

Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive

Sabine Kahn, Ph.D.

Université Libre de Bruxelles

Frédéric Coché, Doctorant

Université Libre de Bruxelles

Françoise Robin, Doctorante

Université Libre de Bruxelles, Université Paris 8

Résumé

L'école exige des qualités, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'apprentissage, que certains élèves ont, que d'autres n'ont pas, et qui ne sont généralement pas explicitement enseignées. Notre postulat est qu'à travers leurs pratiques, certains enseignants tendent à transmettre ce regard particulier qu'exige l'école. Afin de tenter de comprendre plus finement comment font ces enseignants, nous avons choisi et suivi pendant plus d'une année scolaire six enseignants dont nous pouvions penser qu'ils permettent aux élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés d'accéder à des enjeux scolaires « cachés ». Les résultats de cette recherche se présentent sous forme d'épisodes typiques à travers lesquels nous avons mis en évidence les liens et la cohérence entre différentes pratiques des enseignants qui peuvent amener les élèves à saisir ce que l'école attend d'eux. Nous présentons l'un des épisodes typiques dans cet article.

Mots clés

RAPPORT AU SAVOIR, MALENTENDUS, PRATIQUES ENSEIGNANTES, RÉUSSITE SCOLAIRE, INTERACTION THÉORIE-FAITS, EXPLORATION-COMPRÉHENSION

Introduction

L'école francophone en Belgique s'avère être particulièrement inégalitaire et discriminatoire. Parmi les pays industrialisés, c'est en effet ce système scolaire qui enregistre le plus grand écart de résultats aux évaluations internationales

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 112-133.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

(PISA, 2006) entre les 5 % d'élèves les plus scolairement performants et les 5 % les moins performants. C'est en Belgique francophone que se trouvent également les plus fortes disparités entre les établissements scolaires : d'un côté, des établissements d'élite et de l'autre côté, des établissements véritables lieux de relégation scolaire. On note aussi une forte corrélation entre les résultats des élèves et leur origine socio-économique et une proportion très importante d'élèves scolairement faibles. Par ailleurs, dans l'enseignement en Communauté française de Belgique (enseignement dédié aux élèves francophones du pays), près de la moitié des élèves de 15 ans ont redoublé au moins une fois durant leur scolarité (Etnic, 2009).

Depuis 1989, des mesures de compensations (moyens supplémentaires en personnel et en fonctionnement) sont prises à l'égard de certaines écoles d'abord dénommées « ZEP » (Zones d'éducation prioritaires) puis, par décret, « discriminations positives ». Ces écoles accueillent une forte concentration d'élèves issus de populations socio-économiquement défavorisées. Souvent elles ne sont fréquentées que par des populations défavorisées. L'extrême homogénéité des établissements scolaires est une tendance lourde du contexte belge.

Notre recherche, financée par le Ministère en charge de l'enseignement de la partie francophone du pays (Communauté française), s'est déroulée dans ce type d'établissement scolaire, autrement dit auprès de classes fréquentées par des élèves de milieux socio-économiques peu favorisés et auprès de leurs enseignants. Les classes sont situées dans la dernière année de la scolarité primaire (6^e primaire). Peu de recherches s'intéressent aux processus d'enseignement-apprentissage à ce degré de la scolarité et dans ces milieux sociaux.

Les recherches quantitatives sur les pratiques enseignantes (effet-maître) qu'elles soient anglo-saxonnes (Chall, 2000; Doyle, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986; Watkins, 1995) ou francophones (Bissonette, Richard & Gauthier, 2005; Bressoux, 1994; Duru-Bellat & Mingat, 1994; Mellouki, Gauthier & Bellehumeur, 2003) ont sans doute permis de repérer l'existence de pratiques plus productives que d'autres en termes d'apprentissages, mais ne nous renseignent pas de manière fine sur ce que sont les pratiques qui permettent aux élèves d'acquérir de vraies compétences, ni sur les formes qu'elles peuvent prendre dans l'activité d'enseignement-apprentissage, ni sur les interactions parfois complexes qui peuvent exister entre les facteurs étudiés. L'étude des pratiques enseignantes dans un paradigme processus-produit bute sur de nombreuses difficultés méthodologiques ou épistémologiques car ces pratiques ne sont pas toujours conscientes, elles ne suivent pas précisément de

méthodes, elles varient dans les pratiques d'un même enseignant, elles sont soumises aux contraintes du contexte, etc. (Altet, 2002; Bru, 1991; Durand, 1996; Rey, 1999; Tardif & Lessard, 1999). L'étude des pratiques enseignantes appelle donc l'usage de méthodes qualitatives.

Plus spécifiquement, dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour un recueil de données à partir de l'observation directe des pratiques d'enseignement à laquelle nous avons associé d'autres outils tels que des entretiens informels sous forme de conversations avec les enseignants observés, l'analyse qualitative de tâches complexes réalisées par les élèves et des entretiens semi-dirigés conduits à partir de scénarios avec des élèves que nous avons sélectionnés à partir de l'analyse des tâches réalisées par eux.

Ancrage théorique à partir de la notion de malentendu

À la question des facteurs de l'échec scolaire, la psychologie et la sociologie ont apporté différentes réponses : réponses, d'une part, en termes de liens entre réussite ou échec scolaire et engagement des parents dans la scolarité de leurs enfants (Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999), ou encore de liens entre réussite et variables liées à l'élève, à l'enseignant ou aux parents (Potvin & Paradis, 2000); réponses, d'autre part, en termes de manque (manque d'une certaine culture chez les élèves concernés, avec la théorie du handicap socio-culturel) ou de valorisation culturelle différenciée (la culture de certaines classes sociales serait arbitrairement valorisée à l'école et disqualifierait les cultures des autres classes sociales) (Bourdieu & Passeron, 1964; 1970).

