INSTITUT
DE RECHERCHE
POUR L'ENSEIGNEMENT
DES MATHEMATIQUES

NUMERO SPECIAL 5

AVRIL 2004

CAHIER DE DIDIREM

ANALYSE COMPAREE DE PRATIQUES EFFECTIVES DE PROFESSEURS DES ECOLES ENSEIGNANT DIFFERENTES DISCIPLINES EN ZEP/REP URBAINE

REPERAGE DES EFFETS POTENTIELS DE CES PRATIQUES SUR L'ACTIVITE DES ELEVES ET SUR LES APPRENTISSAGES EFFECTIFS

RAPPORT DE RECHERCHE

IUFM de l'Académie de ROUEN
GREHN
Equipe pluridisciplinaire 1er degré

PELTIER-BARBIER Marie-Lise
DENOUETTE Marie-Claude — LECOQ Catherine
DUBUT Annie — PINCET Yves
GEST Martine — TEILLET Dany

Centre Alain Savary
INRP

DIDACTIQUE DES MATHEMATIQUES

UNIVERSITE PARIS VII DENIS DIDEROT

ANALYSE COMPAREE DE PRATIQUES EFFECTIVES DE PROFESSEURS DES ECOLES ENSEIGNANT DIFFERENTES DISCIPLINES EN ZEP/REP URBAINE

REPERAGE DES EFFETS POTENTIELS DE CES PRATIQUES SUR L'ACTIVITE DES ELEVES ET SUR LES APPRENTISSAGES EFFECTIFS

RAPPORT DE RECHERCHE

DECEMBRE 2003

Équipe de recherche pluridisciplinaire 1er degré.
GREHN, IUFM de ROUEN
En partenariat avec le Centre Alain Savary, INRP
et l'équipe de recherche DIDIREM, Université D. DIDEROT, PARIS VII
2001-2003

Responsable de la recherche

PELTIER-BARBIER Marie-Lise : Maître de Conférences (26ème section) à l'IUFM de Rouen.
marie-lise.peltier@rouen.iufm.fr

Constitution de l'équipe

a. Enseignants de l'IUFM

DENOUETTE Marie-Claude : professeur de français
DUBUT Annie : professeur de mathématiques
GEST Martine : professeur d'histoire et géographie
LECOQ Catherine : professeur de sciences physiques
NGONO Bernadette : professeur de mathématiques, docteur en didactique des mathématiques
PINCET Yves : maître de conférences en littérature française, habilité à diriger des recherches
TEILLET Dany : professeur d'éducation physique et sportive.

b. Enseignants associés

Des professeurs des écoles et instituteurs enseignant dans deux écoles d'une ZEP très défavorisée de la banlieue de Rouen.

Partenariat

Le projet est soutenu par le Centre Alain Savary de l'INRP et par l'équipe DIDIREM de l'Université D. DIDEROT, PARIS VII.

Nous tenons à remercier très sincèrement les enseignants qui ont accepté de nous accueillir dans leurs classes et à leur rendre hommage pour l'investissement quotidien qu'ils mettent à assurer la difficile mission d'instruction et d'éducation qui leur est confiée.
Merci aussi aux directrices de l'IUFM de Rouen et du centre Alain Savary pour nous avoir soutenus et permis de travailler dans de bonnes conditions. Merci enfin aux responsables de l'équipe DIDIREM de l'université Paris VII et de l'IREM qui ont accepté de publier notre travail, ainsi qu'à Martine et Nadine pour l'édition.

TABLE DES MATIERES

Responsable de la recherche 3
Constitution de l'équipe 3
Partenariat 3

TABLE DES MATIERES 5

INTRODUCTION 9

PARTIE 1

CADRAGE THEORIQUE ET ELEMENTS DE METHODOLOGIE 11

1. Cadrage théorique 11
2. Eléments de méthodologie 14

PARTIE 2

FRANÇAIS ET MATHEMATIQUES 17

CHAPITRE 1

QUELQUES TRAITS COMMUNS AUX SEANCES DE FRANÇAIS OBSERVEES EN 2001 / 2002 / 2003 A L'ECOLE GUILLEVIC DANS TROIS CLASSES DE CP ET UNE CLASSE DE CE1 EN DECLOISONNEMENT 19

INTRODUCTION 20
Protocole 20
LES SUPPORTS DE LECTURE ET D'ECRITURE 22
1. Types et formes 22
2. Les textes du manuel commun aux trois classes de CP observées : la méthode Pas à page 23
L'EXPLOITATION DES RECITS DU MANUEL DE CP 27
1. Apprendre à se repérer dans les livres 27
2. La gestion des problèmes de compréhension potentiels 28
3. Les extraits lus individuellement par les élèves progressent-ils en longueur et en complexité au fil des semaines de classe ? 30
LA LEÇON DE LECTURE 32
1. Des éléments de cohérence « invisibles » pendant les leçons observées 32
2. Le maître-modèle 33
3. Un temps nécessaire manque à la réflexion 34
4. Le rôle des pairs 34
5. Le statut de l'erreur 34
6. L'absence de différenciation 35
7. La métacognition 35
8. Le métalangage 36
UNE CONCEPTION REDUCTRICE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE 37
1. Apprendre à lire est une activité mécanique 37
2. Les modifications opérées sur le dispositif du manuel Pas à page 38
3 La remédiation 42
UN APPRENTISSAGE MARQUE PAR L'IMPLICITE 43
1. L'implicite concernant les attentes de la maîtresse 43
2. Les stratégies implicites à mettre en œuvre pour identifier les mots 44
3. Le décalage entre les programmes officiels et la pratique effective 45
4. les conséquences de ces pratiques à moyen et long terme 47
DES RUPTURES SUCCESSIVES AVEC LES PRATIQUES INSTAUREES EN MATERNELLE 49
1. La découverte des unités de la langue 49
2. L'éclipse de la lecture et de l'écriture littéraires à l'entrée en CP 49
3. Ruptures avec les connaissances acquises en lecture (cf. annexe 13) 50

UNE CONCEPTION SOUS -JACENTE DE LA LECTURE 52
1. L'assimilation de la lecture visuelle et de la lecture oralisée 52
2. La lecture : déchiffrement ou chasse aux papillons ? 52
3. La lecture est considérée comme un automatisme plutôt que comme un ensemble de sous-processus complexes 52
4. La lecture est un exercice scolaire 53
5. l'absence de la production d'écrit comme source d'apprentissage en lecture et dans les disciplines 54
PAROLES D'ELEVES ET DE MAITRES 55
1. Les représentations des élèves sur la lecture (annexes 12) 55
2. Les représentations des maîtres sur les élèves et sur leur propre mission 57
CONCLUSION 60
Un déséquilibre manifeste 60
Propositions 60

CHAPITRE 2

PRATIQUES D'ENSEIGNANTS EN MATHEMATIQUES, CLASSES DE CP ET DE CE2 63

UNE DECOMPOSITION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DES MATHEMATIQUES EN CINQ COMPOSANTES 65
** Composante cognitive des pratiques observées* 65
** Composante médiative* 66
** Composante personnelle* 67
** Composante institutionnelle* 67
** Composante sociale* 68
Remarque 68
Conclusion 69
UN EXEMPLE DETAILLE DE PRATIQUES EN MATHEMATIQUES AU CE2 70
1. Phase d'entrée dans l'activité 70
2. Une résolution collective du problème proposé, sans recherche individuelle de la part des élèves, avec une modification de la consigne et un étayage important conduisant à une simplification de la tâche 71
3. Un mode d'interaction publique avec un élève, l'utilisation de l'analogie comme aide à la compréhension 72
4. Une absence de phase de conclusion au cours de laquelle le savoir mathématique en jeu pourrait être repéré 73
5. Des difficultés de formulation qui rendent difficile la conceptualisation 75
Conclusion 76

CHAPITRE 3

DECLOISONNEMENTS EN MATHEMATIQUES ET EN FRANÇAIS EN 2001-2002 79

BILAN DES OBSERVATIONS 81
1. Origine du projet 81
2. Objectifs déclarés par les enseignants 81
3. Mise en oeuvre 82
4. Analyse de la mise en oeuvre 84
5. Lien avec les résultats précédents sur les pratiques des maîtres en ZEP 87
CONCLUSION 89

CHAPITRE 4

CONTRIBUTION A LA RECHERCHE 91

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CYCLE 3 93
Hypothèses préalables 93
Deux approches 93
Les entretiens 93
Les stratégies pédagogiques, leurs mises en oeuvre 94

PARTIE 3

SCIENCES EXPERIMENTALES, EPS, HISTOIRE ET GEOGRAPHIE 97

CHAPITRE 1

UN ESSAI DE CARACTERISATION D'UNE PRATIQUE EFFECTIVE DE CLASSE ET DE SES EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES DES ELEVES : APPROCHE COMPAREE DANS DEUX DOMAINES DISCIPLINAIRES L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) ET LES SCIENCES EXPERIMENTALES 99

PREAMBULE 101
PRECISIONS D'ORDRE METHODOLOGIQUE 102
1. Les méthodes d'investigation 102
2. Les modalités d'investigation 102
PRESENTATION DU CONTEXTE D'OBSERVATION : REGARDS CROISES DES OBSERVATEURS ET DU MAITRE OBSERVE. 103
Le site scolaire. 103
L'architecture de l'école. 103
La direction de l'école et l'équipe enseignante. 103
La programmation des activités. 103
Les élèves de la classe observée en 2001-2002. 104
Le maître et sa relation aux élèves. 104
Les coutumes de la classe 104
ESSAI DE CARACTERISATION DE LA PRATIQUE DU MAITRE OBSERVE 106
1. Des constantes dans la pratique effective 106
2. Des distances voire des contradictions entre les modèles pédagogiques de référence du maître et leur mise en œuvre dans la pratique effective 120
3. Des variables selon les deux domaines disciplinaires observés. 123
POUR CONCLURE 125

CHAPITRE 2

HISTOIRE ET GEOGRAPHIE 127

HISTOIRE 129
CLASSE DE CM1/CM2 129
DE L'ESPACE EN ZEP 131

CHAPITRE 3

COMPARAISON DES PRATIQUES D'UN ENSEIGNANT DANS TROIS DISCIPLINES 135

BILAN DES OBSERVATIONS 137
EN FRANÇAIS, HISTOIRE ET SCIENCES DANS UNE CLASSE DE CM1 CM2 137
1. Présentation de la classe et de l'enseignant 137
2. Les séances observées 137
3. Points communs et différences entre les 3 séances : français, histoire et sciences, observées sur la même plage horaire (jeudi de 13h15 à 15 h) 138
Conclusion 139

CONCLUSION

QUELQUES RESULTATS PROVISOIRES 141

1. Des constats 141
2. Des hypothèses explicatives 143
Conclusion et perspectives 145
BIBLIOGRAPHIE 147
PARTIE 1 147
PARTIE 2 150
Français 150
Mathématiques 151
PARTIE 3 151
Sciences et EPS 151

ANNEXES 153

INTRODUCTION

Marie-Lise Peltier

Les rapports entre enseignement et apprentissage font, depuis plusieurs années, l'objet de nombreuses études relevant de divers champs, tant en France qu'à l'étranger. Pour notre part nous souhaitons contribuer à l'étude de ces rapports dans le cas spécifique de l'enseignement dans les écoles de REP, situées dans des quartiers dits « sensibles » en périphérie des grandes villes. En considérant de manière devenue classique le système didactique comme pouvant être modélisé par le triplet M-E-S, il nous semble qu'en ce qui concerne les difficultés scolaires, certaines recherches portent sur "l'élève", notamment pour tenter de comprendre les causes de l'échec du point de vue cognitif, psychologique ou socioculturel. Certaines réponses institutionnelles prennent en compte du moins en partie ces travaux (classes de CLIS, RAZED, soutien, etc.). D'autres études concernent "le savoir" et tentent d'identifier les obstacles dans les apprentissages. Elles peuvent conduire à des allégements de programme, à de nouveaux curricula. Les recherches sur l'axe élève-savoir sont nombreuses, certaines ont mis en lumière l'importance de la notion de « rapport au savoir » dans la description des phénomènes observés dans les classes, d'autres ont conduit à des propositions de différenciation, de remédiation, d'individualisation des apprentissages. Nous centrons, quant à nous, notre étude sur "l'enseignant", sur ses pratiques professionnelles, sur son propre rapport aux élèves et aux disciplines qu'il enseigne pour tenter de comprendre pour quelles raisons les effets des mesures compensatoires spécifiques en faveur des REP sont plutôt mitigés. En effet si les élèves scolarisés en REP ne sont pas *a priori* des élèves en échec scolaire, statistiquement, ils sont de bons candidats pour le devenir. Notre objectif est de mettre en évidence des phénomènes qui d'après nous concourent à construire un malentendu entre les élèves de ces quartiers sensibles et "l'école", malentendu qui conduit à l'échec.

Les recherches antérieures que nous avons menées en didactique des mathématiques (Butlen, Peltier, Pézard, 2002, 2004, Ngono, 2003) montrent que les pratiques des professeurs enseignant les mathématiques dans les zones difficiles, si elles restent singulières par certains aspects, obéissent à des logiques assez générales, elles sont très stables car elles correspondent sans doute à un difficile équilibre trouvé entre les conceptions des enseignants sur leur rôle et sur le public auquel ils s'adressent, et les contraintes auxquelles ils sont assujettis, de plus elles semblent se diffuser très vite chez les maîtres débutants. Or, alors que les enseignants dans leur grande majorité mettent toute leur énergie à faire réussir leurs élèves, certaines de leurs pratiques semblent hypothéquer, du moins en partie, les chances d'apprentissage de ceux-ci.
Nous rappellerons brièvement dans une première partie les résultats de ces recherches dans la mesure où ils ont constitué des hypothèses de travail de l'équipe et où ils ont suscité un questionnement qui nous a conduits à chercher à analyser non pas les pratiques d'enseignement d'une seule discipline, mais les pratiques multiples qui peuvent être mises en œuvre par les professeurs tout au long d'une journée suivant les disciplines enseignées.

La constitution pluridisciplinaire de l'équipe actuelle a pour but de permettre une **analyse comparée** des pratiques effectives des professeurs des écoles suivant les disciplines enseignées avec un double point de vue : d'une part en terme d'effets sur les apprentissages

potentiels des élèves dans différentes disciplines et d'autre part en terme de métier, en utilisant la méthodologie dite de « la double approche » construite par ROBERT (2003)[1] que nous préciserons dans la première partie.

Nos questions concernent donc ces deux aspects :
- Les pratiques des maîtres observés sont-elles spécifiées par la discipline qu'ils enseignent ou bien trouve-t-on des régularités transdisciplinaires ?
- Les pratiques des maîtres créent-elles de la différence entre les élèves quant aux apprentissages potentiels, au rapport à la discipline, aux tâches scolaires, à l'école, ou, au contraire, conduisent-elles à réduire les différences initiales ?
- Les contraintes institutionnelles et sociales sont-elles prises en compte de la même manière suivant les disciplines, pour un même maître, pour des maîtres différents ?
- Les conditions d'exercice du métier (confort ou inconfort, fatigue, stress...) sont-elles liées aux disciplines enseignées ?

Pour étudier ces questions, nous menons des études qualitatives de cas singuliers. Toute généralisation hâtive serait donc contraire à l'esprit de notre recherche.
Nous observons des professeurs qui ont accepté notre présence et qui enseignent dans des écoles primaires de ZEP d'un quartier très défavorisé de la banlieue de ROUEN. Les résultats globaux de ces écoles aux évaluations nationales sont très inférieurs aux résultats moyens des écoles situées en ZEP, elles sont donc considérées comme très en difficulté par l'institution. Les observations et enregistrements ont été effectués au cours des années 2001-2002 et 2002-2003. Pour conduire ces observations, nous avons composé des sous équipes de deux chercheurs issus de champs disciplinaires différents. La manière dont ces sous équipes ont travaillé est variée, mais toutes ont recueilli des données constituées de transcriptions de séances observées, enregistrées ou vidéoscopées, d'entretiens enregistrés avec les professeurs observés ou avec leurs élèves, de divers documents écrits (préparations de séances, cahiers d'élèves, outils pédagogiques utilisés, ainsi que des travaux écrits et des productions des élèves, etc.). Parfois un seul rapport a été écrit par les deux chercheurs, parfois chaque chercheur a rédigé son analyse.

Dans une première partie, nous allons présenter sommairement le cadrage théorique dans lequel nous nous inscrivons, les résultats des travaux antérieurs sur lesquels nous nous appuyons et les éléments méthodologiques communs à l'ensemble des chercheurs de l'équipe. Les parties suivantes seront consacrées aux analyses effectuées par chacun des chercheurs ou sous groupes de chercheurs. Nous les avons organisées en deux grands blocs, le premier correspond aux observations des pratiques des maîtres dans les disciplines français et mathématiques, le second concernent des pratiques observées en sciences expérimentales, EPS, histoire et géographie. Enfin dans la conclusion, nous ferons une synthèse des travaux effectués en présentant les premiers résultats issus de ces analyses comparées.
Une bibliographie organisée par partie se trouve à la fin du rapport.

Nous espérons par ce travail contribuer à développer des savoirs spécifiques et précis pour la formation des professeurs. En effet, il nous semble qu'un travail spécifique en formation initiale et un suivi dans les toutes premières années d'exercice auraient des chances d'aboutir à une amélioration de l'efficacité de l'enseignement en termes d'apprentissage et de construction d'un rapport idoine au savoir pour les élèves scolarisés dans les zones difficiles.

[1] Robert, 2003

PARTIE 1

CADRAGE THEORIQUE ET ELEMENTS DE METHODOLOGIE

Marie-Lise Peltier

1. Cadrage théorique

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction, nous cherchons à mieux analyser le rapport entre enseignement et apprentissage dans ce qui dépend de l'enseignant, dans le cas particulier des écoles placées en réseau d'éducation prioritaire. Nous cherchons notamment à mettre en évidence dans les pratiques d'un enseignant ce qui peut avoir un effet sur les activités des élèves du point de vue de l'apprentissage de contenus spécifiés. Naturellement, nous ne pouvons avoir accès qu'aux activités perceptibles des élèves dans le cadre de la classe et non aux apprentissages effectifs, aussi parlons nous d'apprentissages « potentiels » définis à partir des activités proposées et organisées par l'enseignant.

Nous cherchons par ailleurs à comprendre le « travail » des professeurs enseignant en REP. Pour cela nous essayons d'interpréter les pratiques des enseignants observés comme expression d'un « travail » (Pastré 1996, Leplat 1997, Rogalski 2001). Nous sommes ainsi amenés à caractériser la (ou les) stratégie(s) globale(s) d'enseignement adoptée(s) et à distinguer dans nos observations ce qui relève d'un enseignant particulier et les caractéristiques partagées par plusieurs enseignants. Nous avons, au cours de nos recherches précédentes, précisé cette question en empruntant les notions de genre et de style développées par Clot (1999). A partir de plusieurs indicateurs (Peltier et al, 2004) nous avons défini quatre dimensions qui nous ont permis de caractériser les pratiques observées : l'ordre du métier, les i-genres, les e-genres et le « style personnel ». Les trois premières précisent le concept de genre de Clot , la dernière reprend celui de style.

L'ordre du métier transcende l'enseignement des disciplines. Il s'agit du système commun de réponses des enseignants du premier degré à certaines contraintes incontournables éthiques, institutionnelles, cognitives, etc. Ces réponses sont sensiblement les mêmes pour tous les maîtres qu'ils enseignent en REP ou ailleurs, elles caractérisent globalement la profession.

La distinction entre i-genre[2] et e-genre[3] nous permet de préciser la manière dont les professeurs d'école remplissent deux missions fondamentales : instruire leurs élèves en leur faisant acquérir des savoirs disciplinaires et éduquer les enfants en tant que futurs citoyens. Le

[2] Les i-genres rendent comptent de la mission d'instruction du professeur d'école

[3] Les e-genres rendent compte de la mission d'éducation du professeur d'école

« style personnel » caractérise ce qui dans les pratiques d'un enseignant donné lui est personnel.

Nous admettons ainsi que l'enseignant est soumis à de nombreuses contraintes externes, liées aux programmes, à l'environnement social de l'école, aux classes, et à des contraintes internes (pas toujours consciemment), souvent liées à son histoire personnelle, et que ce sont seulement les marges de manœuvre qui lui restent qu'il peut gérer. Mais nous faisons aussi l'hypothèse que l'investissement de ces marges de manœuvre n'est pas aléatoire pour un enseignant donné, qu'il n'est pas improvisé à chaque séance, même s'il est renouvelé quotidiennement en fonction de la conjoncture. Ainsi se tisse pour chaque enseignant une manière de faire son travail qui se traduit par des pratiques en partie observables. Nous faisons également l'hypothèse que les pratiques ainsi construites forment un système complexe, cohérent, relativement stable et d'une grande cohésion.
Pour décrire les pratiques observées, nous utilisons une sorte de découpage en cinq composantes (Robert, 2003), bien sûr non indépendantes, que nous avons désignées composantes cognitive, médiative, personnelle, institutionnelle et sociale. Après les avoir étudiées séparément, nous cherchons à repérer les contraintes auxquelles se trouve soumis l'enseignant, puis à reconstituer la logique globale qui semble présider aux choix que fait l'enseignant pour conduire les apprentissages de ses élèves. Le découpage en composantes est artificiel, nous l'introduisons pour les besoins de l'analyse.

Les deux premières composantes, cognitive et médiative, permettent de saisir des éléments des pratiques en classe dans leur rapport avec les activités potentielles des élèves suscitées par l'enseignant (choix de scénarios et d'itinéraires cognitifs mais aussi accompagnements, échanges, formes de travail effectives). Les quatrième et cinquième composantes (institutionnelle et sociale) permettent de reconstituer la prise en compte dans les pratiques de l'enseignant des contraintes sociales et institutionnelles qui pèsent sur lui. Elles amènent à relativiser les choix qui peuvent se dégager des descriptions précédentes.
La troisième composante (personnelle) permet de mieux travailler les cohérences esquissées à partir des choix et des contraintes, en trouvant des relations entre un individu donné, en chair et en os, avec une histoire singulière, et des logiques dégagées à partir des déroulements.
Une méthodologie précise de ces analyses, avec des éléments de justification tirés des hypothèses admises sur les apprentissages spécifiés aux mathématiques scolaires, est exposée dans Didaskalia (Robert, 1999).

