de décrire des « configurations de pratiques ». Qu'entendons-nous par « configurations de pratiques » ?

Tout d'abord, notre étude ne se situe pas sur le terrain statistique. Nous avons en effet choisi de décrire de manière aussi précise que possible des comportements d'enseignants. Cette option nous a amené à travailler avec un échantillon nécessairement limité. De plus, des corrélations de variables ne permettraient pas de comprendre finement certaines modalités de la vie de la classe. Il nous semble donc important de prendre en compte la situation singulière de chaque enseignant observé.

Ensuite, tout en tentant de conserver l'unité, la cohérence de chaque enseignant en tant qu'acteur, nous avons été soucieux d'éviter d'une part la narration littéraire et d'autre part, la description de caricatures ou d'idéaux-types. Nos « portraits » sont donc plutôt le résultat d'une structuration de la réalité à partir de traits pertinents précis.

Finalement, ces « configurations de pratiques » issues d'une reconstruction de la réalité ne rendent pas compte de manière exhaustive de tous les comportements, attitudes et pratiques des enseignants de notre échantillon. Du fait même du point de vue adopté, certains aspects de la réalité ne sont pas pris en compte ou sont quelquefois seulement évoqués.

Pour saisir la cohérence des pratiques de chaque enseignant, nous avons choisi de l'articuler autour d'un des sept axes initiaux. Cela fut possible et semble confirmer l'idée que la

configuration de pratiques est un angle d'analyse particulièrement opportun pour cerner la complexité des pratiques enseignantes. Notamment la profondeur d'analyse qu'autorise l'agencement en configuration permet de montrer que des enseignants confrontés à des situations comparables ont tous des configurations singulières de pratiques qui permettent à chacun d'avoir sa propre manière de lever les malentendus des élèves. On peut effectivement soutenir que certaines convergences d'actes, de paroles, de pratiques répétées et cohérentes, parviennent à faire passer aux élèves des messages assez clairs sur ce que l'école attend d'eux, ce qu'ils ont à y faire. Il faut cependant reconnaître que chaque configuration possède ses « points faibles » et ses « revers ».

EVALUATIONS ET ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES

Si la recherche s'est intéressée principalement aux pratiques enseignantes et aux malentendus qu'elles sont susceptibles de lever ou non, nous nous sommes aussi intéressés aux élèves à qui, bien entendu, ces pratiques sont destinées. Nous l'avons fait de manière exploratoire sur un petit nombre d'élèves.

Ce travail a été réalisé à l'aide de deux moyens : les évaluations de compétences pour une dimension plus cognitive et les entretiens à partir de scénarii pour une dimension plus socio-cognitive.

En ce qui concerne les évaluations de compétences, lors de recherches précédentes dans le service des sciences de l'éducation de l'Uib, on a montré que résoudre des tâches complexes nécessite une certaine posture qui a été appelée « le cadrage instruit ». Ce cadrage est constitué de plusieurs aspects que l'on peut regrouper en 4 catégories : se représenter la situation dans la réalité, investir dans cette situation les instruments appris à l'école, procéder de manière exhaustive et systématique, justifier sa réponse. Pour chacune de ces catégories, nous avons choisi des indices qui par leur cumul nous semblent être un signe de l'entrée d'un élève dans le cadrage instruit.

Nous avons tenté de voir une évolution entre les deux passations d'épreuves (un an d'intervalle) : nous avons remarqué une évolution positive pour tous les indices mais plus importante pour certains indices que pour d'autres. Nous avons aussi essayé de faire le lien

avec les pratiques particulières des enseignants de ces classes. On trouve des indices des catégories 1 et 2 (se représenter la situation et y investir les instruments appris en classe) chez pratiquement tous les enseignants avec cependant un indice de la catégorie 1 (signature) assez remarquable chez l'enseignant 3 en 2006. La catégorie 3 est elle aussi répartie de manière assez uniforme : dans chaque classe, deux élèves sur trois ou quatre ont pu tenir compte jusqu'au bout des différentes contraintes de la situation. La catégorie 4 (justifier sa réponse) est plus remarquable chez le premier enseignant.

Les entretiens avec les élèves avaient deux objectifs principaux : d'une part, mieux comprendre les malentendus et d'autre part, entendre plus spécifiquement quelques élèves des différentes classes observées par rapport à ces malentendus. Il apparaît que les malentendus liés au statut de l'erreur, à l'institutionnalisation et au maintien des exigences semblent levés pour la plupart des élèves interrogés tandis que le malentendu lié au projet semble encore bien présent, les élèves semblent encore identifier la finalité du projet au produit fini qui est en général l'aboutissement du projet ou aux comportements à adopter pendant le projet plutôt qu'aux apprentissages eux-mêmes.

Que ce soit grâce aux évaluations de compétences ou aux entretiens, l'objectif de ce travail exploratoire auprès des élèves, était donc d'essayer de faire le lien entre notre hypothèse générale, les réactions des élèves à certaines tâches complexes et différents scénarii et les configurations de pratiques propres à certains enseignants.