Si nous ne réfutons ni l'héritage, ni les avancées de ces théories, nous en percevons en revanche certains travers, en termes d'interprétation, et les limites pour rentrer dans une compréhension fine des mécanismes à l'œuvre en classe dans la construction même de l'échec et de son corollaire, la réussite scolaire. Il faut donc user d'outils d'appréhension, d'analyse et d'interprétation plus efficaces en terme d'intelligibilité des processus de production de l'échec et de la réussite scolaire.

Notre objet se situe dans une dynamique triangulée entre l'enseignant, le savoir et les élèves. Il y a dans les pratiques enseignantes entendues au sens large (Bru, 1991) des actes qui orientent « le sens de l'expérience scolaire ». Parfois selon une direction « heureuse », parfois selon une direction « malheureuse » en terme d'apprentissage puisqu'ils opacifient la relation entre les élèves et le savoir, catalysant ou enkystant ainsi ce qu'à l'instar d'autres auteurs nous appelons « malentendus ».

Ainsi, la notion de « malentendu » d'abord mise en évidence par Bourdieu et Passeron (1964) à propos de l'enseignement supérieur, puis

éprouvée par Rochex (2001) à tous les niveaux de l'enseignement semble être appropriée à la saisie et l'interprétation des situations scolaires que nous voulions observer et à la compréhension du mécanisme de l'échec scolaire en train de se faire. À l'instar de Rochex (2001), nous considérons que cette notion possède un fort pouvoir heuristique : elle appréhende l'école non seulement comme un cadre où se construisent des logiques extérieures aux acteurs, mais également comme un lieu de processus engageant les différents acteurs en présence. Elle permet de comprendre les dynamiques de production de l'échec scolaire et notamment d'identifier « les processus, individuels et sociaux, institutionnels et didactiques qui facilitent ou, au contraire, gênent, voire interdisent, l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à des milieux sociaux différents. » (Rochex, 2001, p. 348). La notion de malentendu admet d'aller au-delà de celle de « métier d'élève » telle que proposée notamment par Perrenoud (1984; 1994) puisqu'elle permet d'interroger non seulement le fait que les élèves soient en conformité ou non avec les exigences institutionnelles de l'École, mais aussi de s'intéresser à l'interprétation que font les élèves de ces exigences.

Pour illustrer notre propos, nous proposons un exemple pris dans le déroulement de l'ordinaire des classes. Il s'agit d'un moment où une enseignante observée dans le cadre de notre recherche introduit une séquence d'enseignement en rappelant le travail en cours (la construction d'une maquette de l'école) et en interrogeant les élèves sur ce qu'ils vont faire : (souligné par nous)

- Des élèves : construire l'école, [...] mesurer, calculer, faire l'échelle
- (...)
- Ens : Travailler à l'échelle des dimensions des locaux, [...], on va faire un dessin,
- (...)
- Ens : On doit faire attention à quoi?
- Un élève : ne pas tomber
- Ens : Oui, mais à quoi aussi?
- Des élèves : à bien mesurer, bien calculer
- Ens : Donc on va travailler les grandeurs.(...) On va apprendre à réduire les mesures.

Dans ces réponses d'élèves, on peut repérer différentes conceptions des enjeux scolaires sous-jacents aux activités proposées. Certains n'en ont qu'une saisie parcellaire et décrivent des actions limitées qui correspondent au recours à des procédures (Rey, Carette, Defrance, Kahn & Van Lint, 2004; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006) (« mesurer, calculer, faire l'échelle »), d'autres ont un discours de docilité surmoïque (« bien mesurer, bien

calculer »), un autre encore se montre complètement en décalage en associant des mots comme s'ils ne correspondaient pas à une réalité partagée ou qui semble correspondre même à une autre réalité, celle de l'action et d'une mise en œuvre comportementale (« ne pas tomber »). Puisque différentes « interprétations » d'un micro-élément de situation sont possibles, il est facile d'imaginer la multitude de malentendus qui peuvent naître d'une séquence didactique dans son entier. Signalons au passage, que l'enseignant fait preuve d'une imprécision didactique en parlant de « dessin » à faire alors qu'il s'agit plutôt de « plan ». Ce flou pédagogique peut constituer un obstacle à la levée des malentendus didactiques.

Un autre intérêt de la notion de malentendu sociocognitif est qu'elle permet de « considérer les difficultés et différences d'apprentissage comme des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève » (Bautier & Rayou, 2009, p. 94). Effectivement, élèves et enseignant croient se comprendre autour d'un certain nombre d'activités qui se déroulent dans la classe. Mais les interprétations des situations scolaires divergent et certains élèves pensent faire ce que l'institution leur demande en menant à bien une tâche, ou un ensemble de tâches, sans cependant mobiliser l'activité intellectuelle nécessaire. Les divergences n'apparaissent pas nécessairement, au premier abord, à un observateur non aguerri. Elèves et enseignant semblent se comprendre, s'accorder sur les différentes situations et activités scolaires alors qu'en fait ils n'attribuent pas le même sens à la situation. Autrement dit, s'il y a entendement sur la forme (effectuer tâches et exercices), il y a désaccord profond sur le fond (apprendre des savoirs qui mènent à une véritable compétence). Si le malentendu permet la mise et le maintien en activités de l'ensemble des élèves, il empêche en revanche certains d'entre eux d'acquérir de véritables compétences cognitives (Bautier & Rochex, 2004; 2007). Dans cette optique, la source des malentendus ne se trouve pas seulement du côté des élèves, mais aussi du côté des pratiques des enseignants.