Dans une recherche précédente, nous avons précisé quelques contraintes spécifiques auxquelles étaient soumis les professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP (Butlen, Peltier, Pézard, 2001). Dans les classes de quartiers sensibles les professeurs doivent enseigner à des élèves qui, même très jeunes, peuvent se révéler violents ou au contraire très craintifs (voire inhibés). Ils doivent gérer des situations dues à l'introduction dans le champ scolaire de règles de vie et de comportement extérieures à l'école, souvent qualifiées de « règles de la rue ». De plus, on ne peut nier le fait que de nombreux élèves supportent des conditions de vie très défavorables et même souvent contradictoires avec le métier d'élève (manque de sommeil, fatigue excessive, etc.). Ces contraintes sociales pèsent davantage en REP que dans les autres classes. En revanche et paradoxalement, tout semble se passer comme si les contraintes institutionnelles étaient non seulement différentes mais plus faibles en REP qu'ailleurs. Une injonction ministérielle semble écraser toutes les autres : les REP doivent être les laboratoires des innovations . De ce fait, le poids des régulations ordinaires du système éducatif semble relativement faible dès que cette injonction est suivie d'effet.

Les professeurs affectés dans des classes de REP se trouvent de ce fait devant un certain nombre de contradictions ou du moins de tensions issues de ces diverses contraintes ainsi que de leur conception sur leur métier et sur les élèves. Nous avons mis en évidence six grandes contradictions auxquels les enseignants se trouvaient confrontés (Butlen, Peltier, Pézard, 2001, Peltier et al, 2004, Ngono 2003) et qu'ils doivent essayer d'aplanir pour réussir à faire au quotidien leur " métier de professeur ".

La première, et sans doute la plus prégnante, est la contradiction entre logique de socialisation des élèves et logique d'apprentissage. Les professeurs se sentent contraints, sans doute à juste titre, de faire un travail de socialisation, de développement de l'autonomie et du respect des autres qu'ils considèrent comme fondamental et éventuellement préalable à toute forme d'enseignement. Cet effort d'éducation et le temps qui lui est consacré entrent en concurrence pour beaucoup d'entre eux avec le nécessaire enseignement de contenus. Le dépassement de cette contradiction nous paraît être un des enjeux essentiels de l'enseignement en REP.

Nous avons mis également en évidence dans les pratiques des professeurs, lorsqu'ils enseignent les mathématiques, une contradiction entre une logique de la réussite immédiate des élèves et une logique de l'apprentissage. Les enseignants observés ont le souci constant d'encourager les élèves, de les « rassurer », de les « valoriser ». Pour pouvoir le faire, ils sont souvent conduits à aplanir les difficultés, à supprimer les obstacles, à simplifier les tâches, à proposer des activités algorithmisées et à apporter un étayage très important. Finalement, ils peuvent ainsi attribuer de « bonnes notes », alors qu'en fait l'évaluation effectuée ne garantit pas du tout qu'un apprentissage effectif ait été réalisé par l'élève lui-même. Les maîtres comme les élèves donnent et se donnent peut-être ainsi l'impression de réussir les uns à enseigner, les autres à apprendre. Les partenaires de la relation didactique s'installent dans une logique de réussite à court terme plutôt que d'apprentissage à moyen et long terme.

Une conception « déficitariste » des capacités cognitives des élèves conduit de nombreux enseignants à chercher à combler ponctuellement les lacunes des uns et des autres, sans que les élèves puissent en comprendre l'enjeu et à reculer toujours à plus tard de nouveaux apprentissages qui pourraient peut-être pourtant permettre de revisiter des questions anciennes en leur donnant du sens. Nous avons désigné ce phénomène par l'expression contradiction entre une logique de remédiation et une logique d'apprentissage. Simultanément et suivant en cela les orientations ministérielles, les professeurs que nous avons observés cherchent à mettre en place des « projets innovants » avec l'objectif prioritaire de socialiser et de « motiver » leurs élèves. Si des heures spécifiques sont réservées au « projet » dans l'emploi du temps, peu de liens sont envisagés entre ces projets et « l'ordinaire » de la classe et peu d'évaluations en terme d'apprentissage pour les élèves sont conduites relativement au projet. De plus, l'obsolescence rapide des projets mis en place conduit à une sorte de « course à l 'innovation » qui illustre cette nouvelle contradiction entre logique de projet et logique d'apprentissage.

Les autres contradictions mises en évidence concernent davantage la gestion « pédagogique » de la classe : contradiction entre le temps de classe et le temps d'apprentissage, oscillation entre gestion individuelle, publique ou collective des activités qu'ils proposent qui peut conduire soit à une individualisation excessive des apprentissages, soit à une résolution publique de la majorité des tâches sans temps de travail individuel. Dans ce cas, il s'agit tout à la fois de montrer ce qu'il faut « faire » et comment le faire, tout en le faisant collectivement.

Ces contradictions et tensions existent aussi dans d'autres classes mais elles sont, à notre avis, particulièrement exacerbées en REP. Il nous semble que sur certains points et dans une certaine mesure les REP jouent le rôle de « loupe » pour l'analyse des pratiques enseignantes ordinaires.

Les réponses apportées par les enseignants observés aux diverses contraintes et aux

contradictions exposées ci-dessus semblent définir des pratiques relativement stables pour chacun d'eux. Les professeurs installent ainsi un mode de fonctionnement qui leur permet de gérer les temps d'apprentissage, les conflits, et de nombreux types de perturbations sans avoir à inventer chaque jour de nouvelles solutions. Ils trouvent ainsi un équilibre, qui demeure fragile, entre la gestion des difficultés, la gestion des apprentissages et la recherche d'une certaine économie et d'un certain confort. Il s'agit bien d'après nous d'un compromis entre leur projet initial d'enseignement et d'éducation et les conditions effectives d'exercice du métier.

L'analyse comparée des pratiques observées en terme de composantes a fait apparaître trois grands i-genres et quatre e-genres de pratiques d'enseignement des mathématiques chez les professeurs enseignants en REP, dont un i-genre très dominant dans l'échantillon que nous avions observés (10 maîtres). Ce i-genre privilégie une logique de réussite plutôt que d'apprentissage ; il s'accompagne d'une réduction du temps institutionnellement prescrit pour les apprentissages et d'une priorité donnée à la socialisation des élèves. Notre étude a également mis en évidence le peu de différences entre les pratiques des professeurs débutants et confirmés. Nous avons fait l'hypothèse que cette absence de différence est liée au fait que certaines contraintes pesant sur les maîtres de REP, notamment celles liées à l'environnement socio-économique de l'école, sont si fortes qu'elles uniformisent massivement les pratiques en réduisant considérablement les possibilités de réponses individuelles.

2. Eléments de méthodologie

Méthodologie pour le recueil de données

Pour constituer la base de données à analyser nous utilisons une méthodologie en deux phases. Pour tenter d'attraper les éléments les plus déterminants lors de nos observations de classe, nous utilisons la méthodologie couramment désignée en sociologie par l'expression « observation directe à découvert et participante[4] ». Deux chercheurs de deux disciplines différentes ont ainsi suivi pendant plusieurs séances un ou plusieurs enseignants. Il s'agissait « d'aller voir sur place » ce qui se passe au quotidien dans les classes, d'être physiquement présents pour regarder se dérouler les séances en temps réel, prendre des notes, enregistrer les échanges, mais aussi pour « participer » un peu à la vie de l'école en accompagnant les enseignants lors de la surveillance des récréations, dans les couloirs, dans la salle des maîtres. Cette démarche a pour but de nous permettre de restituer tant que faire se peut les logiques des acteurs, de rechercher la cohérence des comportements, notamment en prenant en compte le contexte et les contraintes auxquelles les professeurs observés sont soumis. Cette organisation avait pour but d'aider chacun de nous à « sortir » de ses propres catégories de pensées, à relativiser les impressions premières, à éviter les jugements, à se méfier des évidences, à questionner les « allant de soi », à problématiser davantage les observations et les constats.
Cette première phase « d'imprégnation » nous permet de mieux définir ce que nous avons des chances de pouvoir « attraper » des pratiques professionnelles des enseignants par des observations de classe et des entretiens puis de hiérarchiser nos observations. Il nous semble que cette première phase est particulièrement nécessaire dans le cas de l'étude des processus d'enseignement/apprentissage dans les zones difficiles, car, malgré notre posture de chercheur et notre meilleure volonté, il est difficile de ne pas convoquer pour analyser ce qui est observé les catégories de pensée que nous avons construites tout au long de notre propre histoire d'élève et d'enseignant qui, pour nous, ne s'est justement pas déroulée dans des quartiers d'éducation prioritaire.

[4] Cette méthode, issue de l'école de Chicago, est apparue en France après la guerre sous l'impulsion de G. Friedmann.

La seconde phase est classique dans les recherches en didactiques des disciplines. Plusieurs séances sont observées, enregistrées ou filmées et transcrites. Des entretiens sont conduits et enregistrés avec les enseignants observés, éventuellement avec leurs élèves. Nous recueillons aussi les éventuelles préparations de séances des maîtres, les manuels et outils pédagogiques qu'ils utilisent ou qu'ils font utiliser à leurs élèves, les cahiers ou du moins les traces écrites que ces derniers peuvent avoir produites.

Au commencement de notre recherche, nous avions cherché à définir une problématique en partie commune à l'ensemble des chercheurs de l'équipe. Pour cela nous avions fait le choix de focaliser nos premières observations sur le repérage des éventuelles perturbations qui peuvent entraver le déroulement normal des séances de classe, qu'il s'agisse de perturbations internes à l'activité (distribution de matériel, par exemple) ou externes à celle-ci. En fait cet angle d'attaque ne s'est pas avéré vraiment fructueux. Tout d'abord, les maîtres que nous avons observés sont des maîtres expérimentés qui savent « tenir » leurs élèves. Même si en début d'année, il leur faut plusieurs semaines pour mettre en place les règles de vie dans la classe et dans l'école, ils parviennent à le faire, sans doute d'ailleurs parce que sur ce point les équipes pédagogiques des deux écoles ont un réel projet autour du thème « apprendre à vivre ensemble » auquel elles consacrent une grande partie de leur temps, de leur force et de leur énergie. Nous reviendrons sur ce point en conclusion. De ce fait, les perturbations étaient plutôt rares ou du moins très vite canalisées. D'autre part, la notion même de perturbation était à questionner, s'il était relativement clair que nous pourrions désigner par perturbation un comportement non conforme d'un élève conduisant à une agitation de plusieurs autres, ou encore le départ ou le retour d'élèves pris en soutien par le réseau, il était plus difficile de nous entendre sur les « perturbations internes à l'activité ». En effet, toute décision du maître peut devenir une perturbation si elle est prise sur le vif et non envisagée a priori lors de la préparation de la séance, ainsi une simple reformulation de consigne peut parfois engendrer une perturbation par rapport au projet initial du maître. En définitive, suite à la première phase d'observations, les questionnements des différents chercheurs ont évolué en raison de la spécificité des disciplines enseignées, ce qui est, en soi, un premier résultat : la spécificité des disciplines a une incidence sur la pertinence de certaines questions transdisciplinaires.
Finalement nous avons tous cherché à focaliser notre étude, à travers l'analyse des pratiques de classe et les propos des enseignants, sur les effets potentiels ou effectifs induits par les choix des maîtres sur les apprentissages des élèves dans divers champs disciplinaires, et leur rapport aux différentes disciplines.

Méthodologie d'analyse des données

Pour analyser les corpus recueillis, la « double approche » des pratiques enseignantes et le découpage de celles-ci en cinq composantes a servi de trame à tous les chercheurs de l'équipe. Les résultats présentés ci-dessus ont permis à chacun d'affiner sa propre problématique en ayant le souci de permettre une analyse comparée des résultats obtenus, puis chacun a adopté une méthodologie qu'il présentera dans sa contribution.

PARTIE 2

FRANÇAIS ET MATHEMATIQUES

CHAPITRE 1

QUELQUES TRAITS COMMUNS AUX SEANCES DE FRANÇAIS OBSERVEES EN 2001 / 2002 / 2003 A L'ECOLE GUILLEVIC DANS TROIS CLASSES DE CP ET UNE CLASSE DE CE1 EN DECLOISONNEMENT

Marie-Claude Denouette

INTRODUCTION

Afin de mieux comprendre les pratiques d'enseignement en ZEP, Marie-Lise Peltier et moi-même avons enregistré plusieurs séances de français, ce qui nous a permis de croiser nos observations. J'ai également mené des entretiens individuels auprès de quarante-neuf enfants de CP et de trois maîtres, enseignants jeunes, avec quelques années d'expérience. En juin 2002, j'ai organisé une activité de jeu, un mémory de mots/ images, pour tenter de repérer les stratégies de lecture de 4 élèves en échec scolaire. Je n'ai pas eu accès aux cahiers d'évaluation de CE2, mais j'ai pu consulter les résultats des élèves de cette école, item par item, pour les comparer aux moyennes nationales en lecture.
A travers l'analyse des pratiques de classe et les propos des enseignants sur la lecture, j'ai tenté de comprendre quels sont les effets induits par les choix des maîtres (celui des textes à lire en classe, particulièrement) sur les conceptions et les connaissances des enfants dans ce domaine.
Le travail d'acculturation à la langue écrite, entrepris en Maternelle, semblait interrompu à l'entrée au CP au profit d'un savoir-faire technique, c'est-à-dire de l'acquisition des procédures d'identification des mots, ce qui risque d'entraîner le désintérêt des élèves les plus démunis sur le plan scolaire, puisque l'apprentissage des correspondances grapho-phonologiques se situe au niveau d'unités non-signifiantes.
Utiliser un manuel unique peut-il simplifier la tâche des élèves, comme semblaient le penser les maîtres ou bien cette pratique retarde-t-elle l'indispensable appropriation des pratiques de lecture et d'écriture jusqu'à laisser les enfants dans l'ignorance du pouvoir que donne la langue écrite ?
Ces questions sont plus spécifiques aux ZEP/REP dans la mesure où l'usage de l'écrit est moins diversifié, semble-t-il, dans le cadre familial. D'autre part, les évaluations de CE2 et de 6 °en ZEP signalent un retard de 10 points en moyenne dans le domaine de la lecture par comparaison avec les secteurs plus conventionnels.

Protocole

Les observations ont été menées à l'école Guillevic dans un quartier extrêmement défavorisé :
- les 14, 15 et 28 janvier 2002, le premier février 2002, les 19 et 26 novembre 2002, dans la classe de Mme Breton, en CP.
- le 26 novembre 2001, les 28 janvier et 11 mars 2002, dans la classe de M. Eiffel, en CP.
- les 9 et 18 mars 2002 dans la classe de Mme Topfer, en CP.
- les 19 novembre, 17 décembre 2002 et 7 février 2003, dans la classe de Mme Berliet, en CE1, lors d'un décloisonnement.

Les séances ont été enregistrées sur K7 audio ou vidéo.
Les entretiens individuels avec les maîtres, les 25 janvier 2002, 6 mars 2002, 16 juin 2002, 17 décembre 2002 ont eu lieu de manière semi-directive. Je serai amenée à faire de nombreuses citations de ces échanges enregistrés mais non retranscrits. Les entretiens avec les élèves de CP, les 11mars 2002, 18 juin 2002, 20 juin 2002, ont été menés de manière directive. L'atelier de jeu sur le mémory s'est déroulé le 20 juin 2002 avec 6 élèves en échec scolaire. Il ne m'a pas été possible de l'enregistrer, mais j'y ferai brièvement allusion.
Je n'évoquerai pas l'implication éventuelle des parents dans l'apprentissage de la lecture.

L'analyse de mes observations sera présentée selon les axes suivants : les types d'écrits choisis par les maîtres sont-ils aussi variés que le recommandent les programmes ?
Comment ces écrits sont-ils étudiés ? Quelle conception de l'acte lexique et de l'apprentissage de la lecture ces pratiques révèlent-elles ? Ont-elles des conséquences sur les représentations que les élèves se font de la lecture, ont-elles pour origine une façon particulière d'envisager les capacités des enfants et la mission de l'enseignant ?

LES SUPPORTS DE LECTURE ET D'ECRITURE

Les Programmes de l'Ecole préconisent l'usage de textes divers du cycle 1 au cycle 3 sans interruption. L'équipe des maîtres du cycle 2 à l'école Guillevic ne s'inscrit pas dans cette logique.

1. Types et formes

1. De type *narratif,* le plus souvent, les textes lus dans les classes observées ne sont pas présentés dans leur *forme* authentique, ni dans leur *fonction sociale* (faire réfléchir, distraire, informer, convaincre) mais plutôt comme le prétexte à des activités scolaires répétitives : faire la preuve que l'on sait déchiffrer, que l'on sait orthographier. Il n'existe pas de coin-lecture organisé dans les classes observées (cf. annexe 1). La lecture se fait au tableau, dans le manuel ou sur des fiches d'exercices. Dans la classe de Madame Breton, c'est la maîtresse qui détient les quelques livres visibles, peu accessibles. Les élèves de ces classes ne sont pas entraînés pendant les séances de lecture à prendre des indices externes, comme le format, l'épaisseur d'un volume, le type de papier, le type d'illustration, qui permettent de créer un « horizon d'attente » sur son contenu.
M. Eiffel l'admet : « On les fait travailler sur des textes, pas sur des albums... Nous n'en avons pas les moyens. Il y a 3 ans nous avions préparé des questionnaires sur des albums, ça s'était bien passé, mais il faudrait en préparer de nouveaux. ».
Durant l'année scolaire, le premier trimestre notamment, Madame Breton lit régulièrement à sa classe des contes (par exemple Barbe bleue) ou des récits humoristiques (Le Petit Nicolas), mais elle ne laisse pas le libre accès aux recueils de textes qu'elle utilise. Cette activité semble déconnectée des autres moments de lecture, les livres ne sont pas exposés, la programmation est hasardeuse.
Lorsque Madame Berliet, comme je le lui avais suggéré, a proposé aux CE1, en décembre 2002, l'étude d'un petit album La Brouille[5] de Claude Boujon, la perspective de disposer d'un exemplaire personnel a déclenché une grande excitation chez les élèves.
La fréquentation de la B.C.D., annoncée dans l'emploi du temps des 3 classes de CP, semble régulière mais limitée à l'emprunt d'albums de manière assez formelle : une fois par semaine et sans relations avec les apprentissages en lecture. M. Eiffel explique : « On y **va** le samedi matin...». Il ajoute que les enfants reconnaissent ce lieu quand ils y viennent et qu'ils le nomment, lui semble-t-il, « l'ABCD » ce qui dénote l'absence d'une réflexion systématique, qui pourrait être organisée en classe, sur les lieux où l'on trouve des livres. Cette hypothèse sera confirmée lors des entretiens individuels avec les enfants.

Il ne semble pas que des textes de *type informatif* ou plus largement des *écrits sociaux* soient l'objet d'une observation en vue d'un apprentissage, bien qu'il en existe dans la classe : tableau des services, liste des cantiniers, liste des activités de décloisonnement, affiches diverses.

Durant les séances observées, les maîtres procèdent à l'appel, affichent eux-mêmes la date du jour (sauf dans la classe de Mme Topfer, le 18/3/02, à la minute 5) et lisent eux-mêmes le tableau des activités du tiers temps du midi. Mme Breton annonce à sa classe, le 28/1/02 , juste avant la sortie de classe : « .... Je vous rappelle : Anna, Natacha, Sandrine, Sophie, Samia, Mario, Ahmed et Rachid, timbres.... Et Léonie, danse. ».

---

[5] BOUJON Claude, *La Brouille,* L'Ecole des Loisirs

L'absence d'écrits fonctionnels **authentiques** prive les élèves des apprentissages qui facilitent l'accès au sens des textes puisqu'on lit d'autant mieux que le contexte, le vocabulaire et les intentions de l'auteur sont connus. Or, la reconnaissance des prototypes de textes doit s'apprendre, au cycle 2, *par imprégnation*, comparaisons et oppositions de textes divers. Dans les classes de CP observées, l'approche des types d'écrits regroupés dans le manuel Pas à Page se fait de façon discontinue. Les élèves n'apprennent pas comment et pourquoi on peut lire des écrits divers. Par exemple, ils n'apprennent pas à lire une consigne. Les nombreux documents et albums de la BCD ne sont pas utilisés en vue d'un apprentissage progressif.
On abandonne aux familles le soin de faire découvrir *la lecture au long-cours* et la *lecture-plaisir*. **L'acte de lire** est présenté comme **une activité scolaire stéréotypée** à l'issue de laquelle il faut toujours **rendre des comptes**, comme le montre la réponse du maître, citée plus haut, à propos des albums. Pendant les entretiens, aucun des 4 enseignants n'envisage des activités dans le domaine de la littérature : échanges d'impressions, débats, illustrations, créations diverses, panneaux explicatifs...ainsi que le recommande l'Observatoire National de la Lecture.[6]
L'apprentissage de la lecture en CP pourrait associer de manière harmonieuse la lecture instrumentale, concrète, comportant peu d'implicite et la lecture littéraire, dépourvue de visées utilitaires mais indispensable pour se construire et entrer dans la culture.