CONCLUSION

Si l'on veut établir maintenant un bilan de ce qu'apporte cette recherche, il est commode de distinguer les apports pratiques utilisables par les enseignants en discrimination positive et les contributions à la compréhension scientifique des phénomènes.

Du point de vue de la pratique enseignante, nous ne sommes pas en mesure, comme on pouvait s'y attendre, de livrer aux enseignants du primaire la recette miraculeuse qui leur permettrait de conduire tous les élèves des zones de discrimination positive à la maîtrise des compétences scolaires attendues. Au terme de la présente recherche, nous pouvons même affirmer qu'il n'y a certainement pas UNE manière favorable de faire. Il faut plutôt penser

que différentes configurations d'attitudes et de pratiques peuvent avoir différents effets positifs, pour réduire les malentendus dont peuvent être victimes les enfants de milieux populaires dans leur interprétation des activités scolaires ; et aussi que chacune de ces configurations favorables peut avoir aussi, sur quelques points, des contreparties négatives.

Or nous pensons que la présentation de quelques-unes de ces configurations et la description de certaines attitudes et manières de faire d'enseignants peuvent être utiles à tous les praticiens de terrain. Nous sommes convaincus, en effet, que ce ne sont ni les exposés théoriques, ni les injonctions, ni les recommandations qui sont les plus susceptibles d'amener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques ; mais que ce sont plutôt les exemples décrits ou montrés qui peuvent, dans ce domaine, avoir le plus d'effet. C'est en voyant un collègue s'y prendre d'une certaine manière à laquelle l'enseignant n'avait pas pensé ou qu'il n'avait pas osé mettre en pratique, qu'il éprouve le désir de l'adopter ou de s'en inspirer. Il peut se convaincre ainsi que telle attitude, tel dispositif, telle consigne donnée aux élèves, telle organisation des activités, etc., est faisable et qu'elle ne contraint pas nécessairement à abandonner du tout au tout ce que l'on sait faire.

C'est dans cette optique que la présente recherche débouche sur un module de formation et sur le DVD qui l'accompagne et qui montre, avec des commentaires, différentes scènes de classe.

Du point de vue de l'avancement des recherches en sciences de l'éducation, le présent travail touche à deux sujets qui sont parmi les questions vives les plus essentielles en sciences de l'éducation aujourd'hui : d'une part la question de savoir comment on peut analyser les pratiques d'enseignement et comprendre les phénomènes de l'effet-maître ; d'autre part, le repérage de la manière dont les élèves comprennent le sens des activités auxquelles ils sont conviés à l'école et la saisie des mécanismes par lesquels certains (notamment ceux qui viennent de milieux socio-économiquement défavorisés) peuvent donner à ces activités un sens qui ne les conduit pas à apprendre.

Dans ces deux registres, on peut mettre à l'actif de la présente recherche les points suivants :

- Ce travail confirme que si l'on veut analyser les pratiques d'enseignement d'une manière utile (c'est-à-dire de manière à comprendre les effets différenciés qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage des élèves), on ne peut en rester à une description macroscopique. Les grands choix didactiques de l'enseignant, les méthodes pédagogiques qu'il affectionne, les situations de travail dans lesquelles il place le plus fréquemment les élèves, la place plus ou moins

importante qu'il laisse à leur parole, le caractère plus ou moins directif de la gestion de la classe, etc., sont des éléments dont le repérage ne suffit pas pour déterminer l'effet de la pratique d'un enseignant sur les apprentissages des élèves.

Pour avoir une chance d'y arriver, il faut repérer des éléments plus fins et subtils tenant par exemple à la manière dont il réagit aux erreurs des élèves, tenant aux consignes qu'il donne ou ne donne pas, à la fréquence avec laquelle il les répète, aux rappels qu'il fait (ou ne fait pas) de ce qui a été vu en classe précédemment et aux termes dans lesquels il formule ces rappels, à l'attention qu'il porte à ce que disent les élèves et qui signalent le sens qu'ils donnent à la tâche qui leur a été dévolue, à toutes ces paroles à première vue insignifiantes par lesquelles il donne (ou ne donne pas) aux élèves le droit et le devoir d'argumenter, de justifier ce qu'ils avancent, etc.

Les sept axes que nous avons établis lors de notre cadrage théorique et dont notre recherche empirique confirme la pertinence, constituent un instrument, certainement non définitif, mais déjà opérationnel pour approcher les éléments subtils que nous venons d'évoquer.

- La présente recherche fait apparaître qu'un élément isolé, pris parmi ceux dont nous venons de parler, ne saurait avoir en lui-même un effet positif ou négatif sur le sens que donnent les élèves aux tâches scolaires, sur les malentendus dont ils peuvent être victimes ni sur leurs apprentissages. Ce sont des assemblages plus ou moins cohérents de ces éléments ou, comme nous l'avons dit, des « configurations » qui peuvent avoir des portées favorables ou non.