Éléments de méthodologie : un va-et-vient entre éléments conceptuels et prise d'information sur le terrain

Le choix d'une méthodologie n'est pas que contingent aux contraintes matérielles du chercheur. Il se construit dans un rapport dialectique entre l'objet de la recherche et un choix de valeurs du chercheur. Même si nous nous reconnaissons comme « les héritiers » de la sociologie critique, nous en rejetons l'aspect déterministe et unilatéral. Cette sociologie n'éclaire ni les exceptions (« les rescapés scolaires »), ni les dynamiques à l'œuvre dans les constructions toujours subjectives de l'échec et de la réussite scolaire (Bergier & Francequin, 2005; Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Par conséquent, nous

rejetons le choix d'une posture surplombante du chercheur et faisons celui d'aller à la rencontre des acteurs (enseignants, élèves). Il s'agit pour nous de repérer des actes (langagiers et autres) et de tenter de les éclairer du sens qu'en donnent les acteurs, le tout sur la scène de différents travaux du champ des sciences de l'éducation. Nous avons donc, dans un premier temps, opéré des va et vient entre des cadres conceptuels relevant de la didactique (Astolfi, 1997; Brousseau, 1998), de l'étude des pratiques enseignantes (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004), de l'étude du rapport au savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) et de l'étude de la mobilisation cognitive des élèves (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006), pour l'essentiel. Il s'agissait d'éclairer différentes facettes de l'opérationnalisation des « malentendus » au sein de la classe et d'aguerrir le regard des observateurs de séances de classes. Cette mise en rapport entre concepts et données factuelles a permis de « casser la dichotomie entre « théorie » et « empirie » » (Beaud & Weber, 1998, p. 277) et de dégager quelques facteurs potentiellement discriminants dans les pratiques des enseignants.

Nous n'avons pas fait le choix d'une position surplombante, nous n'avons pas non plus fait celui d'une posture de dénonciation. Si nous pouvons dans toutes les classes, dans tous les agencements didactiques, saisir des situations propices à troubler la relation au savoir des élèves, nous les avons certes utilisées pour affiner le regard des chercheurs, mais l'essentiel pour nous était de repérer et éclairer ce qui dans l'action enseignante allait, au contraire, dans le sens du dévoilement. Ainsi nous avons, avant tout, établi une sorte de catalogue d'« épisodes typiques » représentatifs de pratiques enseignantes qui semblaient, au regard des différents cadres théoriques, être opérantes pour lever (ou du moins produire le moins possible) des malentendus dans la classe; à titre d'illustration, un épisode typique sera détaillé dans la suite de cet article. D'autre part, nous avons traité d'autres matériaux – des tâches réalisées par les élèves ainsi que des entretiens avec ceux-ci – à partir du concept de « cadrage » plus adapté méthodologiquement à ce type de données, même si proche conceptuellement de la notion de « malentendus ». Nous expliciterons la notion de cadrage dans la suite de cet article.

Terrain de recherche et recueil des données d'observation

Notre terrain de recherche a été constitué à partir d'une sélection opérée parmi un premier corpus de 21 enseignants désignés comme de bons enseignants par leur hiérarchie (inspecteurs) et expérimentés, exerçant en classe de 6^e primaire dans des écoles en « discrimination positive » (en Belgique, ce terme est utilisé pour désigner les écoles accueillant une majorité d'enfants issus de familles socio-économiquement défavorisées et/ou issues de l'immigration). Après une

observation d'une demi-journée dans chacune de ces 21 classes, nous en avons retenu six qui ont constitué ce que nous appelons notre échantillon même si ce terme n'est pas très adapté, dans le cadre d'une recherche qualitative (Kaufmann, 1996). Nous n'avons pas fait le choix de la représentativité des enseignants : ces enseignants ont été choisis car ils représentaient, selon nous, « les personnes susceptibles d'apporter le plus par rapport aux questions posées » (Kaufmann, 1996, p. 40). En effet les actes pédagogiques posés par ces derniers et leurs propos tenus aux élèves contrastaient avec ceux des autres enseignants observés dans le fait qu'ils marquaient une insistance sur les apprentissages cognitifs plutôt que sur les seuls comportements de surface (docilité, obéissance).

Pendant une année scolaire, un chercheur a conduit deux demi-journées hebdomadaires d'observation dans chacune des six classes retenues. Puisque notre objectif était de repérer des éléments de l'ordre de l'infra-didactique, le choix de l'observation directe nous a semblé judicieux. En effet, à l'instar d'Arborio et Fournier (2005), nous pensons que l'observation directe est « particulièrement adaptée pour enquêter sur les comportements qui ne sont pas facilement verbalisés ou qui le sont trop et où l'on risque de n'accéder qu'à des réponses convenues » ainsi que sur des pratiques « perçues comme trop peu légitimes par les acteurs pour qu'ils songent à les évoquer » ou bien comme « trop banales » par ceux-ci (p. 20).

Nous avons observé en combinant des enregistrements audio ou vidéo à des notes que nous prenions pendant ou après l'observation. Nous avons également recueilli des traces des réalisations des élèves effectuées durant les moments d'observations de classe (photographies des cahiers, principalement).

Par ailleurs, même si nous sommes persuadés que la saisie des pratiques enseignantes passe d'abord et avant tout par l'observation détaillée de la vie dans l'espace et le temps de la classe, nous avons été attentifs à recueillir également différentes informations autres afin de compléter les données issues des observations. Cette recherche se situant essentiellement dans une logique exploratoire et compréhensive, il semblait que des récits ou entretiens n'auraient pas pu nous donner les informations souhaitées du fait du caractère involontaire des malentendus et *a fortiori* des pratiques mises en place pour les éviter ou les dépasser. Nous avons donc choisi de privilégier des entretiens informels avant ou après les observations qui nous semblaient éviter un « discours co-construit et nécessairement orienté » du fait d'une « situation en partie mise en place et contrôlée par l'interviewer » (Gauthier, 2007, p. 89). Lors de ces entretiens informels, les commentaires des enseignants nous ont semblé nécessaires pour saisir le sens que les acteurs donnent aux pratiques

observées par le chercheur. En effet, « le sens s'exprime bien sûr dans des propos en situation dans les mots qui accompagnent la pratique » mais aussi très souvent « à l'occasion de commentaires » (Arborio & Fournier, 2005, p. 47) que les acteurs livrent à propos de leurs actes.