2. Les textes du manuel commun aux trois classes de CP observées : la méthode Pas à page

2.1. Un équilibre fragile

Les différents modules du manuel Pas à Page prévoient, en principe, sur une période de 15 jours, la découverte autour d'un thème d'un récit de fiction (5 pages sur 10, dans le module 3) d'un documentaire (1 p/10) et d'un texte fonctionnel (1 p/10) ou d'un extrait de B.D. (1 p/10) suivis de 3 pages d'exercices. Cet ensemble est bien équilibré en raison de l'importance accordée aux textes narratifs propres à développer l'imaginaire et les capacités d'abstraction des élèves.
Cependant certains récits ne présentent pas de véritable enjeu : faire rire, faire peur, donner à penser, émouvoir. Ils ne proposent qu'un faible ancrage affectif. De plus le repérage des personnages (souvent peu intéressants) et de leurs relations n'est pas mis en place par les enseignants. L'univers de la fiction ne peut dans ce cas séduire le jeune lecteur au point de lui permettre de dépasser le difficile apprentissage du décodage. Comme l'écrivait Bruno Bettelheim à propos de l'enfant déçu par la pauvreté des textes des méthodes de lecture :

« Inconsciemment, il gardera le sentiment durable d'avoir été trompé. »[7]

Citons l'exemple du texte intitulé L'immeuble qui jouait, attribué en page de crédit textes du manuel à D.R (?) auteur mystérieux.
Le **personnage principal** de cette histoire est un immeuble de 14 étages où les enfants s'ennuient. (Habituellement le héros d'un récit porte l'investissement affectif du jeune lecteur selon un phénomène d'identification.) « Corinne », élément déclencheur du récit, n'est pas caractérisée : c'est une petite fille, si l'on en croit l'illustration du manuel (ce que ne fait pas Mme Topfer pendant la leçon que nous avons observée). Premier mot du récit, ce personnage disparaît dès la moitié du texte. Ce phénomène est tout à fait **atypique** dans l'univers des récits enfantins. Les autres **personnages** (8 sur deux pages de texte au total) sont également **désincarnés** : « le gros monsieur du quatrième, la vieille dame du quatorzième » etc. Outre

[6] www.inrp.fr/onl
[7] BETTELHEIM Bruno et ZELAN Karen, *la Lecture et l'enfant*, Robert Laffont (1983)

les problèmes de compréhension posés par cette histoire mal écrite, on remarquera le propos très sot de ce récit qui veut inciter les enfants à parler de l'incommunicabilité dans les tours des grandes villes.
Durant la séance du 18/3/02, après la lecture à haute voix par la maîtresse, les élèves ont dû expliquer s'ils habitaient dans un immeuble et à quel étage. Cette phase orale a renforcé la confusion entre fiction et réalité, l'enseignante tentant de faire évoquer les problèmes de cohabitation dans le quartier de l'école Guillevic, réputé difficile. Sur un ton péremptoire, madame Topfer interpelle les élèves :
« Est-ce que vous faites ça dans **votre** immeuble ? (Se parler entre voisins) Non ! [...]
- A quel étage tu habites Namou ? [...] Et toi ? [...] Et toi ?[...] Personne ne se parle dans les immeubles ! ! ! [...]
- Se pencher aux fenêtres, oui, c'est dangereux, mais ces enfants-la **ont le droit** !. (min 16)
- Ça **devient** un immeuble **vivant** ! ! ! (ce qui laisse entendre que les immeubles du quartier Guillevic sont des lieux morts).
Outre le problème d'intrusion dans la vie privée, il y avait également dans cette confusion un risque physique réel : dans le texte, il est question en effet de se pencher aux fenêtres des tours pour s'envoyer des cadeaux ! Un enfant a remarqué très justement : « c'est interdit par le gardien. ».
Ce débat truqué ne permettait pas non plus d'acquérir des connaissances sur les récits en général. Paradoxalement, l*a distanciation nécessaire*, offerte par le détour de la fiction ne pouvait pas fonctionner pas plus que la lecture *impliquée* !

2.2. Des récits sans origine

Dans ce manuel, sur **15 récits, 6 seulement** sont des adaptations tirées d'ouvrages de **littérature de jeunesse** dont les références bibliographiques sont, de plus, difficilement accessibles aux élèves (à la fin du livre et illisibles pour des débutants). Curieusement, la paternité du texte « Mowgli et le peuple des loups » (p .139 du manuel) n'est même pas restituée à Kipling (les élèves se contenteront sans doute de l'adaptation filmée par les studios W.Disney, qui fait partie de leur culture personnelle !).
Aucun des auteurs de ces adaptations n'est identifié, ce qui est préjudiciable pour des élèves qui produisent peu de textes, qui ne bénéficient pas d'activités spécifiques en bibliothèque et qui ont peu ou pas de livres chez eux, comme on l'apprendra lors des entretiens individuels. Ces remarques doivent être rapprochées des résultats obtenus par d'autres élèves de cette école à l'item F44 de l'évaluation nationale à l'entrée en CE2 (cf. page 26.de ce rapport). Quand ils doivent relever le nom de **l'auteur** d'un texte narratif, les CE2 de l'école obtiennent 63% de réussite contre 78% de réussite hors ZEP !

Les récits présentés aux élèves de CP dans cette école sont donc **appauvris,** perdant successivement leur support d'origine, leurs motifs, **la langue particulière** de leur auteur et donc leur soubassement mythique, folklorique, psychologique, ainsi que les illustrations de qualité qui enrichissent les textes des albums ou les recueils de contes. La simplification outrancière des supports d'apprentissage de la lecture a été depuis longtemps dénoncée par des didacticiens ou par des psychologues comme Bruno Bettelheim dans *la Lecture et l'enfant* : « La raison d'être de ces textes ennuyeux est fondée sur deux hypothèses : quelle que soit la façon dont l'enfant apprend les techniques, il deviendra un jour ou l'autre "lettré" et ce n'est que par la répétition que l'enfant peut arriver à reconnaître un mot. Ces deux hypothèses sont fausses [...]. Si l'enseignement, dès le début, insistait sur le désir de devenir lettré, nous aurions certainement beaucoup plus d'adultes aimant lire »[8]. Catherine Tauveron

[8] BETTELHEIM Bruno et ZELAN Karen, *La Lecture et l'enfant*, Robert Laffont (1983)

critique la présence massive en CP de textes artificiels saturés de sons : « On donne à lire des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-sol... »[9]. Cette métaphore évoque pour moi le cas de Damien, élève de Mme Breton, qui m'avait demandé de relire à la classe, lors d'une brève absence de la maîtresse, le conte de *Barbe Bleue*. Ce texte semblait fasciner les élèves.
Des **simplifications successives** accompagnent le parcours des élèves les plus démunis du CP vers le CE2.

2.3. Le cas du manuel utilisé en CE1, lors du décloisonnement en lecture

La classe de Madame Berliet est alors composée de 15 élèves, issus de plusieurs classes de CE et regroupés lors du décloisonnement parce qu'ils sont en grave difficulté.
Voyons l'exemple d'une page de Ratus[10] , étudiée le 19/11/02. Ce vieux manuel est souvent utilisé par les enseignants et les aides-éducateurs comme outil de remédiation, à l'école, alors que la *Méthode Boscher*[11] remplit le même rôle hors temps scolaire.

Le texte du manuel, écrit au tableau par l'enseignante, a subi la transformation suivante :

Les olives
illustration
Un jour, ratus a volé des olives dans la cave de belo. Ratus a avalé les olives. Il a été puni. Il est devenu vert

Page 22 du manuel Ratus

Un jour ratus a volé
des olives dans la
cave de Belo.
Ratus a avalé les
olives.
Il a été puni.
il est devenu vert.

texte au tableau

Ce texte pourrait entrer dans la catégorie que C.Tauveron[12] qualifie de récits « morts », des textes où il n'y a plus rien à comprendre.
Ce récit simpliste, loin de faciliter l'accès à la lecture, multiplie les obstacles à la compréhension. L'illustration du manuel sursignifiante, boursouflée, laide, prétend condenser en une seule image un récit complet. On n'y voit que le résultat du vol et la punition de Ratus (deux moments différents dans une seule image, assortis de symboles) et le lecteur doit imaginer ce qui a précédé : l'effraction de la cave et la consommation des olives. Ce sont des procédés que les auteurs d'albums ou de bande dessinée pour enfants n'utilisent pas car la part de l'implicite y est trop grande. En effet, il est plus difficile d'imaginer les premières étapes de l'histoire que la fin, alors que des *images séquentielles* faciliteraient la compréhension du déroulement chronologique de l'histoire.
Le texte, sans lien avec les pages précédentes, ni avec les suivantes, hormis les personnages récurrents, est simplifié à l'extrême : ce RMI, récit minimaliste, ne comporte que 3 phrases, sous-tendues par un schéma narratif incomplet (péripétie et chute à prétention humoristique), ce qui ne favorise pas la compréhension ultérieure de récits plus complexes.
On est frappé par l'absence de cohérence du texte. L'emploi des temps est tout à fait étrange,

[9] TAUVERON Catherine *la lecture littéraire*, paris : Hatier (2002)
[10] GUION J. et G, *Ratus,*
[11] BOSCHER, Méthode Boscher, *la journée des tout petits* (1923)
[12] TAUVERON Catherine, *La lecture littéraire* (2003), p 13.

puisqu'il n'y a pas d'arrière-plan ni de premier plan dans les événements, tous rapportés au passé composé. Le « récit » comporte un seul connecteur de temps et une ponctuation incohérente. L'enchaînement logique (cause/conséquence) est marqué de manière **implicite** par les deux points.
Le vocabulaire est limité jusqu'à l'absurde (Ratus **avale** des **olives**) selon le procédé habituel de cette méthode qui fonde l'étude de la relation graphème/phonème sur un texte saturé du son vedette. Cette entreprise de déconstruction du sens est renforcée par la mise en espace du texte au tableau (voir ci-dessus) qui rompt l'unité de la première phrase en séparant le verbe du groupe complément d'objet direct. Cependant la maîtresse a eu la bonne idée de rétablir les majuscules.
Ce texte-prétexte (objet véritablement non-identifié dans la littérature de jeunesse) constitue une terrible régression pour des enfants en classe de CE1, déjà stigmatisés, à qui l'on n'offre plus qu'un travail aride sur **un** aspect du code, au niveau d'unités non-signifiantes.

Un exercice de compréhension littérale a été effectué après la lecture collective au tableau. Pourtant les seules questions ponctuelles ne permettent pas de développer la compréhension des textes, les programmes officiels et les textes institutionnels ne manquent pas de le souligner à propos des récits authentiques :
« La compréhension des textes complexes suppose un travail régulier et approfondi qui ne peut se limiter à la réitération d'évaluations par questionnaires. Ce travail peut être mené avec profit.... sur des *textes lus par le maître*... il doit mettre en jeu... compréhension immédiate... *inférentielle, compréhension de l'intention de l'auteur*... »[13]
Il faut ajouter qu'il est impossible de traiter de manière sensée le deuxième exercice du manuel :
Questions

1. belo a acheté des olives (vrai/faux)

.....

3. ratus est dans la cave (v/f)
4. c'est la cave des rats (v/f)

Le texte ne **dit pas** si Belo a acheté tous ces pots d'olives, on pourrait imaginer qu'on les lui a donnés ou bien qu'il a fait des conserves de sa production, de même que, d'après l'illustration, il stocke visiblement du vin. Ratus sur l'image est **dans** et **hors** de la cave, puisque deux scènes coexistent. Enfin on voit un rat dans la cave d'un **chat**, mais on associe couramment cave et rats ! L'alternative vrai/faux, inextricable ici, n'a pas été discutée lors de la correction.
Les capacités d'interprétation de ces enfants sont gravement sous-estimées, si l'on travaille uniquement ce genre de texte. Les univers évoqués dans *Ratus* sont moins riches et les exigences sont moindres qu'en maternelle, où il est vraisemblable qu'ils ont fréquenté de beaux récits littéraires émouvants ou amusants.
Un tel support de lecture peut-il redonner le goût de l'effort à des élèves découragés ?
Bien que les textes à lire soient soumis à des réductions successives, on pourrait espérer que leur étude en CP présente une assez grande diversité d'approche.

[13] Résultats des Evaluations Nationales Ce2 / 6° septembre 2000

L'EXPLOITATION DES RECITS DU MANUEL DE CP

1. Apprendre à se repérer dans les livres

Le repérage de l'origine des textes lus en classe se fait par le numéro de la page du manuel, jamais par l'évocation de *l'auteur*, rarement par référence au *livre* dont ils sont extraits. Ainsi pour aider les élèves à trouver la bonne page, Mme Topfer indique-t-elle : « page 85… où il y a des grands immeubles. »[14] Le dispositif du manuel Pas à page prévoit, dans le premier temps de la leçon, la lecture à voix haute d'un texte complet par le maître et dans un deuxième temps la lecture personnelle par les élèves d'un extrait adapté de ce texte. Cet extrait sera le support des exercices techniques d'apprentissage de la lecture. Dans la pratique des classes observées, un même extrait est présenté plusieurs fois durant la leçon de lecture, selon des mises en pages diverses, sans que cette variation soit l'objet d'une réflexion collective. La leçon de lecture ne permet pas non plus la mise en relation de l'extrait étudié pendant une ou plusieurs séances avec le texte complet lu par le maître et qui figure pourtant dans le manuel en tête de chapitre.

Lors de la séance du 28/1/02 à la minute 5, Monsieur Eiffel commence ainsi :

« On va s'asseoir, vous prenez votre livre de lecture, à la page 48. Alors, on est prêts ? ![..] Vous avez 2 textes à lire, vous avez la leçon qui est ici et vous avez le petit texte.. »

Mme Topfer, à la min 5 de la séance du 18/3/02, passe de la lecture orale du nouveau texte à des questions ponctuelles, puis à la min 8 elle lance :

« On découvre **le** nouveau texte tout le monde ensemble et après on se met en groupe et on fera **un plus petit texte** avec le groupe 2. »

Ce qui signifie que le groupe entier va étudier **sans le savoir** un extrait du récit lu préalablement par la maîtresse et que les élèves les plus faibles auront droit à un succédané minimal. Durant la leçon du 26/11/02, à la min 5, Mme Breton[15] passe, sans remarque particulière, de la lecture orale du récit complet aux questions de compréhension :

« A vous ! Qu 'avez-vous à me raconter sur Kalibalou ? ». Après les questions ponctuelles (qui fait quoi ?) on en vient à la lecture collective de l'extrait qui figure au tableau, sans autre transition que l'ordre de se déplacer en silence.

Comment remarquer, si ce n'est **fortuitement**, le lien entre les divers états du texte puisque la maîtresse ne fait pas resituer l'extrait dans le co-texte ?

Comment les élèves pourraient-ils s'approprier, si ce n'est de manière **implicite,** *la structure canonique minimale du récit* indispensable à toute compréhension (un début, une complication, des péripéties, une résolution, une fin) ?

Dans la classe de Mme Breton, les extraits sont étudiés collectivement au tableau, puis, à partir du deuxième trimestre, dans le manuel. En dehors de la méthode Pas à page, comme il a déjà été mentionné plus haut, l'enseignante lit aux enfants quelques récits, ce qui semble beaucoup leur plaire ; mais on ne trouve aucune trace visible de ces activités. Si des apprentissages *culturels* ne sont pas mis en place parallèlement, en bibliothèque ou dans un coin lecture, la démarche adoptée par les maîtres ne permettra pas de maintenir sans rupture avec les pratiques supposées de l'école maternelle l'intimité du triangle *auteur/livre/lecteur*, qui donne tout son sens à la lecture.

Les occasions de produire des textes étant rares dans ces classes, il est difficile pour un enfant de cycle 2 de se représenter à travers quels processus laborieux les livres ont été pensés, écrits, mis en page, illustrés et imprimés. La séance de production d'écrit observée le 1/2/02

[14] Annexe 2
[15] Annexe 7

dans la classe de Mme Breton était seulement la **deuxième** de l'année.
Il semble que l'écriture se limite à la copie ou à la production de phrases dans un cahier dont le seul vrai lecteur sera le maître. Quelques textes sont affichés dans un couloir peu avenant à l'extérieur de la classe. Seront-ils lus ?
Beaucoup d'**apprentissages** de ce type se feront de manière **implicite** ou ne se feront pas.

La séance du 26/11/2002 (annexe 7), étudiée ci-dessous, s'appuie sur la lecture d'un conte Le tigre et les chacals, adapté d'un motif populaire, un récit de ruse. Le texte complet (p.22, 23 du manuel) a été lu à haute voix par la maîtresse, devant les enfants regroupés en demi-cercle, puis le premier extrait (p. 24) est lu par les élèves au tableau.
Je présenterai en les opposant les problèmes auxquels se heurtent généralement les élèves dans la compréhension de récits, les solutions adoptées par le manuel et les pratiques des maîtres de cette école.

2. La gestion des problèmes de compréhension potentiels

Les récits écrits posent en général des problèmes de compréhension que le manuel Pas à page prend en charge de manière parfois abusive. A cela s'ajoute pendant les séances observées l'absence d'activités de niveau méta cognitif.

♦ Les débutants ont des difficultés à identifier un personnage en associant à son nom les divers substituts et les informations éparses dans le texte :
Le récit complet du module 3 du manuel, pour favoriser une lisibilité maximale, propose des chaînes anaphoriques brèves (Kalibalou/il), la renominalisation intervenant au bout de deux phrases (= 4 lignes courtes). Ce choix et une progression à thème constant amènent de nombreuses répétitions : 18 fois le nom de Kalibalou sur deux pages et des phrases de structure identique (Kalibalou-sujet + verbe + compléments).
Les substituts lexicaux sont transparents (le gros tigre). Le personnage de Kalibalou est caractérisé dès la première ligne de manière univoque : c'est l'agresseur. Le nom du personnage a souvent des connotations dans les albums. Ici en plus de son aspect exotique, il évoque la dévoration (Ka(l)ibal(ou) = cannibale. La remarque en a été faite par un enfant pendant la phase orale qui a suivi la lecture de la maîtresse, à la minute 5 : « Dans Kalibalou, on entend loup et ça fait peur ! », remarque négligée par l'enseignante, comme incongrue peut-être. Elle a semblé désarçonnée par le rapprochement tigre/loup.
Ce texte étant destiné à une lecture publique par le maître, on ne voit pas ce qui justifie une telle **simplification de l'organisation textuelle**, alors que de nombreuses lectures plus riches ont déjà eu lieu en maternelle (si les programmes sont respectés) et devraient donc se poursuivre. Les capacités de compréhension de la langue écrite oralisée sont de loin supérieures à celles du déchiffrement des textes en CP.

♦ La mauvaise identification d'un réseau de personnages peut être un obstacle à la compréhension. Il est nécessaire de saisir les mobiles et les buts du personnage principal et ses relations avec les autres.
Le texte choisi propose une trame linéaire simple et des personnages principaux qui occupent une position stable dans le schéma actantiel (cf. annexe 8). En tant que « père » et « mère » les gentils chacals portent l'investissement affectif du lecteur. Ces facilités offertes par le manuel, si elles ne sont pas compensées par la découverte de récits plus complexes, sont trompeuses parce qu'elles dissimulent le travail à faire sur les points suivants.

♦ Le lecteur compétent doit comprendre le but et parfois la quête secondaire d'un personnage

Un travail d'interprétation doit permettre de mettre à jour la ruse du père chacal en distinguant dans le dialogue le but affiché (avertir le tigre de l'arrivée d'un rival) et le projet sous-jacent (l'amener près de la rivière afin de l'éliminer), ce qui est le principe de ce genre de conte. Si cette activité inconsciente du lecteur expert a eu lieu pour certains enfants, elle est restée **implicite** pendant le résumé oral. Les élèves les plus inexpérimentés rencontreront peut-être un nouveau récit de ruse sans être capables d'en dégager le fil conducteur ni d'en anticiper la chute. A plusieurs reprises, j'ai remarqué que certains enfants lors des lectures ne sentaient pas arriver la chute de l'histoire : « C'est fini ? » s'exclamaient-ils.
L'un d'entre eux, Bruce, regardait avec étonnement ses camarades qui anticipaient sur certaines phrases du texte. On le voit dans l'enregistrement de la séance du 26/11/2002 à la minute 4.
Des séances de contage oral par l'enseignant pourraient avantageusement insérer ce récit de ruse dans un réseau culturel et faciliter l'accès à la dimension interprétative de la lecture.

♦ Le traitement défectueux des *inférences* dans le domaine de la connaissance du monde ou de la réception du texte est l'une des causes principales de la mauvaise compréhension en lecture.
Le texte du *Tigre et des chacals* pose peu de problèmes sur le premier point, *la connaissance du monde*. L'illustration (à condition qu'on la lise !) représente les chacals, seul élément inconnu. Aucun décor exotique ne suscite le travail de l'imaginaire ni l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau.
Mais le conte étudié le 28/1/02 (La mer salée)[16] pose un problème d'*inférence* sur le contexte culturel que les explications préalables de l'enseignante n'ont pas réussi à lever, comme on le constate à la minute13 :
« A quoi servait le sel pour les marins ?
- à attraper les poissons. »
Sur le deuxième point, *la visée du texte* et les intentions de l'auteur, les séances observées ne laissent pas apparaître la prise de conscience *d'un point de vue* : le récit adopte la focalisation la plus simple, la plus transparente, croit-on, celle du narrateur omniscient, qui indique les valeurs attribuées aux personnages mais qui, en réalité, dissimule certaines informations (le plan du Père chacal) et qui laisse au lecteur le soin de dégager *le sens* du conte. ***La morale*** de l'histoire est restée **implicite** durant les séances observées.
La situation d'écoute en demi-cercle, instaurée par la maîtresse, permettait de ressentir la *fonction de partage* du conte, mais la phase d'échange oral n'a pas évoqué le monde fictif représenté dans le récit ni le sens de celui-ci.
Le questionnement (minutes 5 à 10 durant la leçon du 26/11/02 a porté simplement sur les rapports cruels du tigre et des chacals, ce que laissait présager la lecture théâtralisée de Mme Breton. Ce type de questionnement, qui convient bien à un texte fonctionnel, insiste sur **ce que dit le texte** et ne s'interroge pas sur « *comment il le dit* » ni « *pourquoi* », ce qui est pourtant le propre du texte littéraire.