- Dans des recherches précédentes, le Service des sciences de l'éducation de l'ULB (Rey, 1996 et Rey et al., 2001) a souligné l'importance, dans la mise en œuvre d'une compétence, de la mobilisation de procédures et donc de l'interprétation (le « cadrage ») des situations. Or tous les élèves ne possèdent pas le « regard instruit » qui caractérise l'interprétation scolairement attendue des situations. La recherche faite de 2002 à 2004 à propos des effets du travail en petits groupes sur l'acquisition de compétences (Rey et al., 2004) a permis de faire apparaître différentes dimensions de ce cadrage des situations (mobilisation, prise en compte de la totalité des contraintes de la situation, justification de la solution avancée, etc.). Ce qu'apporte la présente recherche, ce sont des exemples d'utilisation de ces dimensions pour analyser les réponses d'élèves à des tâches complexes et surtout pour déceler, à travers ces réponses, les indices éventuels de malentendus. Ainsi, nous complétons les possibilités d'exploitation des épreuves en trois phases comme instrument de recherche et nous commençons à poser des jalons pour comprendre le lien entre le sens que donnent les élèves

aux activités scolaires (avec les éventuels malentendus) et leur réussite ou non à des épreuves évaluant des compétences.

- Dans la même perspective, cette recherche nous a permis d'ébaucher des hypothèses sur le rapport entre certaines configurations de pratiques propres à certains enseignants et la forme de cadrage des situations que leurs élèves manifestent quand ils sont confrontés à des tâches complexes. Les analyses qui conduisent à ces hypothèses ne sont ici qu'ébauchées, à la fois parce que le petit nombre d'enseignants observés et d'élèves évalués ne nous permet guère de poser avec certitude de telles hypothèses et parce que le temps nous a manqué pour poursuivre les analyses aussi loin qu'il était possible.

- Enfin, nous avons tenté de mettre au point et d'exploiter, dans cette recherche, la technique qui consiste à demander aux élèves, au cours d'entretiens, de réagir à des scénarii spécialement construits pour faire apparaître les éventuels malentendus. Cet outil méthodologique s'est avéré un instrument puissant pour repérer directement la manière dont les élèves se positionnent par rapport aux tâches scolaires. Il nous semble qu'il y a là un apport méthodologique tout à fait essentiel pour la saisie des malentendus et plus généralement pour la saisie du rapport au savoir.

Les remarques qui précèdent indiquent également les directions dans lesquelles la présente recherche pourrait être prolongée. D'autres seraient encore possibles. Comprendre, à l'aide d'entretiens cliniques (voire d'histoires de vie), comment les enseignants sont arrivés à construire les configurations de pratiques qu'ils incarnent, paraît une dimension susceptible d'intéresser ceux qui sont préoccupés par la formation des enseignants. Aller plus avant dans l'exploration des mécanismes d'entrée des élèves dans le regard instruit, au regard des configurations de pratiques enseignantes, présente un grand intérêt pour qui se sent concerné par les apprentissages et la lutte contre l'échec scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M., « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », Revue Française de Pédagogie n°138, 2002

ASTOLFI J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 1997

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

BERNARDIN J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, RETZ, 1997

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *La reproduction*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970

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

BRESSOUX P., « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. », Revue Française de Pédagogie n° 108, 1994, p.91-137

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

BRU M., « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », Revue Française de Pédagogie n°138, 2002, p. 63-73

BRU M., « Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître », Education et Formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives, coord. Par Jean Bourdon et Claude Thélot, CNRS éd., 2001, p.152-161

BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C., « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », Revue Française de Pédagogie, n° 148, 2004, p. 75-87

BUTLEN D., MASSELO P., PEZARD M., « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation », Recherche et formation n° 44, INRP, 2003, p 45-62

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

CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, *A l'école des banlieues*, ESF, 1995

DOUDIN, P.-A., « Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence », Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media, n° 15, nov. 1997, p. 8-17

DOYLE W., « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », in CRAHAY et LAFONTAINE, *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, 1986

DURAND M., *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, 1996

GUIMOND S., « Evaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004, p.25-36

LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993

LAHIRE B., *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil/Gallimard, 1995

LUGAN J.-C., *La systémique sociale*, PUF, Collection Que sais-je ?, 1996

MARCEL J.F., « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 103-114.

MARCEL J.F., OLRÉ P., ROTHIER-BAUTZER E., SONNTAG M., *Les pratiques comme objet d'analyse*, Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, n° 138, p.135-170, 2002

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, ss la dir. de, *Dur d'enseigner en ZEP*, La pensée sauvage, 2004

MERCIER A., BUTY, C., « Evaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves : problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 2004, p. 47-59

REY B., *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, éditions ESF, 1998, coll. "Pratiques et enjeux pédagogiques", (2ème édition : 1999).

REY B., « Un apprentissage du sens est-il possible » in Barbier J.-M. et Galatanu O. (dirs.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, 192 p., p. 107-126.

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

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

REY B., « Création d'un outil d'évaluation des compétences des élèves à travailler en groupes destiné aux enseignants de l'école fondamentale et construit au regard des nouveaux socles de compétences », *Rapport de recherche*, 2004

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

TARDIF M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck Université, 1999