Autres recueils de données

Durant l'année d'observations des pratiques des six classes, nous avons procédé à une double passation (début et fin d'année scolaire) d'évaluations de compétences selon le modèle en trois phases élaboré par Rey, Carette, Defrance & Kahn (2006). Mais, même si, par cette démarche, nous avons traité près de 300 travaux d'élèves, nous n'avons aucune intention quantitative. Il s'agissait d'opérer une analyse qualitative en nous référant à la notion de « cadrage » au sens de « capacité de choisir dans la situation proposée les traits pertinents à sa résolution » (Carette, 2008, p. 90). En effet, les recherches qui ont utilisé l'outil d'évaluation des compétences en trois phases (Carette, 2008; Rey et al., 2004; Rey et al., 2006) montrent qu'un grand nombre d'élèves en situation de réalisation de tâches complexes, ont pour difficulté essentielle l'impossibilité d'adopter le « cadrage » approprié (Carette, 2008; Rey et al., 2004; Rey et al., 2006). L'une de ces recherches (Carette, 2008), plus particulièrement centrée sur l'efficacité des pratiques enseignantes, a montré que ce qui distingue les enseignants des classes performantes des classes non performantes, en terme de résolution de tâches complexes, est le souci de ceux-ci d'amener les élèves à s'approprier ce cadrage « instruit », cadrage attendu par l'institution scolaire, mais exigé le plus souvent de manière implicite.

Car dans le cadre scolaire, pour résoudre avec succès une tâche scolaire complexe, l'élève doit accomplir une quadruple activité intellectuelle : se représenter la situation dans sa réalité, mobiliser systématiquement des instruments appris à l'école, procéder de manière systématique et exhaustive (c'est-à-dire traiter la totalité des aspects de la tâche qui lui est présentée) et justifier correctement la réponse donnée. Cette forme d'appréhension de la tâche constitue ce que Rey, Carette, Defrance et Kahn (2006) désignent par cadrage « instruit ». Celui-ci se distingue par exemple de deux autres cadrages, non appropriés, en milieu scolaire, qui sont le cadrage « hyperpragmatique » et le cadrage « hyperscolaire ». Lors de la résolution de tâches complexes, on constate que certains élèves utilisent un « cadrage » non adéquat qui consiste par exemple à ne pas se représenter le problème dans la réalité. Ils effectuent une « mise entre parenthèse du sens » (Verschaffel & De Corte, 2005) : ces élèves opèrent une série de calculs successifs mais sans démarche apparente de résolution adaptée ou rédigent un texte en respectant les contraintes formelles demandées, mais ne répondent pas à la question (cadrage hyperscolaire).

D'autres élèves, au contraire n'investissent pas les apprentissages scolaires dans une démarche de résolution théorique : ils trouvent des solutions ancrées dans les pratiques sociales, mais négligent d'utiliser les données du problème et leurs savoirs scolaires (cadrage hyperpragmatique). Par exemple, dans le cadre de la résolution d'une tâche qui les amène à choisir un terrain de sport à construire dans une cour de récréation, des élèves s'attachent à décrire l'emplacement du public, des bouches d'égouts, ou à organiser un horaire tournant pour que tous les élèves puissent y jouer... toutes ces informations non-pertinentes sont traitées au détriment des données mathématiques du problème (taille du terrain et de la cour, prix et budget disponible, etc.). Mais qu'est-ce que la difficulté de cadrage, sinon l'expression d'un malentendu?

Afin de concrétiser notre propos, voici un exemple de tâche présentée aux élèves avec les indices que nous y cherchions. Cette tâche consistait en l'écriture d'une lettre. Comme toute lettre, elle exige la signature d'un scripteur. Mais dans le cadre d'une activité scolaire, activité d'évaluation de surcroît, quel doit être le signataire? : le scripteur authentique, en l'occurrence l'élève? Le scripteur didactique, en l'occurrence le personnage du problème, au nom duquel est censé écrire l'élève? L'analyse des réponses des élèves montre que de nombreux élèves utilisent leur propre nom pour signer la lettre, ne parviennent pas à se « mettre dans la peau » du personnage fictif concerné par la situation. La pertinence de la signature apposée au bas de la lettre constituait un indice entrant dans une constellation probante pour indiquer qu'un « malentendu » était plus ou moins levé pour un élève.

Finalement, nous avons choisi 24 élèves présentant des profils contrastés en fonction des types de cadrage (cadrage instruit, hyperscolaire et hyperpragmatique) qu'ils avaient mobilisés lors la passation des tâches écrites en trois phases pour la passation d'entretiens. Nous avons mené des entretiens avec ces 24 élèves selon des modalités un peu particulières : cinq scénarios construits par nous constituaient les « déclencheurs » des entretiens (Danic, Delalande & Rayou, 2006; Piaget, 1932; Rayou, 1999). Au total, neuf situations avaient été testées auprès d'enfants extérieurs à la recherche. Après ces tests, nous avons retenu cinq de ces scénarios car le matériau qu'ils nous permettaient de récolter était riche d'enseignements quant au positionnement des élèves autour de ce qui nous paraissait être source de malentendus. En soumettant ces scénarios aux élèves, nous avons voulu vérifier si leurs perceptions corroboraient nos observations dans les classes. Les réactions des élèves à ceux-ci nous ont également permis d'affiner les catégories qui ont émergé au cours de la recherche.