♦ Les problèmes d'ordre culturel
Les récits les plus simples comportent des stéréotypes que les enseignants supposent connus en vertu d'une sorte de connivence culturelle installée par les lectures effectuées en maternelle ou dans le cadre familial.
Le récit de ruse est un *genre de conte* particulier, représenté dans toutes les cultures, qu'une *lecture en réseau* permettrait de mieux comprendre et apprécier. Les stéréotypes culturels se situent ici au niveau des rôles des personnages (sur le modèle de David contre Goliath) et

[16] Annexe 9

dans la trame du récit qui dissimule un piège révélé au moment de la chute[17].
Tout l'intérêt de ce genre de texte tient dans la distribution des indices et dans le renversement final. Il serait utile pour les apprentis-lecteurs de réfléchir sur la cohérence du récit (pourquoi les chacals vont-ils affronter le tigre au lieu de se cacher ?) et de constater comment et pourquoi le narrateur s'abstient de dévoiler à l'avance le plan du père Chacal.
Le manuel Pas à page propose un seul conte de cette catégorie et le travail effectué dans ces classes n'a pas permis de relier ce texte à d'autres dans la mémoire des enfants.
On peut effectuer le même constat à propos d'un *autre genre littéraire*, le *conte étiologique* de *la mer salée* (p. 48 du manuel) étudié le 28/1/02, dont la *structure* est intéressante à un double titre : d'une part, elle est *répétitive* sur le principe du toboggan inversé et donc prévisible si l'on prend conscience de l'opposition des personnages principaux (le sage bûcheron/le capitaine cupide), d'autre part elle est construite à partir *d'une fin connue à l'avance* (l'eau de mer est salée) et annoncée dès le titre (annexe 11).
Le script de l'échange qui a suivi la lecture de ce conte par la maîtresse montre que certains enfants révèlent des connaissances au niveau de la structure du conte et au niveau des inférences :
La maîtresse, lisant : en voilà assez...mais /
Sarah : le moulin ne s'arrête pas ! [.. ..]
La maîtresse, lisant : C'est depuis ce jour que l'eau de mer /...
Bouba :..*est salée !*

On peut relever ensuite que les questions posées par la maîtresse, et par elle seule d'ailleurs, ne concernent pas la *structure complexe* du récit, ni le *contraste des personnages*, ni le monde de *la fiction*.
La complexité des récits étant passée sous silence, l'acquisition de la lecture n'est considérée que sous l'angle de la reconnaissance des micro structures (lettres, syllabes, mots). Au lieu *d'apprendre à comprendre* les textes en traitant **les difficultés potentielles** évoquées plus haut, **l'étude des textes les contourne**. L'échange oral évite **les situations complexes** et se polarise sur des questions mineures, tandis que le manuel appauvrit les récits. Ces choix poseraient moins de problèmes si les élèves avaient l'occasion de découvrir de manière plaisante et structurée de vrais livres, en famille ou en bibliothèque.

3. Les extraits lus individuellement par les élèves progressent-ils en longueur et en complexité au fil des semaines de classe ?

*** Dans le module 2 du manuel :**
Le texte étudié le 19/11/02 comporte 1 phrase, au présent (alors que le récit complet lu par la maîtresse utilisait les formes canoniques du passé) et 21 mots dont 11 petits mots-outils appartenant à la liste des mots les plus fréquents du français écrit, qui devraient être connus par cœur :

La grand-mère lit **des** histoires amusantes :
« **Le** lion **et le** rat », « **Le** lièvre **et le** hérisson »,
« **Le** renard **et le** serpent »

*** Dans le module 3 :**

[17] Annexe 8

L'extrait étudié le 26 / 11 / 02, disposé sur 3 lignes, est constitué de 2 phrases dont les verbes sont au présent (= 18 mots dont 9 mots-outils).

Kalibalou sort **de la** forêt
et s'approche **de la** rivière.
Il voit **un** tigre **qui le** regarde.

*** Dans le module 9 :**

L'extrait lu le 8/3/02 est fait de 2 phrases de longueur moyenne, au présent (38 mots, dont 17 mots-outils et 5 mots très fréquents).

Un petit garçon prend **le** livre **de** Corinne
et attache **un** paquet **de** bonbons **au** bout **de la** ficelle.
Corinne tire **la** ficelle **et le** paquet **de** bonbons
monte devant **les** yeux **des** autres enfants
de l'immeuble.

Il n'y a donc pas eu de progression dans l'accès à la lecture de *vrais textes* pendant trois mois !

La simplification de la situation d'apprentissage, signalée à plusieurs reprises dans ce rapport, touche tous les processus de l'acte lexique. Le travail effectué en classe sur un extrait simplifié d'un conte déjà lui-même adapté peut fausser les représentations des élèves sur l'acte de lire et sur l'intérêt de lire des récits, si l'attention se porte uniquement sur l'identification correcte des mots. Malgré les facilités offertes par le manuel, certaines difficultés plus sournoises subsistent, qui pourraient être levées par les échanges entre les élèves, lors de la phase orale collective de la leçon de lecture.

LA LEÇON DE LECTURE

1. Des éléments de cohérence « invisibles » pendant les leçons observées et pourtant indispensables à la compréhension : ce sont les relations entre *le type d'écrit, le type de séquence textuelle dominante, la mise en page et les illustrations.*

Le texte du jour est présenté dans les trois classes sur le tableau central en forme de paragraphe puis, au bout de quelques minutes, il est étudié par les élèves faibles dans une version simplifiée sur un autre tableau dans les classes de Madame Topfer et de Monsieur Eiffel. Mais l'essentiel du travail portant sur la reconnaissance de mots isolés, les élèves se polarisent plus sur la forme que sur le sens. Ils ont des difficultés à reconnaître qu'il s'agit de la même histoire.

« Est-ce qu'il y a la même chose d'écrite dans les 2 textes ? demande M.Eiffel (séance du 28/1/03 à la minute 45) en désignant le même texte en cursive et en caractères d'imprimerie

-*Non*, répond un élève. »

Les 28/1/02 et 19/11/02, durant les séances de lecture de Mme Breton, le texte du jour est écrit au centre du tableau, à proximité d'une bulle de bande dessinée, dont le rôle n'est pas clair (voir annexes.15).

Lors de la séance du 1/2/02, sur le tableau coexistent le texte d'étude et un lexique accompagné de bulles. Les élèves ne sont donc pas entraînés à la prise d'indices dans le para texte, ni au rôle de la macro-structure dans la phase d'anticipation : la bulle indique qu'un personnage parle, les paragraphes indiquent les étapes du récit…

Un autre élément de *cohérence* pourrait favoriser l'accès au sens : il s'agit des illustrations du manuel dont l'observation permettrait de repérer l'univers particulier d'un récit, d'identifier les personnages, d'émettre des hypothèses sur leurs rôles, de saisir la logique de leurs actions. En outre, dans le cadre d'un module du livre Pas à Page, on pourrait comparer les illustrations des récits, les photos des documentaires et les schémas des textes prescriptifs, éléments qui renseignent sur *le monde réel ou fictif* du texte et sur les intentions de l'auteur. A aucun moment des séances observées une lecture d'image n'a été effectuée, sauf le 26/11/02 **après** la lecture, ce qui ne facilitait pas l'anticipation, mais plutôt la mémorisation de l'histoire du tigre.

Si les apprentis lecteurs n'ont pas été initiés à la découverte des *indices extra-linguistiques,* ils développent difficilement un processus essentiel en lecture, *l'anticipation* et la possibilité d'effectuer des inférences pour atteindre *la compréhension fine.* De plus, un puissant facteur de motivation pour la lecture et d'entrée dans la culture est mis en jeu, quand les illustrations sont belles et complexes, ce qui n'est pas le cas ici dans les présentations de récits.

L'absence d'intérêt porté à ces éléments de cohérence risque de provoquer chez les élèves une **surcharge de la mémoire de travail** très sollicitée durant l'activité de décodage.

Bien qu'un tigre soit visible sur l'illustration qui surmonte le texte copié au tableau, le 26/11/2002, un enfant lit dans le texte : « lion » pour « tigre ».

Durant la séance consacrée au conte *La mer salée* un élève lit « chevaux » pour « tonneaux » de sel ou bien « matelot » pour « moulin », erreurs caractéristiques d'une lecture en « tunnel » appuyée sur quelques lettres connues et ignorante du contexte littéral et global. Peu familiarisés avec la notion d'organisation d'une histoire, pas plus que de celle d'une phrase, ils peuvent ainsi proposer des solutions aberrantes. Grâce à l'image, l'anticipation devrait fonctionner au niveau global (« il prend le petit… moulin » : on voit le capitaine qui tient le petit moulin) et au niveau syntaxique (-tonneaux- de sel : on voit les tonneaux).

Une polarisation des élèves au niveau des **micro-structures** s'observe en production d'écrit comme en réception. Ainsi voit-on (le 1/2/02) un élève redoublant en CP composer une « histoire » à partir d'une image : « couches bébé maman ». Après avoir constaté les erreurs

des élèves, Mme Breton est obligée de préciser à plusieurs reprises la consigne :
« Raconter une histoire..... une **VRAIE** histoire..... **ce que tu vois** sur l'image..... il faut raconter tout ça..... pas un mot, ni une suite de mots !... ». Pour ces élèves, un texte semble bien n'être qu'un paquet de mots.
Un mot courant situé hors contexte habituel et dans une typographie inhabituelle n'est pas reconnu par certains. Lors des entretiens individuels, au mois de mars, les élèves ont identifié difficilement le mot « école » sur une affiche de l'Ecole des Loisirs. Une élève a cru voir « l'école des souris ». Ce qui signifie qu'ils sont à la fois trop dépendants du contexte littéral (celui de l'apprentissage du mot) et incapables d'utiliser le niveau pragmatique de l'écrit (le message de l'affiche).
Peu habitués à traiter de manière hiérarchisée les informations textuelles (par exemple le rôle du titre comme résumé possible d'une histoire) les élèves de ces classes se souviennent difficilement du thème ou des personnages d'un film vu à la télévision ou au cinéma, d'un récit lu ou entendu, même quand ils disent l'avoir aimé. Les extraits suivants sont typiques.
Dans la classe de Mme Breton, le 19/11/02, pendant le « Quoi de neuf » rituel :
Sandrine : Hier soir, j'ai regardé un film à la télé, c'était bien !
La maîtresse : C'était quel film ?
Sandrine : je sais plus.

Dans la classe de Mme Topfer, le 18/3/02, pendant le même rituel :
Sakina : ma mère m'a fait de la lecture
La maîtresse : qu'est –ce qu'elle t'a lu ?
Sakina : Je me rappelle plus !
Les démarches d'approche des textes et le dispositif immuable des classes ne favorisent pas l'activité intellectuelle des élèves.

2. Le maître-modèle

Le maître est la **seule référence de lecteur-expert** à l'école et hors de la classe pour la majorité des élèves, statut qui lui confère un grand prestige mais qui n'offre pas de perspectives aux débutants, si l'acquisition du savoir-lire résulte d'une opération mystérieuse, voire magique. Au centre du dispositif spatial, entre le groupe-classe et le tableau, il délègue peu ses pouvoirs : j'ai noté précédemment dans ce compte-rendu que lui seul utilise les écrits fonctionnels qui organisent la vie de la classe (tableaux, listes, consignes...) (cf. annexes 1). Madame Breton offre également le modèle d'un adulte-scripteur parfaitement expert au niveau du graphisme.
Le maître dans les classes observées valide les réponses aux questions sans favoriser les interactions entre les élèves (cf. 26/11/02, min8.).

Lors de la séance du 26/11/02, à la minute 16, lorsqu'un élève arrive enfin à lire le pronom « qui », on ne lui demande pas de vérifier le sens de la phrase et surtout pas comment il a fait pour identifier ce mot. Le recours au maître est permanent, les échanges de connaissances entre élèves ne sont pas favorisés.
Pendant les leçons de lecture, les maîtres réussissent à instaurer un climat propice au travail. La concentration de ces jeunes élèves est remarquable tout au long d'activités pourtant austères. Les séances de lecture sont longues (50 minutes de concentration à écouter, à faire des exercices de décodage, dont 30 min en phase collective orale et statique).
Mais ils sont constamment occupés, collectivement ou individuellement, sans qu'ils sachent pourquoi ils apprennent à syllaber ou à compléter des phrases, ni comment ils pourraient gagner en autonomie ou mesurer leurs progrès.

3. Un temps nécessaire manque à la réflexion

Les exercices et les remarques des enseignants, en particulier Mme Breton, se succèdent sans que l'activité mentale personnelle puisse se déployer. Pendant la réalisation des exercices de la séance du 26/11, sur une durée de 30 min, un intervalle de moins de 11 secondes, en moyenne, sépare chacune des interventions **publiques** de la maîtresse. Certains enfants ne semblent pas capables de percevoir si la remarque de la maîtresse les concerne ou non. Ainsi lors de la phase d'exercices du 26/11/02, Bruce (faible lecteur) s'arrête dans son travail, alors que l'intervention de l'enseignante ne s'adresse qu'à un petit groupe de « bons lecteurs », quand elle dit à propos du troisième exercice : « Attention, j'ai mis des pièges dans les mots ! »

Les leçons de lecture sont à la fois denses et répétitives : la diversité des *stratégies du lecteur-expert* n'y est pas travaillée, à l'encontre des propositions du guide pédagogique *Pas à page*. Durant les séances observées, l'essentiel du travail a porté sur la reconnaissance globale de mots ou sur le déchiffrage, ce qui apparaît d'ailleurs dans les fiches d'exercices modifiées par les enseignants[18]. La répartition en 4 séances de lecture dans la journée prévue par le guide pédagogique n'est pas respectée.

Une autre dimension de la lecture au long cours n'est pas travaillée.

L'acte de lecture a une composante identitaire et émotive : « Le rôle du maître, médiateur auprès des enfants de ces textes qui résistent, consiste surtout à participer comme les autres lecteurs à cet échange pour dire ce qu'il a compris ou aimé... » remarque R.Stoecklé à propos des textes littéraires.[19] De plus, dans les activités de lecture, au sens étroit du terme (reconnaissance de mots), si l'enseignant détient seul le sens, il est difficile pour l'élève d'apprendre à cheminer intellectuellement, faute de positions conflictuelles[20]. L'élève-répondeur est conduit vers des **routines.** On le constate lors de la non-lecture des consignes : si l'élève voit des mots disposés en deux colonnes, il se met à tracer des « fils » entre elles sans comprendre le sens de l'activité.

4. Le rôle des pairs

L'échange des stratégies de lecture n'a pas l'occasion de s'exercer dans les phases d'identification des mots : découverte par anticipation sémantique, syntaxique, déchiffrement partiel et/ou reconnaissance globale, recours aux affichages.

Séance du 28/1/02 : alors qu'une élève a trouvé seule le mot capitaine, la maîtresse ne lui demande pas d'expliciter sa démarche, mais, au contraire, elle oblige toute la classe à décomposer le mot en syllabes et à déchiffrer « ca-pi-tai-ne »

28/1/02, classe de M.Eiffel :

Lorsqu'un élève lit « * chameau » pour chapeau, quand un autre donne ensuite la bonne réponse, on ne les aide pas à expliciter les procédures utilisées.

Séance du 26/11/02

Lorsque Boris a des difficultés avec le mot « qui », la réponse lui est soufflée par ses camarades sans qu'il s'approprie une stratégie de lecture d'un mot nouveau.

5. Le statut de l'erreur

L'erreur est considérée par les maîtres comme le résultat d'une étourderie ou d'une négligence et non comme une démarche inadaptée dont la logique particulière mériterait le détour. L' extrait suivant est révélateur :

---

[18] Annexe 4

[19] STOECKLE Rémy, *Activités à partir de l'album de fiction*, L'Ecole, 1994

[20] JORRO Anne, *Le lecteur interprète*, PUF (1999)

Séance du 28/1/02 (Il s'agit de reconnaître des mots dans un nouveau texte)
Sarah : *qui*
Mme Breton : non !
Naja : *lui !*
Mme Breton : Lui. Merci, Naja de donner la réponse sans que je t'interroge !
L'enseignante aurait pu demander à Sarah de comparer terme à terme « qui » et « lui » pour qu'elle prenne conscience de la stratégie de lecture globale trop approximative qu'elle utilise.
De même « nous » est lu « tout » ou « et nous » (confusion entre le nom de la lettre N + ou et les 2 mots « et nous ».

6. L'absence de différenciation

L'absence de différenciation véritable est visible dans les fiches d'entraînement qui comportent 2 ou 3 types d'exercices, toujours les mêmes, choisis à priori en fonction du niveau des jeunes apprentis-lecteurs. Pourtant les « déchiffreurs » pourraient effectuer des exercices d'anticipation sémantique et syntaxique, tandis que les autres s'exerceraient à la discrimination visuelle ou auditive selon leurs besoins. Au contraire les capacités de certains sont peu sollicitées : les lecteurs remplissent la même fiche que les autres avec un exercice supplémentaire : ils doivent reconstituer un texte à trous (c'est le texte du jour qu'ils ont déjà mémorisé en réalité !). Leur seul travail est de coller ou de recopier les mots manquants. Ce qui peut expliquer la remarque de Mme Breton signalant que les bons lecteurs sont turbulents.

Lorsque je l'interroge sur la différenciation, M. Eiffel reconnaît qu'il prévoit peu de parcours différents :
« J'ai eu 4 niveaux et même 5 dans mes classes ! Là j'ai 3 niveaux, donc je prépare 2 sortes d'exercices, c'est un peu difficile pour certains... »
Les activités scolaires renvoient à l'élève **une image de réussite ou d'échec** sans qu'il puisse en comprendre les raisons. Ainsi devient-on « doué » ou « pas doué ». Certains élèves savent qu'ils sont bons lecteurs puisqu'ils sont « assis à la table des meilleurs », qu'ils ont « A » ou « TB ». Une seule affirme qu'elle sait lire car elle lit « toute seule des histoires ».

7. La métacognition

L'enseignant ne semble pas organiser les savoirs sur l'acte de lire, à moyen ou à long terme. Comme il a déjà été noté plus haut, les notions de types d'écrits, d'auteur, d'intention de l'auteur, de destinataire, de lieux de lecture ne sont pas considérées comme accessibles à ce public.
D'une séance à l'autre, on travaille de manière dissociée et incomplète les niveaux d'indices nécessaires à la lecture courante. Par exemple, l'association phonème-voyelle /graphème est mise en évidence en septembre, bien que Mme Breton parle d'une phase globale, ensuite le recours au découpage syllabique se fait en novembre mais la reconnaissance globale des mots occupe toute la séance des 19/11/02 et 26/11/02.
Les élèves s'évertuent à découper « qui » en sons (malgré le problème du « u » muet) alors que ce mot devrait être mis en mémoire globalement depuis le début du CP, puisqu'il fait partie de la liste des 50 petits mots les plus fréquents (séances de Mme Breton, min 16, et de Mme Topfer à la min 11). La notion de limite du mot par les espaces blancs n'est pas évoquée, à la minute 15 de la séance du 26/11/02, lorsque Boris lit «* *un autre tigre* » pour « un tigre ».
Sur la fiche d'exercices de Bruce, on remarque qu'il a entouré d'un seul trait des mots écrits sur 2 lignes différentes !
A la minute 39, Mme Topfer passe sans explication de la lecture syllabique de « mon-te » à

[mont]. La présence des lettres muettes mais significatives (morphèmes lexicaux ou grammaticaux) est toujours escamotée. On ne s'étonnera pas de constater en CE1 les erreurs suivantes, lors d'une dictée de mots déjà étudiés précédemment :
Maladi*, pomade*. « Avec quelle lettre écrit-on le son [v] ? », demande Mme Ténart en CE, « Avec un point » répond un élève.

8. Le métalangage

Le métalangage est peu travaillé : tous les élèves citent spontanément le mot « syllabe », mais confondent mot et syllabe, phrase et histoire, ligne et phrase. (Voir les annexes 13 et 14, la séance dans la classe de M. Eiffel min 25). Ils ne distinguent pas : livre et « cahier jaune » dans lequel Mme Topfer fait coller la photocopie du texte du jour. Ainsi lors des entretiens, à la question : « Qu'y a–t-il dans le cahier jaune ? » l'enfant qui vient de le nommer ne peut répondre.
Pendant la séance de production d'écrit du 1/2/02, les reprises de la consigne par Mme Breton montrent bien que la distinction entre récit, légende d'image, description, texte et phrase n'a pas été travaillée !
Parfois Mme Topfer ajoute de la confusion entre *nom* de la lettre et *phonème* : à la min 16 « un **[beu]** et un [o] ça fait quoi ? » il est certain que pour Johanne cela ne fera pas « bout » de ficelle ! D'autant moins que la maîtresse escamote discrètement la présence muette du t ! A la min 28 « un **[teu]**et un [a] ça fait quoi ? » A la minute 39, « **Le** son **[mon]** et **[teu]** ça fait quoi ? » demande Mme Topfer. En réalité il y a 2 sons dans « mon » et le mot « monte » est constitué de 3 phonèmes, 1 syllabe orale contre 2 syllabes écrites !
Le déchiffrement pratiqué sans la nécessaire mise à distance amène à des aberrations sur le plan de la langue orale : Mme Topfer corrige la lecture du verbe « mont(e) » en [mont**E**], de même par fusion de syllabes elle induit la lecture de [livr**E**] [Corinn**E**] et [immeubl**E**...] [Tir**E**] (mi 11 à 13) alors que la prononciation du nord de la France ne permet pas d'associer ainsi cette forme orale à la séquence de lettres.
La « cécité orthographique » qui en découle est un risque à prévoir, on l'a remarqué plus haut : problème des lettres muettes, des marques morpho-syntaxiques, des liaisons (cf. annexes 14 et 15, séance du 28/1/02 de Mme Breton, min 70)
A la minute 10, Mme Topfer explique : « On écrit YEUX et on dit [zyeux] », mais elle ne met pas en relation la lettre s (des yeux) et la liaison avec le son voyelle.
A la minute 9, elle annonce : «... immeuble ! ...attention ! Je vous le réécris en plus gros parce que ce mot-là, il est fait pour vous **embêter**...qu'est-ce qu'il a **au milieu** ?
Un élève : *Un point* !
La maîtresse s'indigne : Non ! 2 m ! ! ! ». Il est vraisemblable que pour cet élève le point sur le i est effectivement au milieu de l'interligne.
La langue écrite n'est pas considérée comme un *objet de curiosité*, ainsi que le recommandent les programmes, ses traits caractéristiques sont ressentis comme des difficultés gênantes, une sorte de collection un peu monstrueuse. Puisque l'accès à la langue écrite est difficile, il convient, selon les maîtres de l'école Guillevic, d'organiser l'apprentissage en procédant du simple au complexe, selon une conception bien ancienne.

UNE CONCEPTION REDUCTRICE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

1. Apprendre à lire est une activité mécanique

1.2. La progression se limite à une juxtaposition d'activités

Mme Breton décrit 3 périodes dans l'apprentissage en CP.
Les 5 premières semaines sont dédiées en priorité à l'acquisition de méthodes de travail, pendant lesquelles la classe se consacre à la lecture d'images. Chaque image est l'objet d'une production orale qui doit aboutir, en fait, à l'énoncé que la maîtresse a préparé et que les élèves vont découvrir à l'écrit (une légende d'image). Le but de cet exercice est d'introduire précocement la graphie des sons-voyelles ([a] = a) bien que cette phase soit en principe dite « une approche globale ». Madame Breton explique ainsi l'organisation du premier trimestre : « Je pars sans livre au départ, avec des petites images... on voit une petite fille avec un cartable, **on ne peut que dire** –la petite fille va à l'école– ».
Une belle illustration d'album ou une reproduction d'une œuvre d'art pourrait fournir l'occasion de se cultiver en lisant une image complexe et n'empêcherait pas la production d'une phrase, titre ou légende, qui deviendrait l'objet de la séance de lecture. Cette évolution ne devrait pas être trop coûteuse pour les maîtres.

1.2. L'acte de lire semble trop complexe pour être abordé sans aménagements

Parallèlement à ces lectures d'images, Mme Breton fait, chaque jour, la lecture de récits. Cette imprégnation sans mise en relation avec les phases d'apprentissage technique du code semble être assez peu structurée. Lors de l'entretien individuel, l'enseignante reconnaît qu'elle ne programme ses lectures, ni en fonction des capacités affectives des élèves, ni en fonction du fonds disponible à la bibliothèque.
« Je suis pauvre en petits livres. Je devrais aller en BCD mais je ne le fais pas ! »…….
« Je prends des petits livres que **j'ai chez moi**, au début **très simples** ; en fin d'année je leur lis Le Petit Nicolas... »
Pourtant les capacités de compréhension du texte oral sont nettement supérieures à celles du décodage du texte écrit à ce stade de l'année.

Durant la deuxième période, l'apprentissage s'appuie sur le manuel Pas à page selon l'ordre des modules prévu par la méthode, bien que les exercices soient **repensés** et **simplifiés** en raison des difficultés prévues par les enseignants. Ces modifications vont dans le sens d'un **appauvrissement du sens et de la langue.**

La troisième période débute en janvier/février : un groupe d'élèves en difficulté recommence l'apprentissage à zéro sur le manuel Ratus que Mme Breton trouve « plus sécurisant ». Un groupe continue à travailler sur Pas à Page avec l'appui de la maîtresse. Le troisième groupe découvre seul les nouveaux textes du même manuel et renseigne des fiches de compréhension en autonomie. Madame Breton explique : « Trois enfants savaient lire en janvier, ils travaillent en autonomie et je corrige les exercices. L'an dernier, les bons lecteurs travaillaient avec un fichier, mais cette année ils sont un peu gênants.
On peut craindre que les élèves du premier groupe, les non-lecteurs, dans cette situation de régression ne prennent leur « retraite ».

1.3. Trois groupes dans la classe

Il est notoire que la plupart des enseignants s'efforcent **inconsciemment** de constituer 3 groupes dans leurs classes : bon, moyen, faible. Ce qui est particulier ici, c'est que le groupe des faibles est considérable dans cette école.
Ce dispositif n'est pas remis en question malgré les critiques des conseillers pédagogiques, des inspecteurs et le démenti apporté par des résultats catastrophiques en fin d'année.
« Les redoublants sont en tête de classe en début d'année et font illusion jusqu'en février. », reconnaît M. Eiffel. Ce qui signifie que la même méthode reproduit les mêmes échecs avec les mêmes élèves.
La réputation de ces classes de ZEP suscite une angoisse bien légitime chez les jeunes enseignants, qui s'efforcent très tôt de développer des stratégies dont leurs collègues plus âgés leur ont dit qu'elles avaient fait leurs preuves : utiliser un manuel ancien, réduire les ambitions, parcelliser la tâche.... C'est peut-être déjà le cas pour la jeune Madame Berliet, arrivée depuis peu dans l'école et qui doit se couler dans le moule du décloisonnement, malgré ses réserves à l'égard de *Ratus* .

2. Les modifications opérées sur le dispositif du manuel Pas à page

La répartition des modules du manuel est décalée dans le temps (plus d'un mois de **retard** pour les modules 3 et 5, plus de trois mois pour le module 9. La progression des exercices et le nombre de séances prévu par jour n'est pas respecté. L'emploi du temps de la classe de Mme Breton affiche une longue séance de lecture tous les matins (50min), sans distinguer durant la semaine les activités consacrées au code et celles réservées à la découverte des écrits. La littérature bénéficie de la portion congrue (15 min par jour) ce qui correspond à une lecture orale sans véritable échange.
Ce choix n'est pas anodin puisqu'il retentit à la fois sur les représentations des élèves concernant la lecture, et sur leur incapacité à se concentrer (selon les enseignants) après une unique leçon de lecture de 50 minutes et une séance de mathématiques de 40 minutes, le matin.
Les tableaux ci-dessous montrent une étrange opération de réduction des propositions du manuel.

Manuel Pas à page CP Nathan (1998)

Module **3** correspondant aux séances observées. (Les modules 1, 2, 3 sont prévus par le guide pédagogique de la rentrée de septembre aux vacances de la Toussaint).

Comparaison entre les propositions du guide pédagogique et les choix des maîtres

	Dispositif prévu par le manuel	**Objectifs du manuel**	**Choix des maîtres**
Début du module 3	Période : Octobre		Fin novembre **1** seule séance/jour
Jour 1 - séance 1	Travail sur les illustrations → production d'un texte	Schéma implicite de récit Questions/sens Reconnaître et mémoriser des mots courants issus du texte à lire Reconnaissance et discrimination de mots	**non**

Séance 2	Après avoir évoqué le texte produit par les enfants, écouter le récit complet du livre, lu par le maître (livre des élèves fermé) Une 2°fois : livre ouvert	Intériorisation du texte complet	Lecture du texte du livre par la maîtresse **Les enfants n'ont pas le manuel**
Séance 3	Découvrir et exploiter les affichettes-mots	Exploiter les stratégies diverses des enfants	Oui **non**
Séance 4	Exercices variés dans le cahier (19 sur 2 semaines)	Structuration	Fiche **simplifiée** (3 exercices)
Jour 2 Séance 1	Relecture du récit complet par le maître,	Hiérarchisation des informations en mémoire à long terme	Relecture par le maître Questions ponctuelles
	puis des affichettes	fixation de la forme orthographique des mots	 **non**
	Dans le livre, découverte du texte du jour illustré (extrait du récit)	Association récit / illustrations Connaissance des types d'écrits	**Non**, le texte est recopié au tableau, l'illustration n'est pas exploitée non
Jour 2 séance 2	Relecture du texte en l'observant dans ses composantes : textuelle, syntaxique, lexicale	Mémorisation Métalangage Connaissance de la macro-structure	Mémorisation au niveau des mots **Non** **Non**
Séance 3	Etude du phonème [U] à partir d'une comptine puis de syllabes	Accès au code grapho-phonologique par analyse des mots et fusion de syllabes	**non**
Séance 4	Ex dans le cahier Composante syntaxique	Réinvestissements des acquis	Exercices répétitifs (sur feuille polycopiée) au niveau des mots réservée à quelques-uns

La démarche du manuel est la suivante : il s'agit de progresser logiquement du global au local dans l'approche de l'écrit, du récit complet connu oralement vers l'extrait lu individuellement jusqu'aux microstructures, les mots, les syllabes et les graphèmes. L'élève est amené à passer alternativement par l'oral, la production d'écrit, l'écriture et la lecture. Les choix des maîtres de l'école Guillevic ne suivent pas cette progression et réduisent l'apprentissage de la lecture et de ses usages à la seule connaissance du code, comme si être **capable de lire des syllabes et des mots** suffisait pour comprendre les textes, selon un processus d'accélération du

décodage.
Dans la logique du manuel, lors de la première séance prévue le jour 1 du module 3, la production d'un texte dicté au maître a pour but de créer un horizon d'attente en lecture et de faciliter la compréhension de l'extrait. De même le résumé construit lors du jour 2 doit permettre l'élaboration mentale de la macro-struture du récit. Les travaux de Michel Fayol[21] ont montré que les informations les plus importantes d'un texte sont traitées différemment des autres en mémoire à moyen et long terme. L'élaboration de la macro-structure pendant la lecture a pour conséquence de faciliter les rappels de récits, mais cette extraction n'a lieu que dans la mesure où le lecteur dispose de connaissances préalables étendues dans le domaine de référence. Or je constate que l'élaboration du résumé, pendant la leçon du 26 novembre est peu structurée et surtout qu'il n'en restera aucune trace écrite visible sous forme d'affiche associant texte et image.
Les questions de la maîtresse portaient sur la chronologie du récit et un peu sur la logique des événements.
Passant, sans transition, de l'écoute du récit intégral au décodage du premier mot de l'extrait, les élèves n'avaient pas la possibilité de reconstruire mentalement le *co-texte*, c'est-à-dire de replacer l'extrait écrit dans le récit connu oralement.

De plus, la fiche d'exercices élaborée par l'équipe des maîtres réduit le nombre et la qualité des exercices du cahier Pas à Page. Pourtant celui-ci rapproche de manière complémentaire les différentes voies d'accès à la lecture ainsi que le précisent les Programmes Officiels. Progressant du connu vers l'inconnu, du concret vers l'abstrait, de la voie directe orthographique vers le déchiffrage, l'essentiel dans ce dispositif est bien la recherche du sens.

Etude comparative des exercices du cahier *Pas à page* et des exercices élaborés par les maîtres sur le même récit.

Cahier de l'élève de la méthode Pas à page (p.15 à 20)	Fiches élaborées par les maîtres
Ex1- Identifier des mots globalement avec un modèle	ex1 - Identifier des mots globalement avec un modèle
Ex1- Discrimination visuelle	
Ex1- Associer mot / image	
Ex1- Associer des mots identiques dans des polices différentes	ex2- Associer des mots identiques dans des polices différentes
Ex2- Recomposer des mots à partir de lettres avec un modèle	
Ex3- Associer phrases et illustrations	

[21] FAYOL Michel, *Le récit* (1992)

Ex3- Entourer les phrases identiques	(seulement pour les meilleurs) ex3- Compléter une phrase à trous de 3 lignes
Ex4- Eliminer les mots-pirates d'une phrase	
ex4- Choisir le bon groupe sujet	Ou bien : Lire 3 phrases, dire le vrai et le faux
…… ……complément	
Ex4- Séparer les mots d'une phrase	
Ex5- Composer une phrase avec des mots-étiquettes [22]	
Ex6- Entourer le graphème -ou-	
Ex6- Discriminer le son [y]	
Ex8- Ecrire une syllabe, une lettre, un GN	
Ex9- Inventer le dialogue de 2 bulles	
Ex10- Associer des GS et des GV	
Ex11- Choisir le bon déterminant	
Ex12- Ponctuer un court texte	
Ex17- Repérer les syllabes des mots et situer un son	
Ex14- Entourer une syllabe écrite	
Ex16- Compléter un mot par une syllabe	
Ex6- 17- Repérer un graphème	
…. …. L'associer à un phonème	
Ex19- Lire un nouveau texte constitué de mots connus	
Ex19- Imiter le texte… (total = 19 exercices)	(Total = 3 exercices)

[22] Les mots en gras signalent les exercices prévus les jours 2 et 3 du module

Les exercices par les maîtres sont répétitifs et simplistes : pour réussir le premier, il suffit, sans rien comprendre, de regarder le tableau de la classe où le texte est resté affiché. Le deuxième est du niveau de la fin de la Grande section de maternelle et le troisième ne comporte que du texte du jour, connus visuellement. Alors qu'un ou deux élèves sont visiblement lecteurs, pourquoi ne pas leur proposer les différentes procédures travaillées dans le cahier Pas à page, si on reste dans la logique de l'équipe de l'école Guillevic ? Les 3 types d'exercices choisis par les maîtres mettent l'accent **uniquement** sur *l'identification* des mots hors contexte mais les autres modes d'accès au sens sont reportés à plus tard.
L'exemple du troisième est révélateur. Comment affirmer qu'un énoncé est vrai ou faux dans un exercice qui suit la lecture d'un conte ? On devrait simplement proposer le choix suivant : le texte dit cela / ne dit pas cela / le texte ne dit rien à ce sujet.
L'élève devrait être amené à *justifier sa réponse* en s'appuyant sur le texte, il devrait pouvoir réfléchir sur le vrai, le vraisemblable, et la cohérence d'un genre de récit.
La diversité des approches dans l'accès à la compréhension en lecture est délaissée au profit d'une démarche stéréotypée et mécanique, satisfaisante à court terme (car un certain nombre d'élèves réussissent tant bien que mal leur fiche) mais qui ne suscite ni la motivation ni l'autonomie à long terme. Les exercices ne sont pas reliés aux structures réflexives.

3 La remédiation

En cours de CP et plus tard en CE1, la remédiation à l'école Guillevic consiste en une **simplification** des textes d'étude, dépouillés de la complexité qui en fait l'intérêt : absence de vrais livres, textes tronqués, pas de lecture d'image polysémique ni esthétique.
« Je ressors mon bon vieux Ratus du placard et je le prends à la page 1. On recommence... », s'écrie Mme Breton en parlant du regroupement des élèves faibles de son CP, au mois de janvier.
Dans la classe Topfer, le 18/3/02 à la minute 30, les élèves des groupes 2 et 3 (les plus faibles) se déplacent pour travailler avec la maîtresse sur une **version réduite** du texte du jour.
En CE1, le décloisonnement selon les niveaux de lecture, conçu comme une aide possible, consiste à placer les plus démunis, pendant une séance de 55 minutes, face à un manuel désuet **de CP** sur des exercices techniques de décodage.
Par exemple la fiche Ratus correspondant à la leçon déjà mentionnée sur le graphème « v » organise le travail de décodage de manière mécanique : entourer 10 mots comportant la lettre v (sans appui sur le sens) et colorier les dessins des mots en [V] : activité qui devrait logiquement être la première de la série.
Des dessins vieillots et des mots inconnus ont posé des problèmes d'identification (un « aveugle » confondu avec un Père Noël, une cave, une **cuve**, une **cure...)**
Le travail du CP essentiellement orienté sur le décodage de mots isolés, qui a fait la preuve de son inefficacité avec ce groupe d'élèves est pourtant repris, non pas à l'identique, mais en **plus réducteur** en CE1.
Le phénomène le plus frappant est la part considérable laissée aux **apprentissages implicites** au niveau des consignes, des stratégies et des compétences en lecture.

UN APPRENTISSAGE MARQUE PAR L'IMPLICITE

1. L'implicite concernant les attentes de la maîtresse

* Les consignes et leur part d'implicite

On peut relever durant la séance du 26/11, les consignes suivantes :
A la suite de la lecture à haute voix par la maîtresse :
« A vous ! » au lieu de « vous allez ***résumer ce récit,*** me le *raconter* ... »
« Dounia..... sort. » pour « Dounia, tu vas chercher dans le ***texte*** le ***mot*** sort ».
Au moment de la lecture collective du nouveau texte au tableau, le 28/1/02, la consigne est de chercher les mots « qu'on connaît », mais certaines propositions **exactes** sont rejetées soit parce qu'elles ne correspondent pas à l'**ordre** d'apparition des mots dans le texte, soit parce que les mots avaient été découverts de manière solitaire par les enfants (dans ce cas, « les mots qu'on connaît » signifiait les mots que **tous** connaissent ! Cette découverte personnelle suscite le soupçon de l'enseignante : « C'est Maman qui t'a appris ça ? »
Lors de la reconnaissance des mots hors contexte au tableau, le 26/11/02, l'enseignante annonce :
« On va travailler **un peu sur** les mots » pour signifier « vous allez tenter de ***reconnaître*** les mots du texte précédent ».
Après la distribution des feuilles d'exercices :
« Première feuille, je vous écoute... **premier exercice** pour tout le monde..., on lève son doigt... » au lieu de « ***Lisez la consigne*** du premier exercice et dites-moi ce qu'il faut faire », ce qui explique que des enfants répondent aussitôt, sans réfléchir : « Kalibalou » et « on fait des fils ». Ces erreurs devraient amener l'enseignante à méditer sur la nécessité de faire acquérir une méthode de travail.
Les élèves n'apprennent pas le *métalangage* : « phrase, mot, résumé, consigne... ». Plus grave, ils ne savent pas lire une consigne avec précision.
De la minute 19 à la minute 21 (séance du 15/1/02) la consigne est rappelée plusieurs fois : « Vous n'entourez pas les mots **au hasard** comme hier ! ... entoure les **vrais** mots de la leçon ! »
A la minute 27 (séance 19/11/02 et séance 26/11/02) à propos du deuxième exercice, la consigne formulée par un élève et acceptée par la maîtresse se présente ainsi : « on fait des fils entre les **bons** mots » reformulé ensuite : «...on fait un fil entre les mots en attaché et les mots en détaché » au lieu de « ... entre les ***mêmes*** mots... »
C'est pourquoi, sans doute, Kadia relie sur sa feuille « tigre » et « chacal » « forêt » et « tigre », « s'approche » et « qui. », « S'approche » et « chacal ». A quel moment pourra-t-elle comprendre son erreur, puisque la feuille sera évaluée immédiatement et rangée dans une chemise ?
A la minute 22 (séance 19/11/02) et à la minute 28 (séance 26/11/02) : « et **nous ?** » dit Madame Breton (sous-entendu les bons lecteurs) « qu'est-ce qu'on fait **en plus** ? ». Pour « que fait-on dans le ***troisième*** exercice ? », on remarquera qu'à cet instant l'enseignante s'inclut dans le groupe des bons lecteurs, alors que ce n'était pas le cas à la minute 26 en direction du groupe classe : « Je **vous** écoute ».
Il est clair que la démarche confond ici l'apprentissage de connaissances (par exemple, savoir qu'un mot a le même sens écrit en cursive et en caractères d'imprimerie et que le choix des caractères a lui aussi une signification) et des automatismes (relier des mots quand on les voit

disposés en 2 colonnes, reconnaître les mots du texte par comparaison / entourer des mots).
Cette absence de réflexion sur les usages de l'écrit présente des risques pour des enfants qui voient peu d'adultes écrire et utiliser le clavier de l'ordinateur.

*** L'évolution des consignes**

Durant la séance du 19/11, pour une fiche semblable à celle du module suivant, la consigne écrite est identique, puis elle évolue au bout de quelques secondes quand l'enseignante précise : « Ici, c'est le mot capitaine, on cherche le mot capitaine en détaché et on fait un fil... ». Ainsi la réflexion des élèves n'est-elle pas sollicitée et la compréhension de ce type de consigne n'est-elle pas assurée, puisque certains se trompent encore huit jours après...
Dans la classe de Mme Topfer, lors de la séance du 8/3, à la minute 30, la maîtresse effectue **elle-même** la lecture orale de la consigne sans laisser au groupe des meilleurs lecteurs le temps de l'appropriation ; ceux-ci vont d'ailleurs se lancer dans le travail en dépit du bon sens. (Ils assemblent 2 déterminants et 1 nom commun)
Il arrive que la consigne évolue lorsque l'enseignant constate que nombre d'élèves échouent dans la réalisation des exercices. C'est le cas à la minute 29 de la séance du 26/11/02, quand l'enseignante annonce qu'elle a mis des pièges. Il s'agit, inconsciemment sans doute, de favoriser la réussite à court terme.

2. Les stratégies implicites à mettre en œuvre pour identifier les mots

Les maîtres ne tentent pas d'associer les approches diverses de la lecture des mots.

***Le « transport » de mots globaux depuis les affiches**

Certains élèves effectuent facilement le repérage de mots déjà connus sur les affiches et les comparent aux mots du texte du jour : c'est le cas, le 26/11/02 (à la min 30) pour « forêt ».
*** D'autres pratiquent l'anticipation syntaxique et sémantique**, en déduisant « qui » dans la phrase à trous énoncée par la maîtresse (minute 32).