À titre d'illustration, un des cinq scénarios concernait la question du projet. En effet, la pédagogie du projet est très utilisée dans les classes belges et source potentielle de malentendus (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Nous vous livrons les interprétations contrastées d'élèves à un scénario qui leur était proposé :

Vous devez réaliser une maquette, pour cela vous devez travailler en groupe de quatre ou cinq élèves. Pour y arriver, il faudra nécessairement faire certains calculs mathématiques et lire une fiche technique. À la fin de la semaine de classe, la maquette devra être réalisée. À ton avis, comment faudra-t-il que ton groupe de travail s'organise?

À cette situation qui semblait familière aux élèves, la solution majoritairement exprimée par eux fut la suivante : « Les élèves qui savent bien lire, vont lire et les élèves qui savent bien calculer, vont calculer ». Ils ont donc pensé un partage des tâches en fonction des compétences déjà acquises, et non en fonction des compétences à acquérir. D'autres élèves, nettement moins nombreux, proposent des réponses différentes telles que, à titre d'exemples : « Ceux qui ne lisent pas vite, vont lire pour apprendre », « Ceux qui ne savent pas lire lisent, c'est un entraînement pour eux », « Ceux qui savent expliquent aux autres ». De plus, lorsqu'on demande aux élèves de s'exprimer sur la finalité des projets réalisés dans la classe, rares sont ceux qui font spontanément le lien entre projets et apprentissages. Dans cet exemple précis, on voit bien que pour la majorité des élèves le sens donné à l'activité scolaire mise sous une forme de projet est sans lien avec un quelconque objectif d'apprentissage.

Résultats

Un épisode « typique »

Au fil des observations et des rencontres avec les enseignants dans leurs classes, nous avons progressivement pu déterminer des pratiques caractéristiques propres à chacun. Des habitudes, des actes parfois minuscules, de l'ordre de l'infra-didactique, dont la récurrence au sein des activités d'enseignement-apprentissage indiquait qu'ils n'étaient pas le fruit du hasard. Les entretiens informels avec les enseignants ont, tout au long du processus, permis de le confirmer et d'affiner notre compréhension de ces pratiques. Pour définir, décrire et analyser celles-ci, nous avons ensuite sélectionné un ensemble d'épisodes typiques. En voici un que nous avons choisi afin d'illustrer, dans l'espace de cet article, les catégories qui ont peu à peu émergé de l'analyse des observations.

Observation en classe d'une tâche complexe de production écrite :

- Lors d'une production d'écrit, il est demandé aux élèves d'exprimer une opinion. Le sujet : les sentiments amoureux d'une fille à l'égard d'une de ses amies. Comme le sujet prête à controverse, la situation est propice à l'apparition de malentendus : un certain nombre d'élèves risquent par exemple de concentrer leur attention sur la dimension morale de la question, ou bien d'être submergés par une réaction d'ordre affective. L'institutrice, en annonçant dès le départ les critères d'évaluation de la tâche, rappelle que l'objectif de l'activité, l'enjeu de la situation, concerne avant tout les apprentissages scolaires : la situation n'est qu'un prétexte.
- En début d'activité : « On va évaluer quoi quand on écrit un texte? » [énumération par les élèves des différents critères liés aux contraintes lexicales, grammaticales et à l'organisation et la cohérence du texte] « Il faut faire attention à tout ça. Et puis évidemment il faut que votre texte ait du sens et que ce soit un réel conseil. »
- Rappel en cours d'activité : « Dites, quand je vous dis pas mal, c'est comment vous écrivez le texte, moi c'est ça que je regarde, ce n'est pas vos idées par rapport aux conseils, ça moi j'ai mon opinion sur ce sujet, ce n'est peut-être pas la même que vous. Quand je vous dis c'est bien, tu peux recopier, c'est comment vous avez construit le texte, comment vous avez écrit. »
- En cours d'activité également : « Réfléchissez, comment cela va devoir être finalement »; « Essayez déjà de réfléchir à ce qui va manquer... »; « Réfléchissez, comment vont-ils devoir être? »; « Vous le savez, vous le voyez, mais comment le savez-vous? ».
- En fin de l'activité, une synthèse est élaborée par les élèves : « Alors, comment vais-je commencer? » « Qu'est-ce qu'on va écrire? ». Elle est guidée par l'enseignant qui conduit les élèves vers la généralisation : « Il ne faut pas donner un exemple, mais une phrase valable pour tous les textes »; « trouver et pouvoir utiliser une formule pour tous les cas qui existent ». Toutes les phases de contextualisation sont indiquées, et comprennent une dimension textuelle importante (sous forme d'écrit formalisé), clairement en lien avec le programme scolaire sous forme de « socles de compétence »¹. « Donc, toutes les compétences, tout ce que vous devez pouvoir faire à la fin de cette année. Souvent, quand on commence une leçon, je vous dis, et bien par exemple, vous devez pouvoir vérifier le résultat d'une opération. Ça, c'est le programme, c'est tout ce que vous devez connaître (...) C'est pas des exercices (...)

Donc, les instituteurs ne font pas n'importe quoi, hein. Ils ne décident pas : tiens, je vais une fois faire ça (...) vous êtes d'accord, vous comprenez? »

Les nombreuses composantes des pratiques enseignantes (Altet, 2002; Durand, 1996; Rey, 1999; Tardif & Lessard, 1999) ainsi que la prise en compte des contextes spécifiques d'enseignement excluent la possibilité d'établir *a priori* des catégories fermées typiques des approches hypothético-déductives. Et donc, même si au départ l'analyse des données s'est construite essentiellement à partir du concept de « malentendus sociocognitifs », en cours de recherche, différentes catégories se sont petit à petit dégagées de nos observations.