*** le déchiffrage**

Par exemple, le 15/1/02, à la minute 15, pour identifier le verbe « borde » :
La maîtresse : Le[o] et le [re], ça fait quoi ?
Un élève : *or*
La maîtresse : avec un [be] ça fait ?
L'élève : ....
La maîtresse : ça fait [bor] ! ! ! »
Les mêmes erreurs se reproduisent à plusieurs reprises parce que l'on ne s'attache jamais aux procédures : certains élèves ne s'appuient que sur un sens approximatif et devinent au lieu de lire.
Durant la séance du 19/11/02, à la minute 30, le mot « lion » pose problème ; après deux relectures collectives du texte, ce mot est confondu avec « tigre », et de nouveau avec « tigre » à cinq minutes d'intervalle, quand le mot est présenté hors contexte. Le 26/11/02, « tigre » sera de nouveau confondu avec « lion » !
Certains élèves, au mois de novembre, n'ont aucun repère : au lieu de « lièvre » l'un d'eux propose « serpent » puis « renard », un autre propose « hérisson » pour « renard » bien qu'ils aient entendu la relecture du texte dix minutes auparavant. Ce qui signifie qu'il ne prennent pas d'indices au niveau des syllabes (ça commence par -re-), ni des graphèmes (je vois r, donc ça commence par : [R], ni de l'image orthographique du mot (le h, l'accent, les 2 s du mot hérisson. Alfred, qui se souvient seulement du sens de l'histoire, propose un « autre tigre » pour « tigre », il n'a pas bien intégré la notion de mot.
En février, Ahmed ne peut déchiffrer [t]+[y] (tout), il lit [by](bout).

La lecture est alors une devinette qui réussit parfois !

Si l'on examine attentivement les comportements des élèves lors de l'enregistrement en vidéo du 26/11, il est clair que certains élèves dans cette classe utilisent des **stratégies inconscientes** qui leur permettent de réussir provisoirement là où d'autres échouent :

*** La mémorisation exacte de phrases ou du sens du texte**

Pendant les séances du 19/11 (à la minute 7 et 9) et du 26/11 (à la minute 5) on entend des enfants anticiper sur le texte lu par la maîtresse ; à la minute 35, Kadiatou se récite in petto le texte par cœur pour trouver le groupe « s'approche».

Lors de la première séance consacrée à La mer salée, le 28/1/02 (à la minute 8) on constate que Amina est capable de faire des inférences sur le sens du mot « s'amassait » en proposant « comme une pyramide ».

A la minute 25 de la séance du 8/3, les élèves découvrent au tableau les mots nouveaux de la leçon que la maîtresse leur lit et immédiatement elle leur demande de déchiffrer le début du texte sans aucune anticipation sur le sens à l'aide des images ou en se référant à la lecture orale qui vient d'avoir lieu. Jamais les enfants de l'une ou l'autre classe ne sont en situation de recherche,ils ne sont pas amenés à expliciter leur démarche, pour que d'autres les discutent ou se les approprient., comme si les maîtres craignaient des perturbations possibles.

3. Le décalage entre les programmes officiels et la pratique effective

Les Instructions officielles préconisent l'enseignement de la lecture selon les axes suivants :

♦ **La voie lexicale qui permet un accès direct** de la séquence visuelle de lettres à la reconnaissance du sens du mot en mémoire à long terme.

Cet enseignement existe durant les leçons observées, par exemple quand Boris est invité à retrouver le mot « forêt » sur une affichette, mais il serait utile de l'aider à classer ce mot en mémoire, en le lui faisant épeler et en habituant les élèves à trouver par eux-mêmes la solution sur des affiches de référence. On pourrait classer les mots courants selon les 2 faces du signe : la forme orale / écrite et le sens. Sinon la lecture est uniquement globale et l'on observe dans ces classes de nombreuses erreurs portant sur des mots qui commencent par la même lettre. D'autre part on perd du temps à déchiffrer les petits mots-outils qui devraient être appris par cœur très tôt : il est absurde de décomposer « on ».

♦ **La compréhension du principe alphabétique** et la capacité à le faire fonctionner

Quand un enfant confond « rivière » et « regarde » ou « s'approche » et « sort », il serait utile d'amener la classe à analyser les ressemblances et les différences entre ces paires de mots et à repérer dans des syllabes connues (ra / ri) des graphèmes différents. Il serait utile de comparer la longueur des mots écrits et le frappé des syllabes orales. La remarque de Khaled : « dans Kalibalou, on entend loup et ça fait peur » aurait pu être reprise ultérieurement pour extraire le son [y] et remarquer la présence d'une lettre muette dans le mot loup fréquemment rencontré en maternelle. Les classes observées ne se réfèrent pas à un outil proposé par le manuel, les « maisons-syllabes », procédé qui permet de compter les syllabes orales dans le mot écrit et de situer l'emplacement d'un son dans une syllabe orale.

♦ **L'apprentissage implicite sur la fréquence** d'une relation grapho-phonologique

Ce qui signifie que certaines associations de graphèmes et de phonèmes sont plus fréquentes selon leur position dans le mot : par exemple, le son [o] ne s'écrit pas « eau » au début d'un mot plurisyllabique. Des études montrent que l'enfant qui a fréquenté de nombreux écrits a, dès le CP, des connaissances d'ordre implicite (il sait choisir parmi des pseudo-mots ceux dont l'orthographe les rend vraisemblables).

Ayant peu l'occasion d'écrire par tâtonnement, les élèves de cycle 2 de l'école Guillevic ne font pas fonctionner cet acquis éventuel et les maîtres n'ont pas la possibilité de l'évaluer.

♦ **La connaissance du code grapho-morphologique**

80 % des mots des textes courants sont décomposables en unités de sens dont l'accès est plus rentable que le niveau grapho-phonologique (découper un mot en 3 unités plutôt qu'en 5 est plus rapide et plus significatif. Des recherches récentes semblent très prometteuses dans ce domaine, ainsi que l'indique l'O.N.L.[23]
Dans les textes étudiés précédemment, on peut prendre comme exemple :

salée = sal + é + e = 3 morphèmes (unités significatives)
famille de sel + marque de dérivation + marque du féminin

Le réinvestissement est fructueux pour lire : sucrée, beurrée, rangée, entassée, salés, salière....
Mais les leçons observées passent directement du mot global à la syllabe ou au graphème.

Pendant les séances observées en CE1, les élèves ont eu des difficultés à écrire : chaussettes (*chozet), bonnet (* bone), pull (*pule). Un travail de réflexion aurait pu s'engager sur le sens des unités telles que :
Chauss (radical à comparer avec chaussure, chausser, chausson) + ette (diminutif à comparer avec tablette, fillette) + s (marque du pluriel).

* Durant les leçons en CP, le *repérage des liaisons* n'est pas fait, ce qui amène des erreurs orthographiques du type : les *zieux.
La maîtrise des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne suffit pas à la maîtrise de l'écrit, la fréquentation d'écrits multiples est nécessaire pour développer les connaissances.

* Pendant les leçons évoquées plus haut, les notions de texte, d'auteur, de visée du texte, du monde de référence ne sont pas explicitées. Par exemple, Mme Breton fait évoquer les lieux où l'on voit de vrais tigres, mais ne propose pas de réflexion sur l'univers imaginaire du conte qu'elle vient de lire. Des documentaires ne seront pas disposés à la portée des élèves alors que l'intérêt est manifestement éveillé. Durant la séance du 26/11/02, la référence au planisphère a duré 5 min et n'a pas laissé de trace écrite.
Des connaissances transversales et disciplinaires pourraient se structurer par ce biais.

* Le rôle de la typographie :
Pendant la séance du 18/3/02, (minutes 2 à 4) Mme Topfer lit le texte du manuel que les élèves ont sous les yeux et enchaîne sans nuances :
« ... Il y avait un gros problème/ **on tourne la page**/ [...} et rien pour jouer/**on arrive à** quelle lettre en bleu ?[...]... par des rires/**tout le monde y est ?** ... »
La lecture orale de l'enseignante, qui ne l'avait visiblement pas préparée d'ailleurs, a été entrecoupée de remarques techniques, ce qui perturbait la construction d'un sens global absolument nécessaire[24].

* La diversité des écrits : les débutants en lecture pourraient profiter d'une initiative de la ville de Rouen qui a abonné tous les enfants de CE1 à un magazine mensuel, accompagné d'un cahier d'expériences scientifiques (événement signalé dans un article de la presse municipale sous le titre « **le goût de lire** »). Les maîtres de l'école ont semblé à la fois étonnés de notre intérêt pour ce projet local et peu concernés, comme si, à l'école, on ne pouvait lire que dans un manuel.

---

[23](http:// www.inrp.fr/onl/accueil.htm)
[24] FAYOL, Michel *Le récit.*

♦ **L'apprentissage ne coïncide pas seulement avec la leçon de lecture**

J'ai déjà signalé que dans ces classes, les écrits fonctionnels ne sont pas considérés comme des supports de lecture intéressants pour apprendre à organiser sa pensée, accroître les connaissances lexicales ou utiliser des tableaux à double entrée, alors que les maîtres signalent par ailleurs des problèmes récurrents : le manque de repères temporels, un vocabulaire limité... Les élèves n'utilisent que le tableau mural, la feuille d'exercices et le manuel comme sources d'apprentissages en lecture.
Puisque l'équipe des maîtres est constituée depuis plusieurs années, il est raisonnable d'envisager les retombées prévisibles de ces modalités d'enseignement.

4. les conséquences de ces pratiques à moyen et long terme

* Des enquêtes récentes, entre autres celle menée par Roland Goigoux en SEGPA,[25] à la demande de la DESCO, montrent que les élèves en difficulté au collège pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre et ils utilisent donc une stratégie de lecture mot à mot, phrase après phrase comme si elles étaient isolées. L'étude souligne comme un vrai problème le recours à des textes de lecture simples et courts et les aides uniquement implicites de la part des professeurs.

Dans une autre étude[26] Elisabeth Bautier souligne les difficultés des élèves en ZEP à interpréter, à construire un sens à partir de données hétérogènes, linguistiques, présupposés de connaissances culturelles, éléments plus fins, comme les anaphores. Ils peuvent même renoncer à répondre par sentiment d'impuissance.

* Les résultats des évaluations en français en CE2 et en 6° situent l'école Guillevic, lieu de cette étude, en dessous de la moyenne des ZEP, elle-même inférieure de **10** points à la moyenne des zones ordinaires.
Score moyen global en français : ZEP = 58,8 % hors ZEP = 69,4 %
A l'école Guillevic, en CE2, les scores moyens globaux sont :

en lecture-compréhension sont de	**37,5%**	de réussite contre	68,6 %	hors ZEP
en lecture-outils de la langue	**35,1** %		66,8 %	
en écriture-outils de la langue	**32,8** %		66,8 %	
en production d'écrit	**50,6** %		71,9 %	

Si l'on examine quelques items précis en lecture, on peut constater que la compréhension de consignes simples successives n'est pas acquise :

item F1 consigne : Ecris ce qui manque (je m'appelle..... ...)
Complète la ligne de dessins (= algorithme)
Ajoute une fleur dans le pot
47% de réussite / 39% d'échec / 13 % nr

Reconnaître des mots de base (discrimination visuelle fine)
item F36 (*draqeau, *poule pour poupée, *mondre pour montre)
31% de réussite / **68 %** d'échec !

---

[25] GOIGOUX Roland, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés* ,1998
[26] BAUTIER Elisabeth, Langage et décrochage de l'intérieur, in L'école dans les banlieues et ailleurs (1992)

item F37

71%...../ 28 % d'échec

La reconnaissance des types d'écrits courants n'est pas acquise

Item F 9	identifier une page de dictionnaire	47 % de réussite	**47 %** d'échec	
Item F 10	identifier une page **d'un livre de contes**	44%	50 % !	
Item F12	identifier une page de poèmes	52 %	**39** %	
Item F 13	identifier une page de documentaire	52 %	26 %	11 % nr

Même la compréhension littérale dans la lecture de supports usuels (non utilisés dans ces classes) n'est pas assurée :

item F17 Savoir prélever une information par **déduction simple** dans une page d'agenda

57 % de réussite / **39 % d'échec** !

item F18 Lecture par prise d'indice simple

60 %..... ... / 36 % d'échec !

Compréhension d'un texte explicatif simple avec repérage sur un plan

Item F 21	47 % de réussite	26 % d'échec
Item F 22	52 %	26 %
Item F 23	18 %	39 %
Item F 24	42 %	23 %

Comprendre le sens des mots de liaison (ainsi que, car, pourtant...)

Item F84 31 % de réussite **68.** % d'échec !

Repères spatiaux (par déduction)

Item F23 **18 % de réussite** **39**% d'échec **42**% nr

Relever le nom de l'auteur d'un texte

Item F 44 63 % de réussite **13**% d'échec **23**% nr

La relation entre ces résultats, le manque de fréquentation de différents types d'écrits authentiques et l'absence de réflexion en cycle 2 sur la langue écrite est évidente.

M. Eiffel dit au sujet des items 9 à 13 (tri d'écrits) en évoquant les mauvais résultats :

« C'est catastrophique ! C'est vrai que ça vient aussi de nous, parce qu'on ne le travaille pas beaucoup, mais on a d'autres priorités... parce que faire un travail toujours différencié pour les enfants dans l'apprentissage de la lecture demande un certain travail... Ce genre d'activités, quand on les mène, on est déçu ; ça m'est arrivé **ponctuellement** de le préparer, une année. Ce sont ceux qui l'ont déjà culturellement qui en profitent... **on vise pas haut** ». Il ajoute, un peu plus tard : « Différencier les écrits, c'est du CE2, CM1 ! ! !... ». Pourtant de nombreux ouvrages pédagogiques prônent le tri d'écrits dès la Maternelle.

Les démarches observées dans cette école se situent en retrait des programmes, comme si on devait proposer **des écrits simplifiés** à **des êtres** considérés comme **« simples ».** Elles constituent aussi une régression par rapport aux acquis potentiels des années de Maternelle.

DES RUPTURES SUCCESSIVES AVEC LES PRATIQUES INSTAUREES EN MATERNELLE

En maternelle, les enfants doivent (en principe) fréquenter les écrits sous des formes multiples et l'on sait, depuis les travaux inspirés par Emilia Ferreiro[27], qu'ils ont construit des représentations personnelles sur le système graphique de leur culture.

1. La découverte des unités de la langue

Les comptines sont des formes poétiques bien connues en maternelle grâce auxquelles les enfants sont censés avoir construit quelques repères sur le code. Le manuel de CP Pas à Page propose à juste titre de les utiliser comme support de découverte des phonèmes, afin de favoriser, de manière plaisante, l'apprentissage de la discrimination auditive encore mal assurée en CP et même en CE. Le choix des maîtres de l'école Guillevic a été de ne pas les utiliser pour ne pas multiplier les textes à lire.
Pourtant ce travail apparaîtrait bien nécessaire quand des enfants de CE1 proposent « foot » et « feu rouge » alors qu'il s'agit de trouver des mots en [v] (séance de Mme Berliet le 17/12/02)

2. L'éclipse de la lecture et de l'écriture littéraires à l'entrée en CP

L'année scolaire commence par une période de 5 semaines sans livres, comme il a été noté plus haut, avant que le manuel ne soit utilisé.
La lecture de vrais livres occupe peu de temps dans l'emploi du temps des classes de ce corpus : ¼ d'heure par jour. Mais cette activité ne fait pas l'objet d'une concertation. En réponse à une question sur l'étude du paratexte, M. Eiffel dit : « En décloisonnement, c'est Mme Breton qui le fait **un peu**, elle travaille sur des albums… C'est pas moi qui peut vous dire ce qu'elle fait... »
A travers cette remarque, on voit bien que la lecture littéraire suscite peu d'intérêt auprès des maîtres de CP, pris par l'urgence d'assurer pour tous l'apprentissage du code.
De ces présentations de livres il n'apparaît aucune trace dans les affichages des classes contrairement aux habitudes de la Maternelle.
Le statut du texte **littéraire** est peu clair dans le discours des maîtres : il y a assimilation entre récit imaginaire et littérature de jeunesse :
« C'est rien d'autre que l'apprentissage par l'album puisque c'est une adaptation d'albums... » dit M. Eiffel, à propos des textes du manuel, dont j' ai déjà signalé les limites.
De nombreux chercheurs, comme Rémy Stoecklé[28], soulignent l'importance du travail d'interprétation : « Il importe de laisser se développer à l'issue de la lecture un temps de réaction, d'échange d'expression où les enfants auront la possibilité de s'engager… de dire leurs émotions, surprises, impressions, rêveries... ». Contrairement à ces orientations, les élèves de CP et CE1 de cette école ne pratiquent que des questionnaires sommaires qui conviendraient mieux à des textes instrumentaux. Ils passent sans transition du monde imaginaire du conte à l'univers scolaire où il faut toujours faire rendre gorge aux textes !
Les productions d'écrit des élèves sont plutôt des phrases descriptives redondantes avec les images.
Les relations intermittentes et parfois difficiles entre les équipes des écoles maternelles et

[27] FERREIRO Emilia, *Lire ,écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon :CRDP 1988(
[28] STOECKLE Rémy, *Activités à partir de l'album de fiction ?* éd de L'Ecole, 1994

élémentaires provoquent d'autres conséquences négatives.

3. Ruptures avec les connaissances acquises en lecture (cf. annexe 13)

Les Programmes précisent les connaissances sur les livres, sur l'acte de lire, sur l'écriture, attendues à la fin de la Grande section de maternelle. Sur ce point, Mme Breton remarque :
« A la rentrée, en général il y en a très peu qui sont prêts à entrer directement dans un livre... ! [...]. Ils ne savent pas qu'ils vont lire... ».
Comme les élèves de CP sont issus de 3 écoles différentes, les maîtres ont renoncé à consulter le corpus de mots étudiés en GS : « On l'a demandé une année et puis on s'est rendu compte qu'on ne pouvait pas travailler avec... Le travail sur un corpus, ce serait au détriment de certains... » affirme M. Eiffel.
Certains mots-outils (45% des mots des textes ordinaires) sont certainement déjà connus à l'entrée en CP : le, la, les, des, qui, on... Ces acquis supposés ne sont pas pris en compte en début d'année, alors que la reconnaissance immédiate de ceux-ci permettrait de concentrer l'effort de décodage sur les mots porteurs de sens : on remarque le temps perdu sur le déchiffrage du pronom « qui », dans la séance du 28/1/02 pour une classe et le 26/11 (à la min 11) pour une autre :
« C'est le -q- de quoi ?
-de perroquet... » (tout cela pour un mot-outil !). Il aurait été plus économique de mémoriser ces petits mots très utiles, dès la rentrée.
L'apprentissage de la lecture commence dès les premiers contacts avec l'écrit et, pour beaucoup d'enfants, à l'école maternelle. Comme l'affirme Marie Bonnafé[29] à propos de la lecture donnée aux tout petits : « Il existe un lien entre des difficultés dans l'acquisition de la lecture et un appauvrissement des échanges verbaux autour de l'enfant. Appauvrissement qui ne concerne pas tant le langage de la communication ou de l'information que des formes plus gratuites, principalement la langue du récit ». Le processus d'apprentissage implicite et explicite se met en œuvre de manière inégale selon les enfants. En entrant au CP , les élèves disposent de connaissances disparates et parfois de représentations fausses, ignorées des maîtres, sur lesquelles ceux-ci vont tenter de construire l'enseignement de la lecture. Ces conceptions sur le système écrit vont s'enrichir ou se figer selon la démarche de l'enseignant.
Or la méthode suivie dans les trois classes observées repose sur l'hypothèse implicite que l'élève, avant son entrée au CP, a repéré les éléments spécifiques au code écrit :
L'arbitraire du signe, le sens de la lecture, le rôle des espaces blancs, la relation entre mot oral et mot écrit. Il s'agit pour les enseignants d'enseigner les mécanismes du code et ils vont peut-être buter sur des représentations erronées qui vont bloquer l'apprentissage. Des difficultés peuvent naître de l'apprentissage lui-même.
Dans ces classes de 17 élèves, où les maîtres ont réussi à faire respecter une discipline de bon aloi, une différenciation pourrait se mettre en place pendant les séances d'écriture et de production d'écrit, ce qui favoriserait l'émergence et l'évolution des conceptions fausses. Mais lorsque les élèves sont amenés à écrire, le tâtonnement n'existe pas. Mme Breton, lors de la séance du 14/1/02, écrit les mots demandés par les enfants au tableau sans les inciter à chercher les moyens d'écrire ces mots et sans favoriser l'autonomie (13 élèves sont présents).
Durant la séance de production d'écrit du 1/2/03, les destinataires des textes étaient, selon la maîtresse, les élèves de CE1. Mais le type d'écrit demandé (une description d'image / un résumé de l'histoire de la Bibliothécaire ?) et les conditions de sa réalisation laissent sceptique sur l'authenticité de la situation de communication :
A la minute 15 : « Eh ! faut pas recopier une phrase de notre leçon, signale Mme Breton,

[29] BONNAFE Marie, *Les livres, c'est bon pour les bébés*, 1994

constatant que des élèves prudents utilisent le texte du jour, il faut inventer une histoire ! »
Oui, mais comment inventer une histoire quand on connaît déjà celle qui correspond à l'illustration fournie ?
Le lancement de l'activité ne favorisait pas la production d'un mini récit :
« Qu'est-ce qu'on **voit** là ? …Qu'est-ce qui se passe ? » La description de l'image au **présent** induisait non pas un récit mais une phrase descriptive (*« les brigands sont armés jusqu'aux dents »*), ce qui s'est produit et qui a mécontenté la maîtresse.
La planification de la tâche n'était pas claire : quelle longueur de texte ? Pendant combien de temps allait-on travailler ? Quelles étaient les attentes de la maîtresse qui mettait constamment en avant la norme orthographique, tout en soulignant que l'on peut se tromper sur le cahier de brouillon ? Ses remarques étaient le plus souvent négatives : « Mademoiselle escargot ! », « pas un mot ! .. Faut faire une phrase ! ! ! » La seule rétroaction positive a concerné un texte qui serait « affiché dans le couloir » mais l'enseignante n'a pas explicité les qualités qui lui ont valu cet honneur.
Au-delà de l'impression d'arbitraire, l'activité d'écriture n'avait pas de sens.

J'ai donc constaté en CP et en CE1 que l'on ne prend pas en compte les acquis préalables, que la même opération de réduction concerne l'évolution des consignes et la progression du manuel, puisque la répartition des modules dans le temps, les exercices et l'approche des textes sont modifiés par les enseignants. C'est ainsi que le dispositif du manuel Pas à page, qui se fonde sur des principes théoriques valables et qui respecte les programmes, est détourné sur un modèle « à l'ancienne » !
On peut s'interroger sur la transmission par les enseignants d'une représentation obsolète de l'usage de la langue écrite.