À partir de la lecture analytique des données issues des transcriptions et des prises de notes des chercheurs, sept catégories ont émergé petit à petit. Trois d'entre elles ont été retenues du fait de leur pertinence empirique (récurrence des pratiques chez les différents enseignants observés) et de leur pertinence théorique (ces axes nous permettent de comprendre comment des malentendus peuvent être levés ou évités). Ces trois axes sont : « La perception de la cohérence entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion »; « La perception de la dimension universelle des savoirs au-delà de leur aspect utilitaire » et « La perception de la nécessité d'une mobilisation de l'ordre du cognitif ».

Il ne s'agit donc pas d'une catégorisation d'individus mais bien de catégories de pratiques permettant d'éviter ou de dépasser des malentendus dont on peut voir, dans l'épisode de classe présenté ci-dessus, la manifestation et l'articulation.

Percevoir la cohérence entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion

Un des malentendus qui peut apparaître face à une activité scolaire consiste à percevoir les différents moments d'apprentissages d'un savoir, d'une compétence 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 le cadre plus large de la discipline.

L'épisode typique présenté montre que l'institutrice aide les élèves à saisir que ce qu'elle attend d'eux concerne l'utilisation et le réinvestissement des différents apprentissages élémentaires. Tout d'abord, elle commence les activités en confrontant les élèves à une tâche complexe de production d'écrit. Lors d'un des nombreux entretiens informels que nous avons eu l'occasion d'avoir avec cette enseignante, elle nous dira que, de manière générale, ainsi

que nous pouvions l'observer, elle « tente, quand cela est possible, de partir de tâches complexes pour aller vers des tâches simples ». Elle ajoutera un commentaire nous explicitant quelque peu le sens de ce choix : « L'inverse est possible aussi, mais alors c'est plus artificiel. »

Cette enseignante fait ainsi comprendre aux élèves que les enjeux de cette tâche complexe ne se situent pas au niveau de la production en elle-même, mais bien au niveau des apprentissages que cette réalisation va permettre de mettre en œuvre. « On va évaluer quoi quand on écrit un texte? » Cette pratique d'explicitation des exigences qui permet de préciser par exemple les critères d'évaluation de la résolution de la tâche par les élèves met en évidence dès le départ de l'activité le lien entre cette tâche et d'autres apprentissages précédemment réalisés : « Il faut faire attention à tout ça. [cf. l'énumération qui vient d'être faite par les élèves des différents critères distingués précédemment en classe et liés aux contraintes lexicales, grammaticales et à l'organisation et la cohérence du texte] ». L'explicitation des attentes de réinvestissement d'une part, et la démarche de construction des apprentissages au départ de tâches complexes dans lesquelles ceux-ci sont intégrés d'autre part, constituent pour cette enseignante deux manières de prévenir un malentendu qui pourrait survenir.

Ensuite, la structuration qui intervient en fin d'activité vient renforcer cette démarche. En général, dans cette classe, la construction des synthèses est fortement ritualisée. Cette pratique pourrait sembler banale, cependant nous constatons que ce n'est pas une généralité et nos observations rejoignent celles effectuées dans d'autres recherches. Peltier-Barbier M.L. (2004) relèvent par exemple que

(...) 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. (...) 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 (p. 61).

Dans l'épisode présenté, la synthèse aide les élèves à créer des liens entre les différentes phases de l'apprentissage de l'écriture de textes, notamment par un travail d'institutionnalisation (« trouver une phrase valable pour tous les

textes ») et de mise en relation avec le cadre de référence légal (les Socles de Compétences) qui, dans cette classe, n'est pas seulement une référence pour l'enseignant, mais également pour les élèves.

Donc, toutes les compétences, tout ce que vous devez pouvoir faire à la fin de cette année. Souvent, quand on commence une leçon, je vous dis, et bien par exemple, vous devez pouvoir vérifier le résultat d'une opération. Ça, c'est le programme, c'est tout ce que vous devez connaître (...) C'est pas des exercices (...) Donc, les instituteurs ne font pas n'importe quoi, hein. Ils ne décident pas : tiens, je vais une fois faire ça (...) vous êtes d'accord, vous comprenez?

Percevoir la dimension universelle des savoirs au-delà de leur aspect utilitaire

Même si, comme on vient de le voir, le choix de tâches complexes semble être une manière de lever un malentendu consistant à ne pas établir de lien entre les différentes phases de l'apprentissage d'une notion, il existe malgré tout d'autres difficultés inhérentes au choix entre tâches minuscules et tâches complexes. En effet, d'une part, il est vrai qu'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 (Bonnery, 2002). En effet, ces tâches ne permettent pas à tous les élèves de percevoir les enjeux, car le savoir présenté de manière découpée provoque le risque de centration des élèves sur les opérations et les objets (Bautier & Goigoux, 2004). De plus, dans le but conscient ou non de faciliter la réussite des élèves et de préserver leur image de soi, ces tâches ne font souvent appel qu'à des compétences cognitives de bas niveau. On parle parfois dans ce cas de « sur-ajustement didactique » (Bautier & Rochex, 2004) qui consiste à simplifier les tâches à l'excès. Enfin, même si les élèves réussissent bien ces tâches morcelées, ils leur est souvent difficile, voire impossible de transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre.