UNE CONCEPTION SOUS -JACENTE DE LA LECTURE

La progression des séances révèle ce que les maîtres ne disent pas de l'acte de lire.

1. L'assimilation de la lecture visuelle et de la lecture oralisée

Quand madame Topfer lit à voix haute le texte que les élèves ont sous les yeux, il s'ensuit un **décalage** tout à fait perceptible entre le sens perçu et la lecture visuelle trop lente de certains enfants ce qui crée parfois confusion et désintérêt.
Le 8/3, à la minute 15, Mme Topfer lit rapidement le nouveau texte du jour que les élèves sont censés suivre sur leur manuel. Certains ont les yeux fixés sur la page de gauche alors que la maîtresse en est déjà à la page suivante. En variant à peine le ton, elle entrecoupe régulièrement sa lecture orale de questions : « ...Il y avait un gros problème / on tourne la page / rien n'était fait pour les enfants...[...] pour parler et / on arrive à quelle lettre en bleu ? (= lettrine) ».
La même activité, **livres fermés**, favoriserait une meilleure compréhension de l'ensemble et accélèrerait le déchiffrage ultérieur de l'extrait.
Une lecture **ininterrompue** permettrait de percevoir la cohérence du récit par intégration successive des informations et ainsi d'en détecter la chute, ce qui n'est pas encore possible pour certains élèves.
Les multiples **relectures orales individuelles** (6 le plus souvent) brouillent l'évaluation des compétences de chacun et épuisent l'intérêt.

2. La lecture : déchiffrement ou chasse aux papillons ?

Dans une méthode où toute l'attention se porte sur l'étude du code, l'identification des mots par « coups de filet» en s'appuyant uniquement sur le repérage de syllabes ou de phonogrammes montre parfois ses limites, comme les difficultés de la petite Aurélie à lire la syllabe **-li-**, ou lorsqu'un « **ti**gre» devient un « **li**on » ou quand « **rem**plir » est déchiffré à partir de « ch**emi**née ». Paradoxalement, malgré les innombrables exercices de déchiffrement, les élèves en grande difficulté en fin d'année n'ont mis en place aucun mécanisme permettant de déchiffrer un mot nouveau (connu oralement, comme « école ») ni d'identifier hors contexte un mot déjà rencontré (« tigre » sur une carte du mémory, mot longuement travaillé lors du module 3).
*Dans ces 3 classes, lire, c'est lire des syllabes pour former des mots ou tirer par hasard le bon mot comme au loto.
S'entraîner à lire à voix haute des mots ne met pas automatiquement en évidence les groupes syntaxiques, la fluidité et la courbe mélodique de la phrase. L'une des meilleures élèves en a cependant l'intuition : « Une phrase, c'est des mots, mais ça va plus vite quand on lit (= à voix haute) ».
La présence obsédante des aspects techniques parasite la découverte des textes.

3. La lecture est considérée comme un automatisme plutôt que comme un ensemble de sous-processus complexes

Lire en classe consiste à deviner ou à identifier des mots par analyse et synthèse de syllabes, pour accéder ensuite au sens local des phrases et reconstruire l'ensemble du texte (qui n'est qu'un extrait) par assemblages successifs. Les consignes de Mme Breton énoncées en style télégraphique sont une métaphore de cette conception sous-jacente de la lecture.
« On est prêt ? Qui veut ? Jason ! »

Au contraire le guide pédagogique (p. 344)[30] du manuel préconise une approche plus riche : identifier un mot en contexte phrastique par un système d'interactions (traitement du contexte, du mot écrit, données textuelles).
Selon la conception apparente des maîtres, l'identification correcte des mots devrait aboutir à la compréhension selon un processus d'automatisation, puis à la compréhension fine en cycle 3. Mais comme cette démarche a fait la preuve de son échec, dès le mois de janvier, les plus faibles des élèves de CP recommencent l'apprentissage.
Mme Breton semble étonnée à l'idée de proposer aux bons lecteurs des activités de lecture autonome à partir de vrais livres : « ils en prennent à la B.C.D.... »
Les maîtres considèrent sans doute que le plaisir d'accéder à des univers de fiction naît de l'emprunt de livres à la bibliothèque. La spécificité des textes littéraires et la construction du processus de coopération du lecteur[31] ne sont même pas envisagés. Dans le cas le plus favorable, la lecture de type « affectivo-identitaire » sera préservée, comme on le perçoit dans les entretiens avec les élèves :
« Pourquoi as-tu relu **plusieurs fois** le livre de Barbie ?
- Parce que j'ai la trousse, le cartable et la maison de Barbie », répond la jeune lectrice de CP.

4. La lecture est un exercice scolaire

Pendant la séance du 19/11/02, étiquetée « lecture », les élèves lisent au tableau pendant 15 min, et leur fiche d'exercices polycopiés pendant 30 min.
Après la lecture du texte du jour, ils répondent à des questions.
Mme Breton demande, à propos du texte de la page 16 du manuel : Qu'est-ce qu'un lièvre ?
Elève 1 : *Un lapin*
Mme Breton : Qu'est-ce qui est/n'est pas pareil que chez les lapins ?
Elève 2 : *Ils ont des grandes pattes*
Elève 3 : *Des cornes ! ...[...]*
Mme Breton : Qu'est-ce qu'un renard ?
Elève 4 : U*n animal qu'est* ***malin***
Elève 5 *: Il a des plumes et sort la nuit parce qu'il fait froid.* »
La classe n'aura pas recours à un dictionnaire illustré pour valider les définitions. On peut remarquer ici que certains de ces enfants dits « sans culture » font preuve de connaissances littéraires sur le personnage du renard.
Mme Ténart précise, lors de l'entretien, qu'une séance de décloisonnement en CE 1 se divise en deux temps : une demi-heure de combinatoire (un son par semaine, réitération de l'année de CP) et une demi-heure consacrée à l'étude d'un texte de *Ratus*. D'autre part elle ne sait si certains enfants de ce groupe ont accès à de vrais livres pendant le reste de la semaine.

Si l'on vérifie la compréhension fine à de rares moments, les inférences ne vont pas au-delà de la connaissance du monde et n'atteignent pas la connaissance des écrits.
On comprend donc pourquoi les enfants disent, lors des entretiens individuels, qu'on « *lit au tableau...dans Ratus.... pour apprendre sa leçon...* »
Les trois « modes de lecture » décrits par C.Poslaniec[32], **lecture impliquée, lecture experte et lecture littéraire** , qui ne sont pas une progression, ne sont jamais mis en œuvre.

---

[30] Guide pédagogique Pas à page, Annexes supervisées par R. Goigoux
[31] Eco, Umberto - *Lector in Fabula*_ Grasset, 1985,
[32] Poslaniec ,Christian - in *Activités de Lecture* ,Hachette Education, 2000

5. l'absence de la production d'écrit comme source d'apprentissage en lecture et dans les disciplines

Les pratiques sociales non scolaires amènent peu les enfants à écrire et c'est particulièrement le cas des enfants de milieu défavorisé. Comme l'écrit F. Tourigny[33] « Deux mondes semblent s'opposer : le monde scolaire dans lequel on **écrit pour apprendre à écrire** plus que pour résoudre un problème et le monde social dans lequel on écrit parce que seule une réponse écrite peut apporter une solution. » Ecrire des textes divers selon des intentions diverses faciliterait la compréhension de l'acte de lire dans tous ses aspects.

M. Eiffel, qui gère les activités en informatique pour toutes les classes n'envisage pas l'usage du traitement de texte, mais plutôt des jeux.

Mme Breton remarque : « Ils n'ont pas de repères dans le temps [...] au Quoi d'Neuf, c'est : « Hier, j'ai fait... » ça peut être l'année dernière, pareil pour l'espace ... »

Si l'apprentissage du code grapho-phonétique n'était pas dissocié de l'apprentissage de la lecture de tableaux, de plans, de listes, qui aident à organiser sa pensée, l'acquisition de connaissances en serait facilité.

L'absence de repères atteint également le travail scolaire : on peut constater que certains enfants au bout de plusieurs minutes de lecture du texte du jour par la maîtresse n'ont toujours pas trouvé la bonne page !

M. Eiffel dit à propos d'un travail de lecture de consignes que je lui suggère: « Construire des exercices pour 2 élèves (? ? ?), ce serait trop lourd. Je le ferai en CM, il faut que la notion soit maîtrisée ». Il est clair que ce maître dissocie lecture et compréhension.

On remarquera l'écart considérable entre les normes institutionnelles et certaines pratiques en ZEP .

J'ai souhaité comparer les représentations des élèves et des maîtres sur les fonctions et les supports de la lecture, à l'école et hors de l'école.

[33] TOURIGNY, Francis - *Apprentissage et enseignement de la production de textes écrits, ,CRDP de l'Académie de Créteil*(1995

PAROLES D'ELEVES ET DE MAITRES

1. Les représentations des élèves sur la lecture (annexes 12)

J'ai renoncé rapidement à poser aux enfants la question trop convenue : « Est-ce que c'est bien de savoir lire ? » Les entretiens individuels avec les élèves de CP, dont je vais proposer l'analyse, ont été un peu perturbés par les conditions de l'enregistrement dans un coin de la classe, pendant des séances d'exercices.

1.1 Les élèves pensent que l'acquisition de la lecture conditionne l'accès à la classe de CE1 et qu'on lit pour « savoir bien lire ».

La plupart pensent que bien lire rapporte de bonnes notes. Leur horizon de lecteur potentiel ne va pas beaucoup plus loin, faute d'un modèle de lecteur adulte. Les seuls lecteurs qu'un petit nombre d'enfants citent sont : un grand frère, une maman. Deux élèves de Mme Topfer, Sarah et Mohammed imaginent que, si on sait lire, on peut « trouver un travail ... faire un métier »... ou « s'entraîner » (dans le manuel).

1.2. Ce qu'ils disent lire à lécole

Ils disent lire **à l'école** : « **des mots et des syllabes**, le livre de Ratus, Marou et Mina, les *trucs marqués* (Adèle), *le travail* (Fatou), *ce qu'est écrit au tableau* (Mohammed) » et Sarah en guise de « livre » cite le « *cahier jaune* » (celui dans lequel elle colle les polycopiés du texte du jour). Avec les livres que Mme Topfer enferme dans l'armoire, « *on travaille* ». Une élève de M. Eiffel ajoute « *on écrit aussi* ». Certains sont capables d'expliciter leur façon de lire, ce sont les meilleurs lecteurs. Lucie reconnaît « école »: « *ce mot, je le connaissais déjà* ». Adèle : « *pour Ratus, je lis le mot entier et les mots que je ne connais pas, en morceaux...* » (syllabes probablement).
Fatou, elle, qui ne connaît pas d'histoires, n'arrive pas à écrire son nom. ....

1.3. La lecture hors de l'école

Chez eux, ils disent lire : **les devoirs, la lecture**, « *on s'entraîne* ». L'un apprécie qu'on lui lise l'histoire « *d'un garçon qui cherche un âne* » mais il ne peut citer le titre de ce récit. Un autre n'aime pas qu'on lui lise un livre « *qu'est pas bien* » « parce qu'il y a «*des gros mots* » .
Ils aimeraient savoir lire « *le* (nouveau)*livre de Ratus* », « *tous les mots* » .

1.4. La connaissance des livres

En guise de livres, les élèves de M. Eiffel citent le « *dico des sons* », *Ratus,* « *le livre de Mickey* » et Amira nomme les 3 petits cochons, Djamel parle de l'histoire d'un lion «*ça fait peur* » (peut-être Le Roi Lion) mais ne retrouve pas le titre, il évoque aussi un livre « *de dragons* ».
Parmi les élèves de Mme Topfer, citons Sofiane qui a lu une histoire de « dauphins » et Sarah « le lion ».
L'un ajoute « le livre des Pokémons ». Une petite fille a reçu en cadeau un livre de Barbie, qu'elle a relu plusieurs fois. (Barbie nommée 2 fois durant les entretiens). Une autre cite la Petite Sirène 2 (!)
On ressent ici l'importance de rencontrer un univers familier dans la lecture d'un livre, si modeste soit-il, : lecture *impliquée.*
Il est dommage que leurs références livresques se situent souvent dans le cadre des

adaptations médiocres de dessins animés.

1.5. La connaissance des écrits

Les élèves de CP ne connaissent pas de magazines pour enfants.
Peu ont remarqué la présence d'écrits dans leur environnement quotidien. Ils ne savent pas qu'on peut lire le nom des rues sur des pancartes. (L'une ne connaît d'ailleurs pas le nom de sa rue). Deux sur quarante ont remarqué des mots écrits dans la rue ou à la télévision. Un a lu un mot grossier sur le mur de son immeuble.
Ils ne savent pas ce que sont un **journal** ou un **dictionnaire**, sauf Adèle qui a vu son frère et Mohammed, sa sœur, consulter ce genre d'ouvrage. Mais ils ne savent pas pour quoi faire exactement (ils pensent qu'on peut *lire des mots)*. Cependant Adèle y a remarqué des photos d'animaux .
A la minute 26 de l'enregistrement des entretiens individuels, Lucie confondant dictionnaire et « Millionnaire » précise qu'il faut gratter et que *« c'est pour jouer, pour ceux qu'ont pas d'argent »* . Laurie a utilisé un dictionnaire alors qu'elle cherchait « *des feuilles pour travailler* » (?) Amira, à la minute 47, dit que le dictionnaire contient les « *noms de famille* » pour « *téléphoner* ».
Rappelons que ce type d'écrit n'est pas reconnu par **47** % des enfants de cette école, à l'item F9 lors des évaluations nationales en CE 2.

1.6. La connaissance des lieux où l'on trouve des livres et du pouvoir de la langue écrite

Ils ne savent pas où l'on peut acheter des livres. Une minorité sait que l'on peut en voir dans une librairie ou un hypermarché. L'une cite les mots « librairie » et « magasin », Djamel « ED », Mohammed « Carrefour ». Certains suggèrent que l'on peut en acheter à la bibliothèque. Ils savent **tous** où l'on peut en emprunter.
Un nombre relativement important d'élèves envisagent, si on les questionne à ce sujet, de lire plus tard des histoires à leurs enfants ou à une classe. Peu évoquent la possibilité de lire des histoires pour soi, très peu mettent en relation la communication par écrit et le travail des adultes ou la vie sociale. Dans ces réponses apparaissent à la fois l'imprégnation des activités menées à l'école et les pratiques de *lecture parentale* ou de *tutorat familial*, contrairement à certaines idées reçues selon lesquelles les parents se désintéresseraient du travail scolaire de leurs enfants.

1.7. Les connaissances sur la lecture, acquises parfois par la marge, sont dispersées.

Les meilleurs lecteurs connaissent de manière imprécise des albums, ils savent vaguement que d'autres types d'écrits existent mais n'ont pas eu l'occasion de les manipuler ni de réfléchir sur leur usage. Le métalangage est très mal maîtrisé. Les plus démunis ne connaissent ni les livres, ni le plaisir d'écouter des histoires.
Ils n'envisagent pas de gratifications d'ordre symbolique. En somme, lire c'est pour les enfants et les maîtres d'école.
Selon Jacques Fijalkov, le manque de sens est le principal obstacle à l'apprentissage des enfants issus des milieux défavorisés.

On le voit, l'acte de lire est l'objet de toutes les préoccupations, omniprésent et pourtant toujours repoussé par les maîtres vers le cycle 3, dans sa dimension essentielle : celle du **sens** et de l'accès à **une culture commune.** L'organisation très particulière de ce groupe de classes peut avoir des conséquences importantes sur les apprentissages futurs des élèves et sur l'estime de soi qui leur manque parfois. On redoute, comme le déplore Catherine Tauveron : « Un parcours fait de ruptures radicales et d'attentes successives contradictoires qui ne

peuvent que les déstabiliser.. »[34].
Lors des entretiens individuels, j'ai interrogé les enseignants de CP sur leur travail en équipe, leurs choix pédagogiques et leurs pratiques ordinaires. Une image commune des élèves de ZEP s'est dessinée à travers les réponses sans que nous l'ayons prévu.

2. Les représentations des maîtres sur les élèves et sur leur propre mission

Tous égaux, certains plus que d'autres ?

2.1. De gentils sauvageons

Les maîtres s'accordent sur l'instabilité des acquis de leurs élèves.
« A l'entrée en CP, les plus compétents reconnaissent les graphèmes simples, les voyelles A I O, pas les graphèmes complexes, et quelques consonnes, les plus faciles : L T B.
En général il y en a 3 par classe qui se souviennent des mots travaillés globalement en maternelle, 20 % de la classe, c'est ceux qui n'auront aucun problème à assimiler les mots nouveaux », dit M. Eiffel.
« J'en ai 2 qui savaient lire à Noël et sans m'en occuper réellement, ils finissent plus rapidement, ils lisent la consigne ou pas, ils reconnaissent la forme de l'exercice... mais ils ne savent pas redire ce qu'ils ont lu ... et les autres n'ont pas décollé du tout, dont 2 redoublants ».
A la question portant sur l'intérêt d'un corpus de mots appris en GS et le travail en ateliers pour assurer la continuité avec l'école Maternelle : « Compte tenu de l'hétérogénéité, ce ne serait pas performant de travailler sur les mots de la maternelle, ce serait privilégier certains par rapport à d'autres, pour un résultat pas forcément celui qu'on pourrait escompter ...[...]
Alors jusqu'en février on ferait des activités de GS ? On n'a pas les structures, le matériel... ».
Madame Breton, elle aussi, trouve en effet l'entreprise assez vaine : « Comme **des enfants de 2 ans**, ils n'arrivent pas à situer **hier**... ils ne sont pas prêts en arrivant, il leur manque 4 mois de maternelle... Ils n'ont pas de passé, pas de futur, **ces enfants-là**, on ne leur parle pas du passé, pareil pour l'espace... »
Ces extraits de conversations sont représentatifs de ce que les maîtres disent fréquemment en dehors des structures officielles.
Il apparaît à travers ces propos que les enfants de ZEP peuvent être encadrés grâce à l'instauration de règles de vie strictes mais qu'ils souffrent de handicaps socio-culturels que l'école ne peut les aider à surmonter, malgré la bonne volonté des enseignants.

2.2. Des hypothèses contre-productives sur les capacités des élèves [35]

A propos du manuel et du cahier d'exercices Pas à Page, M.Eiffel justifie les choix de l'équipe :
« La Méthode et ses exercices ne sont pas conçus pour **nos élèves,** ils ne sont pas adaptés...[...] ils sont faits pour des élèves entre guillemets **normaux...** »
« Je garderais la même méthode, **plus** le fichier, si j'allais dans une autre école avec des élèves **plus** performants, et puis le travail sur de **véritables albums** à la place de certains modules ». Malgré la contradiction évidente, il ajoute quelques instants après : « le travail avec les albums, il y a 3 ans, n'avait pas posé de problèmes ... »
Des enquêtes montrent que la plupart des enseignants suspectent les manuels d'être inadaptés pour **leurs** élèves. Les maîtres de l'école Guillevic souhaiteraient un matériel spécifique (simplifié) et même des évaluations **adaptées**, en CE2.

---

[34] Tauveron ,catherine -(idem)
[35] Kherroubi , Martine - Editorial du Bulletin du centre Alain Savary, décembre 2000

F.Grossmann et C.Tauveron dénoncent ce « repli frileux au nom de principes républicains mal compris et d'une pédagogie rétrograde sur un corpus de textes « simples »... »[36].

2.3. La fatalité sociale

Monsieur Eiffel : « En début d'année, ils ont quelques connaissances, mais dans l'ensemble, c'est faible... En fin d'année 25 à 30 % ont un niveau simplement correct parce que si nous considérons qu'ils sont bons, si on les met ailleurs, ils ne seront pas au même niveau que les autres. Le fossé se creuse... J'imagine qu'entre la PS, où ils sont tous un peu pareils, et la GS le fossé n'arrête pas de se creuser ». La métaphore du fossé est récurrente et révélatrice.
« Ceux qui sont en difficulté resteront de toute façon en difficulté, quelle que soit la méthode ! ... Ils sont moins en difficulté si on utilise la combinatoire [...]. On est dans une zone...mon frère est prof. de maths à Possel.... pour situer le rapport au livre que peuvent avoir les élèves de **ces milieux-là,** ... **ils** disent « livre » pour magazine ! Pour **nous**, un magazine, c'est pas un livre ! ... Livre, album, ce sont les seuls termes qu'on utilise en Maternelle ! ». Monsieur Eiffel ne prend pas en compte les apports d'une fréquentation assidue et réflexive des albums, documentaires et magazines, qui pourraient combler partiellement au moins le déficit de connaissances dans ce domaine. Les enseignants ne confondent-ils pas difficultés socioculturelles et manque de ***« clarté cognitive »*** dû aux démarches d'apprentissage ? Un autre thème très fréquent durant les entretiens et les conversations est l'opposition entre le monde des élèves de ZEP et celui des enseignants. Cette opposition repose sur des **stéréotypes** de quartiers pauvres où sont nommés de jeunes enseignants inexpérimentés et de quartiers bourgeois où les enseignants « performants » connaissent une sorte d'apothéose.

2.4. Moi, mes enfants...

M. Eiffel compare ainsi ses enfants à ses élèves : « La première, elle savait lire en maternelle, elle a une super instit', j'habite à Bois du Roy ! ! ! J'entends même dire qu'à Noël toute la classe sait lire ! Ce type de cahier (Pas à page) est fait pour des classes où on sait lire en février, on est pas dans ce schéma-là (en ZEP)...rires... ».
Madame Breton et Madame Topfer tiennent le même genre de propos lors de conversations informelles pendant les récréations.