Cependant, d'autre part, les *tâches plus complexes* présentent, elles, d'autres risques. En effet, si on les examine sous l'angle de la proximité à l'univers intellectuel vs quotidien, on s'aperçoit qu'une caractéristique largement répandue des pratiques des enseignants est de raccrocher les apprentissages scolaires à des situations ou contextes de vie réelle, voire à la vie quotidienne des élèves. Ils le font d'autant plus qu'ils ont affaire à des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, dans le but de concilier ou de réconcilier les élèves avec l'école et le savoir (Kahn, 2009). On parle aussi de « sous-ajustement didactique » (Kahn, 2009) qui consiste à

confronter les enfants à des tâches et des situations trop ouvertes et à les maintenir dans le flou. On aura alors plusieurs craintes, l'une liée à la perception de l'enjeu d'apprentissage, l'autre liée à la perception de l'enjeu de savoir. Tout d'abord, une crainte de dérive productiviste (Bouveau & Rochex, 1997; Meirieu, 1991) : la logique d'efficacité (les élèves les plus compétents font les tâches pour lesquelles ils sont compétents) peut s'avérer opposée à la logique d'apprentissage (les élèves les moins compétents font les tâches par lesquelles ils apprendront). Une deuxième crainte est que les élèves ne puissent saisir l'enjeu de savoir par rapport à sa cohérence interne, et restent donc « enfermés » dans un rapport d'« imbrication » c'est-à-dire dans un « processus d'adhésion-adhérence à la situation » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 180) « qui interdit précisément de conférer du sens au savoir lui-même » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 181).

Tâches morcelées, tâches complexes, nous voyons que l'élève doit nécessairement circuler cognitivement entre les unes et les autres pour apprendre. Par conséquent, il est important de voir comment l'enseignant organise, régule le passage des unes aux autres. Aussi est-il essentiel pour décrire les pratiques des enseignants non seulement de décrire les tâches proposées aux élèves, mais aussi d'envisager la manière dont ces tâches sont régulées. 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. Dans l'épisode typique présenté, l'enseignante cherche, pour reprendre ses mots, à « partir de tâches complexes pour aller vers des tâches simples » : l'activité de production écrite sera suivie de séquences sur des aspects plus ciblés de la compétence.

Un autre malentendu qui nous semble être levé (ou en voie de l'être) lors de cette séquence par cette enseignante ainsi que dans son discours est 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. La régulation des tâches minuscules et des tâches complexes contribue à éviter ce malentendu et le processus d'institutionnalisation développé durant la rédaction de la synthèse vient compléter cette démarche en invitant les élèves à se détacher de la situation pour définir les apprentissages réalisés de façon décontextualisée. L'enseignante va ainsi préciser aux élèves qu'« il ne faut pas donner un

exemple, mais une phrase valable pour tous les textes »; et un peu plus tard qu'il s'agit de « trouver et pouvoir utiliser une formule pour tous les cas qui existent ».

À titre d'illustration, un élève, après une synthèse, exprime spontanément cette prise de conscience d'un savoir plus « universel » au-delà d'éléments ponctuels et dispersés d'apprentissage : « Madame, quand on voit ça, on croit qu'il y a beaucoup de choses, mais il n'y a pas beaucoup de choses ».

Percevoir la nécessité d'une mobilisation de l'ordre du cognitif

Un autre malentendu possible, relevé par Rayou (1999), consiste à penser que l'important à l'école est de s'exprimer, de dire ce qu'on pense, d'être authentique, sans se préoccuper de l'aspect formel. Ce malentendu peut facilement intervenir dans les tâches de production écrite ou orale, au cours de français. Par ailleurs, les élèves issus de milieux défavorisés semblent tomber plus facilement dans ce malentendu : ils se sentent parfois remis en cause dans leur sincérité, dans leur personne elle-même, là où l'enseignant ne vise que leurs apprentissages scolaires.

Une autre façon de décrire ce malentendu est de dire que des élèves peuvent croire que les attentes de l'école sont uniquement comportementales (faire son travail, être sage, écouter, obéir à l'enseignant, mais aussi participer, être authentique). Dans les deux cas, la difficulté consiste à comprendre que l'accession au savoir requiert une mobilisation de l'ordre du cognitif.

Dans l'épisode typique présenté, l'enseignante constate que le thème proposé (la question des sentiments homosexuels) soulève des réactions d'ordre moral ou affectif de la part de certains élèves. Elle intervient à un moment de l'activité afin de lever ce malentendu : « moi j'ai mon opinion sur ce sujet, ce n'est peut-être pas la même que vous. Ce qui compte, c'est comment vous avez construit le texte, comment vous avez écrit ».

À plusieurs reprises, elle insiste sur ses exigences de mobilisation cognitive : elle demande aux élèves d'anticiper « Essayez déjà de réfléchir à ce qui va manquer... », « Réfléchissez, comment vont-ils devoir être? »; de réfléchir dans l'action même « Comment est-ce que vous réfléchissez dans votre tête? », « Montrez, expliquez-moi » ou encore après la tâche « Vous le savez, vous le voyez, mais comment le savez-vous? ».

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche exploratoire concernant les pratiques enseignantes, nous avons choisi de porter une attention particulière à ces « populations négligées » que sont les élèves relégués dans certains

établissements qui fonctionnent sous forme de quasi ghettos, dans un contexte scolaire belge francophone particulièrement inégalitaire et discriminatoire. Plus spécifiquement, nous avons étudié la manière dont ces pratiques peuvent s'agencer pour prévenir ou lever les malentendus dans la classe. Nous avons donc privilégié l'usage de méthodes qualitatives qui permettent d'analyser de manière précise ces pratiques, ce qu'un certain nombre de recherches antérieures basées sur un paradigme processus-produit n'avaient pu réaliser.

L'observation directe nous a paru la méthode la plus adaptée pour relever diverses formes que peuvent prendre les pratiques enseignantes pour permettre d'éviter l'apparition de malentendus (ou les lever) dans l'activité d'enseignement-apprentissage. En effet, cette méthode permet – et cela était essentiel dans notre démarche – la prise en compte de la récurrence des pratiques, de leur articulation ainsi que de leur contexte. Les observations ont été tout d'abord orientées à partir d'un concept, celui du « malentendu cognitif », qui ne constituait pas un cadre d'analyse prédéfini mais plutôt un guide pour l'attention des chercheurs. Une catégorisation progressive s'est ensuite dégagée à partir des matériaux de transcriptions d'observations complétés par ceux des recueils des « entretiens informels », par l'analyse qualitative des tâches complexes réalisées par les élèves et les matériaux de transcription des entretiens d'élèves opérés à partir de scénarios). Trois axes d'analyse des pratiques enseignantes ont finalement été retenus. D'une part, celui des pratiques visant à faire appréhender par les élèves les différentes phases de l'apprentissage d'une notion (du cadrage de la complexité à l'automatisation des procédures en jeu); d'autre part, celui des pratiques visant à institutionnaliser les savoirs en jeu pour permettre aux élèves de les appréhender au delà de leur simple aspect utilitaire et pragmatique; enfin, celui des pratiques enseignantes visant à engager les élèves dans une véritable mobilisation cognitive.

Les résultats de cette recherche ont été largement diffusés au sein de tout le système scolaire francophone belge. Nous pouvons donc considérer que cette large diffusion – tant par le biais d'un document de formation accompagné d'un dvd distribué largement dans les instituts de formation initiale des enseignants que par les actions de formation continue d'enseignants, de directions d'école et des services d'inspection, et par la voie du site internet du Ministère en charge de l'enseignement – a constitué une validation des résultats par le milieu.

Nous pensons qu'un prolongement possible serait à envisager sous forme de perspectives de recherches qui s'intéresseraient aux pratiques enseignantes destinées à des élèves plus jeunes ou plus âgés. Nous faisons en effet

l'hypothèse que les catégories d'interprétation que nous avons dégagées peuvent être étendues à tout l'enseignement maternel et primaire, voire même à l'enseignement secondaire.

Note

¹ Socles de compétences, Ministère de la communauté française, 1999.

Références

- Altet, M., (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Arborio, A.M., & Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-99.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, E., & Rochex, J.Y. (2004) Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro, & R. Rickenmann (Éds), *Situation éducative et significations. Raisons éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, E., & Rochex, J.Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J. Deauviau, & J.P., Terrail (Éds), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Beaud, S., & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bergier, B., & Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire : des élèves multiredoublants, relégués, devenus surdiplômés*. Paris : Éditions Érès.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bonnery, S. (2002, Février). *L'effet loupe des élèves décrocheurs sur les difficultés des élèves de ZEP*. Communication présentée à la journée académique de Rouen sur les 20 ans des ZEP, Rouen.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bouveau, P., & Rochex, J.Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (1991) Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud
- Bru, M., Alet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Carette, V. (2008). Acquisitions et progressions scolaires : recherches en psychologie. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93.
- Chall, J. (2000). *The academic achievement challenge : What really works in the classroom?* New-York : Guilford Press.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay, & D. Lafontaine (Éds) *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-479). Bruxelles : Labor.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, L., & Mingat, A. (1994) La variété du fonctionnement de l'école identification et analyse des « effets-maître ». Dans M. Crahay (Éd.). *Évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et méthodologie* (pp. 131-146). Bruxelles : De Boeck.
- Entreprise publique des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française (Etnic) (2009). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles : Ministère de la Communauté Française.

- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103.
- Kahn, S. (2009). *À la recherche du cycle perdu. Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays Belgique, France, Québec*. Lille : ANRT.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin
- Meirieu, P. (1991). *Itinéraire des pédagogies de groupes. Apprendre en groupe?* Lyon : Chronique sociale
- Mellouki, M., Gauthier, C., & Bellehumeur, V. (2003). *Enseignants, que faites-vous?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Peltier-Barbier, M.L, (Éd.). (2004). *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en zone d'éducation prioritaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage
- Perrenoud, P (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud, P (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- OCDE (2008). *PISA 2006 : Les compétences scientifiques : un atout pour l'avenir*. Paris : OCDE.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, R., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début du préscolaire et du primaire*. Rapport de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- Rey, B. (1999). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

- Rey B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S., & Van Lint, S. (2004) *L'apport du travail en petits groupes dans l'acquisition de compétences à l'école primaire*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation de la Communauté Française.
- Rochex, J.Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 339-356.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New-York : Macmillan.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Verschaffel, L., & De Corte, E. (2005). La modélisation et la résolution de problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace. Dans M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte, & J. Grégoire (Éds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques?* (pp. 153-176). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Watkins, K.L. (1995). Follow through : Why didn't we?. *Effective School Practices*, XV(1), 57-66.

Sabine Kahn est chargée de cours temps plein dans le service des sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles. Elle est intervenue dans la formation initiale des enseignants en France. Ses travaux de recherche portent sur les pratiques enseignantes et les politiques éducatives, la scripturalité dans la classe et la forme d'enseignement scolaire. Son terrain est celui de la classe et de l'école. Elle privilégie l'observation directe pour tous ses travaux de recherche.

Frédéric Coché a été chercheur dans le service des sciences de l'éducation et dans le laboratoire cognition, langage et développement à l'Université Libre de Bruxelles et il poursuit un doctorat dans cette même université. Son intérêt pour l'étude de l'approche par compétences l'a amené à collaborer à des travaux sur l'enseignement en milieu défavorisé, sur la transition primaire-secondaire et sur l'enseignement des mathématiques. Il est actuellement conseiller pédagogique au Collège François-Xavier-Garneau à Québec.

Françoise Robin est chercheuse dans le service des sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles et doctorante en sciences de l'éducation en cotutelle à l'Université Paris 8 et l'Université Libre de Bruxelles. Ses travaux de recherche portent sur l'analyse des pratiques enseignantes et des pratiques de transmission des

savoirs dans des familles issues de milieux précarisés socio-économiquement. Elle privilégie l'observation directe pour ses travaux de recherche, tant dans les classes qu'au sein des familles.