2.5. Réflexions sur leur mission d'enseignant

♦ Le principe d'égalité des chances mal compris
Il semblerait, selon la conception des enseignants de cette équipe, que l'on doive aligner tous les élèves sur les plus faibles :
M. Eiffel : « C'est tellement hétérogène, quand on donne à l'un, c'est au détriment d'un autre ! »
Mme Breton évoque les 4 meilleurs lecteurs de sa classe de l'année précédente : « Elles pouvaient lire une page du manuel par jour au lieu de deux jours et je leur donnais un texte **que j'avais inventé, avec des questions** et des exercices de mots croisés », mais pas de livres. Cette année, ils (4) sont trop indisciplinés, je les fais travailler au même rythme que les autres ». C'est-à-dire que les meilleurs élèves, s'ils sont dociles, ne lisent pas de vrais livres mais peuvent faire des exercices supplémentaires. D'autre part, les plus faibles sont encouragés,même si leur « réussite » est un leurre.
Quand Bruce rate son exercice, la maîtresse remarque : « Tu as entouré 2 mots ensemble et là il te manque des mots ! ! ! ...C'est bien, mon bonhomme ! » elle appose son tampon et l'élève classe sa feuille dans une chemise sans corriger son travail ! (26/11/02, min38)
La métaphore du fossé-qui-se-creuse réapparait dans les remarques des maîtres concernant la

[36] Grossmann,F. ; Tauveron ,C. - in Repères °19, 1999

formation dite « théorique » des jeunes professeurs stagiaires opposée à la réalité brutale du terrain.

♦ Le mythe du Terrain ou le parcours du combattant

Malgré le travail en équipe, on observe une diversité des pratiques due au parcours personnel de formation. M. Eiffel parle de son évolution sur le plan des démarches :

« Je travaille un peu plus la combinatoire maintenant. Avant (de travailler avec les collègues) j'avais une approche plus globale. Mais je me rends compte que la globale ce n'est pas ce qu'il leur faut. Donc je le fais (enseigner la combinatoire), mais c'est pas ma tasse de thé ».

Pour sa part, Mme Breton explique :

« Vu la **détresse** des élèves et leur échec, on cherchait des solutions, on s'est dit qu'ils étaient en échec avec un livre (Pas à page), pourquoi pas effacer cet échec-la ? Pourquoi pas recommencer avec un autre ? (Ratus)[...]. Le problème est qu'on est dans l'urgence, il faudrait que je lise...Les gens du réseau m'ont dit que ce que je faisais n'était pas bon, mais ils ne m'ont pas donné de solution ». Malgré les contradictions évidentes, elle ajoute : « J'ai trouvé que ça a marché, donc j'ai continué... ». Pourtant on repère aux extrêmes : 12 élèves lecteurs en janvier contre 22 en très grandes difficultés / 54)

Le maître devrait également tout faire lui-même, puisque les manuels sont inadaptés et les institutions absentes. M. Eiffel signale : « Le fichier (Pas à page), c'est cher pour ce que c'est...».

Mme Breton s'est formée « elle-même » à la méthode Ratus (c. à d. sur le terrain) « je ressors **mon bon vieux** *Ratus* du placard et je le prends à la page 1 en janvier... » A propos de la démarche qu'elle a adoptée pour faire lire le texte du jour au tableau, Mme Breton reconnaît : « Je n'y ai pas réfléchi, ça ne doit pas être mauvais » et quand il est question de la possibilité de faire lire différents types de textes : « Non, je le fais pas, mais je vais y réfléchir... »

♦ Le mythe du Bien vivre ensemble

IL s'agit aussi de ne pas décourager les élèves, même si la partie est perdue d'avance. Mme Breton le regrette : « On (le réseau) me dit que je donne trop d'espoir à des enfants qui ne réussiront pas la deuxième fois, avec Ratus. »

« Ce sont des enfants qui n'ont pas réussi, qui depuis la maternelle sont un peu en queue de classe. En début d'année ils sont un peu démotivés [...] ils ont des petites connaissances , **on** réussit les exercices et plus **on** réussit plus ils se disent « Je suis capable d'y arriver »

Elle ajoute à propos de la production de « textes » : « Je les affiche dans le couloir, je valorise **un peu**... ». C'est certainement vrai **à court terme** .

N'est-ce pas le poids des représentations anciennes et de leur propre expérience d'élèves qui font obstacle aux connaissances acquises en formation, dans le cas de M. Eiffel et de Mme Ténart ? Je n'ai pas toujours posé les bonnes questions au bon moment et j'essaierai, dans la conclusion de ce travail, de prendre en compte ces lacunes ainsi que les problèmes méthodologiques auxquels je me suis confrontée.

CONCLUSION

Dans la partie annexe du guide pédagogique du manuel *Pas à page*, Roland Goigoux [37] met en valeur les « quatre pôles d'une didactique de l'écrit » qui caractérisent véritablement les pratiques effectives des maîtres de CP. Il propose d'observer « l'équilibre réalisé par les maîtres entre les domaines principaux d'activités : **acculturation, identification des mots, compréhension de textes longs et production de textes.** ». Il précise, à propos du premier domaine que le travail d'acculturation, commencé en maternelle, « devrait se poursuivre au cours préparatoire en s'ajustant au développement intellectuel et affectif des élèves et non pas à leur savoir-faire de lecteur. » Il rappelle le rôle d'intercesseur du maître dans l'accès à des textes longs et complexes[38].

Un déséquilibre manifeste

Dans cette perspective, les observations réalisées à l'école Guillevic témoignent de l'importance accordée à l'un des domaines, l'identification des mots, au détriment des autres.
La justification de ce **clivage entre apprendre à déchiffrer et apprendre à comprendre** s'appuie sur une représentation **a priori** des faibles compétences des élèves de ZEP.
Les formes culturelles de l'écrit, l'importance de la littérature dans la construction de l'individu, le pouvoir offert par la maîtrise de la langue écrite sont peu connus des élèves de CP que nous avons rencontrés. Mais mes observations discontinues ne m'ont pas permis de percevoir des liens qui ont peut-être été établis entre les grandes périodes de l'année scolaire.
Martine Kherroubi soulignait à juste titre, dans le bulletin du centre A. Savary de décembre 2000, la nécessité de prendre en compte les points forts « des fragiles équilibres pédagogiques construits par les enseignants ». L'ambiance de travail sérieux et de sécurité est certainement le point fort de l'école Guillevic. S'il était possible de faire évoluer les pratiques sans un investissement excessif de la part des maîtres, nous pourrions faire les suggestions suivantes.

Propositions

Pour prévenir l'échec massif en lecture, il conviendrait tout d'abord de respecter les Programmes et les progressions de cycles, en favorisant les échanges authentiques entre grande section de maternelle et CP, en jouant également sur la répartition des séances de lecture dans la journée et dans la semaine (on peut s'inspirer des propositions de Carole Tisset dans Apprendre à lire au Cycle 2[39] ou de celles des auteurs de l'ouvrage Lire au CP, comment s'y prendre [40], p. 16 –19 et 222).
Puisqu'un manuel convenable a été choisi dans cette école, on devrait s'en tenir scrupuleusement à la méthode et à toute la méthode. Comme le préconise Roland Goigoux [41] : « Eviter les pratiques mosaïques qui consistent à piocher dans divers manuels ...éviter aussi d'avoir un manuel en classe « pour les élèves » et un autre chez soi « pour la préparation », sauf à s'assurer qu'ils sont tout-à-fait cohérents sur le plan méthodologique et théorique... ».

---

[37] Goigoux , R.- « Comment, à partir des pratiques d'apprentissage de la lecture au cycle2, faire accéder tous les élèves à des compétences durables de vrai lecteur ? » (Conférence, CRDP de Clermont - Ferrand, mai 1998)

[38].Goigoux ,R - « Six bonnes raisons et deux jolies manières de décrire les pratiques d'enseignement de la lecture », *Les Entretiens Nathan, Actes* 4,Nathan 1994, p.17-49 ; « Présentation d'un outil d'analyse des interactions de tutelle maître/ élève au cours des tâches de lecture de texte », dans R.Bouchard et J.C.Meyer,
les métalangages de la classe de français, Lyon, DFLM, 1996, p.104-108.

[39] Tisset, Carole - *Apprendre à lire au cycle 2, Hachette Education, Didactiques, 1994*

[40] Descol ,Elisabeth ;t Deboos, J.François - *Lire au CP. comment s'y prendre,* Pédagogie pratique à l'école, Hachette, 2003

[41]

Les maîtres retrouveraient ainsi le temps de se consacrer à la lecture personnelle d'œuvres de littérature de jeunesse convenant au cycle 2, avec l'appui de la liste officielle du Ministère. De même ils pourraient tenter d'articuler les séances de lecture afin d'éviter la juxtaposition (problème signalé depuis longtemps dans le Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de 1995).
Intervenir **avant** les séances collectives de découverte du texte du jour serait une façon de mieux gérer l'hétérogénéité dont se plaignent les enseignants (organiser pour les faibles lecteurs une réactivation des mots connus, par exemple).
Favoriser l'apprentissage de la production d'écrit, comme le conseille Bernard Devanne [42]: « Cette démarche personnelle de longue haleine, a peu de rapports avec l'entraînement systématique, fondé sur des exercices ponctuels, qu'on utilise généralement pour enseigner l'écriture »
Des activités en BCD, bien pensées, seraient propres à développer l'imaginaire que les maîtres considèrent comme pauvre, ainsi que la connaissance de divers écrits (documentaires, magazines...).
L'observation et la pratique d'écrits fonctionnels, d'une approche plus modeste complèteraient ce dispositif : prendre en compte les usages sociaux de l'écrit, ceux qui organisent le temps ou bien découvrir les écrits dans les rues du quartier, puisque les maîtres se plaignent de l'absence de repères temporels et géographiques.
Enfin on pourrait s'attacher à l'acquisition du métalangage en classe de français et s'intéresser davantage à l'activité intellectuelle des élèves en leur permettant de réfléchir sur les procédures utilisées : des ateliers métacognitifs comme les ont initiés G.et E. Chauveau[43] . Il serait utile également de permettre aux élèves de comprendre la finalité d'une tâche et d'en suivre le déroulement. On pourrait favoriser la mutualisation des connaissances des élèves, entre autres lors de phases de synthèse et d'institutionnalisation.

Et parfois un orchestre sans chef ni partition

Il est indispensable de développer les trois domaines évoqués par Roland Goigoux en pratiquant quotidiennement la langue du récit à l'oral et à l'écrit, afin de maintenir en éveil les capacités d'interprétation des enfants : accueillir l'hétérogénéité interprétative, comme le conseille Anne Jorro[44].

Faisons le pari que la part d'*investissement personnel, imaginaire, affectif et intellectuel* dans l'accès à la lecture peut être mise en avant dans les pratiques scolaires **ordinaires.**

---

[42] Devanne, Bernard - *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Armand Colin, Pratique pédagogique, 1998
[43] *Les chemins de la lecture*, Magnard 1994
[44] Jorro ,Anne - *le Lecteur interprète* PUF, 2000.

CHAPITRE 2

PRATIQUES D'ENSEIGNANTS EN MATHEMATIQUES, CLASSES DE CP ET DE CE2

Marie-Lise Peltier

UNE DECOMPOSITION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DES MATHEMATIQUES EN CINQ COMPOSANTES

Les observations ont eu lieu dans trois classes de CP et une classe de CE2.
Mon objectif principal était d'affiner les résultats de la recherche antérieure que nous avons menée sur les pratiques de professeurs enseignant les mathématiques en REP.
Nous avions repéré six contradictions essentielles auxquelles se trouvent confrontés les enseignants de REP (cf. chapitre 1). Nous avions décliné les réponses des enseignants à ces contradictions en trois i-genres et quatre e-genres de pratiques (cf. annexe). Les i-genres traduisent essentiellement les réponses correspondant au côté instruction du métier de professeur d'école, les e-genres davantage de l'aspect "éducation" du métier. Nous avions mis en évidence un i-genre dominant parmi les enseignants que nous avions observés en REP, indépendant du niveau de classe et de l'ancienneté du professeur.
En me servant des grilles d'analyse et de la méthodologie utilisées lors de ces recherches, j'ai étudié les séances de mathématiques proposées par quatre enseignants confirmés, trois en CP, un en CE2.
Les pratiques de trois d'entre eux relèvent assez nettement du i-genre 2, tout en respectant beaucoup plus les contraintes institutionnelles, celles du quatrième oscillent entre le i-genre 1 et le i-genre 2 en fonction du contenu mathématique des séances.

* Composante cognitive des pratiques observées

Les professeurs observés proposent deux types de scénarios. Le premier est construit sur le modèle décrit pour le i-genre 2 : phase collective de présentation du travail à faire avec manipulation dirigée de matériels en CP, résolution collective de quelques exercices, puis applications individuelles éventuelles sur fiches polycopiées d'exercices identiques ou similaires. Les tâches proposées aux élèves sont déconnectées de situations pouvant leur donner du sens : en CP, il s'agit par exemple de travailler sur un nombre, le suivant de celui qui a été étudié la veille, et les exercices sont des exercices formels de dénombrement, de décomposition additive sous forme dessinée ou numérique. Les différentes fonctions du nombre ne sont pas convoquées, rien ne permet aux élèves de comprendre dans quelles situations le nombre étudié pourrait être un outil contribuant à leur résolution : outil pour agir, pour prendre des décisions, pour prévoir, pour vérifier une hypothèse, etc. Pour réussir la tâche, les élèves peuvent imiter les exemples qui ont été présentés dans la première phase et qui généralement sont visibles sur le tableau de la classe. Pendant cette phase de travail individuel, le professeur apporte une aide individualisée en passant dans les rangs. Les corrections collectives sont relativement rares. Dans de nombreux cas, les élèves montrent leur travail au professeur qui attribue une appréciation. Que celle-ci soit bonne ou mauvaise, les fiches sont collées dans un cahier ou archivées dans un dossier, mais elles ne donnent pas lieu à un nouveau travail pour corriger les erreurs.
D'autres séances sont menées à partir d'une activité collective relativement riche, par exemple en CE2 la recherche d'association d'étiquettes portant des mots nombres de manière à constituer des noms de nombres à écrire ensuite en chiffres, ou encore le classement de diverses étiquettes portant des représentations différentes de divers nombres (représentations dessinées, écriture chiffrée, décomposition canonique, décompositions additives...) dans une classe de CP. Pendant ces séances-là, l'investissement des élèves est important et certains

d'entre eux développent une réelle activité cognitive qui leur permet sans doute de construire certains apprentissages. Mais la gestion de la classe entrave cependant la qualité du travail pour les élèves : les phases de recherche sont très courtes, dès qu'un élève a une proposition, il est interrogé ce qui clôt la recherche pour tous. Il n'y a donc pas de mise en commun. Aucune synthèse n'est faite à l'issue de l'activité, et aucun élément n'est clairement pointé comme étant à retenir. Ces séances semblent être considérées par les professeurs comme des séances " récréatives " par rapport à la routine quotidienne.
Les trois professeurs de CP observés utilisent des fiches polycopiées qui ont été mises au point par l'un d'eux. Ces fiches concernent l'apprentissage des nombres et de la numération. Elles sont toutes construites sur le même modèle, seul le champ numérique concerné change selon les fiches. Elles ne contiennent aucun problème. Dans une classe, les élèves disposent également d'un fichier de mathématiques, mais ils l'utilisent relativement peu.
Le professeur de la classe de CE2 a partagé sa classe en trois groupes : les forts, les moyens et les faibles, géographiquement identifiables dans la classe. Les « forts » disposent du manuel Diagonale avec lequel ils travaillent en autonomie sur la leçon qui va être travaillée ensuite avec toute la classe (par exemple quand ils ont terminé le travail de français). Quand la séance de mathématiques commence, tous les élèves travaillent sur un autre livre Maths outil. Après lecture de l'énoncé d'un problème, les élèves cherchent collectivement à le résoudre, les élèves du groupe fort sont alors sollicités pour montrer comment faire, puis un élève d'un autre groupe ou le professeur vient écrire la réponse au tableau, enfin les élèves ont généralement à recopier cette réponse sur leur cahier. Finalement, il s'agit d'une pédagogie de l'ostension, mais ce sont les forts qui jouent le rôle du maître.
Nous constatons que lorsqu'un élève manifeste son incompréhension, par exemple sur les liens entre écriture chiffrée et désignation orale des nombres, l'enseignante propose le tableau de numération et des couleurs pour repérer les différents ordres d'unités, elle donne des moyens techniques, mais ne cherche pas à travailler avec l'élève concerné les liens entre les unités des différents ordre, et ne les aide pas à comprendre pourquoi les nombres s'écrivent ainsi. De ce fait, le jour même après trois ou quatre exercices analogues l'élève réussit la tâche, mais dès le lendemain il refait des erreurs.

* Composante médiative

Les professeurs observés ont une autorité certaine. Le comportement des élèves est tout à fait acceptable. On peut même noter une concentration très importante : une séance de mathématiques, même en CP, peut durer une heure sans qu'il y ait d'agitation importante dans la classe.
Les interactions entre le maître et les élèves sont assez nombreuses, presque toujours à l'initiative de l'enseignant. Elles peuvent porter sur le contenu mathématique de la séance ou sur le comportement. Celles-ci sont sous forme de questions très fermées auxquelles les élèves répondent par un nombre, ou quelques mots, rarement une phrase complète.
Les échanges entre élèves existent mais sont rarement relatifs au travail qui est en train de se faire. Interrogés à ce sujet, les professeurs ne pensent pas qu'il soit possible de s'appuyer sur les échanges entre les élèves dans le processus d'apprentissage. Tout au plus envisagent-ils une forme de tutorat « un bon avec un faible » avec l'argument classique, bien que peu étayé, que le discours du « bon » sera plus accessible au « faible » que le discours du maître car énoncé « avec ses mots à lui » plus faciles à comprendre. Les approximations, imprécisions, voire inexactitudes du discours du « fort » ne sont pas envisagées. La dimension sociale des apprentissages dans le cadre de l'école n'est pas vraiment prise en compte.
L'étayage est important, dans toutes les classes observées, les enseignants aident beaucoup les élèves collectivement et individuellement. Dans les résolutions collectives dialoguées des

exercices ou problèmes, ils aplanissent les difficultés ou résolvent en partie eux-mêmes le problème ; lorsqu'ils aident individuellement les élèves, la plupart du temps, ils montrent à l'élève comment faire, ou le guident pas à pas.
La responsabilité de la résolution n'est en fait pas transférée aux élèves qui restent relativement passifs du point de vue de l'investissement cognitif, même s'ils paraissent actifs au niveau de la production matérielle ou écrite.

* Composante personnelle

C'est à partir des échanges informels au cours des récréations et des entretiens avec les professeurs, mais aussi à partir de leurs interventions orales, de leur gestuelle, de leurs mimiques pendant la classe que je dresse le constat suivant. Les professeurs disent se sentir « investis » d'une sorte de mission : il s'agit de donner le plus possible de son temps, de sa patience, de son dynamisme pour « *ces élèves-là* ». Le regard des professeurs sur le public qui leur est confié est relativement stéréotypé : les élèves sont peu concentrés « *l'après-midi on ne peut rien faire, ils peuvent pas se concentrer, ils sont pas receptifs* », fatigués à cause de la télévision « *ils se couchent très tard, ils regardent la télé. Quand on leur demande ils disent non, mais si on leur demande quelque chose à propos du film ou du match, ils répondent, c'est donc qu'ils ont regardé, mais les parents leur disent de ne pas le dire à l'école* », ils sont souvent livrés à eux-mêmes, du moins sur le plan scolaire. Ils sont considérés comme ayant un vocabulaire très pauvre, une expression orale indigente, des difficultés de mémorisation, « *les enfants ici, ils retiennent pas le vocabulaire. Ce qu'ils ont appris aujourd'hui, ils ne le sauront plus l'année prochaine. Dans les familles ils parlent mal le français, et s'ils parlent le wolof, ils parlent mal le wolof, le professeur d'arabe dit que les enfants parlent mal l'arabe. Ils ne retiennent pas* ». Déjà au CP, les élèves sont essentiellement caractérisés par leurs manques et leurs lacunes dans tous les domaines. Les enseignants en déduisent qu'il est indispensable de simplifier les tâches pour eux car ils ne pourraient pas réussir des tâches compliquées ou complexes. Ils disent avoir acquis une solide expérience des capacités de leurs élèves, de ce qui peut provoquer leur frustration ou déclencher des conflits et revendiquent le droit de savoir mieux que quiconque ce qui convient à leurs élèves. Ils insistent sur la nécessité d'encourager constamment les élèves, de valoriser leur travail, aussi, pour pouvoir le faire, ils n'hésitent pas à les aider. En fait, les exigences existent, mais sont sensiblement revues à la baisse par rapport à ce qui est attendu à chacun des niveaux.

* Composante institutionnelle

Les professeurs observés respectent relativement le temps imparti aux mathématiques qui sont considérées par eux comme une discipline fondamentale. Contrairement à certains autres champs disciplinaires, les séances de mathématiques ne sont pas supprimées lorsque des sollicitations extérieures sont proposées aux enseignants.
Si le temps imparti aux séances de mathématiques est conforme ou du moins se rapproche des normes institutionnelles, en revanche, on note une grande inadéquation entre le temps du maître et celui de chaque élève. En effet, la majorité des séances observées duraient une heure parfois même plus et pendant tout ce temps les enseignants étaient en permanence « en scène », ils parlaient, expliquaient, montraient comment faire, sollicitaient les élèves, les reprenaient, maintenaient l'ordre, exhortaient au travail, etc. sans une minute de relâche. Mais si l'on observe chacun des élèves en particulier, on peut constater que chacun n'est concentré sur son travail que sur une toute petite fraction de ce temps. Certains discutent, d'autres font autre chose, d'autres rêvent et ne font rien du tout en attendant que le temps passe.
En ce qui concerne les contenus mathématiques enseignés, les thèmes abordés font partie des programmes, mais certains domaines semblent pratiquement absents notamment la géométrie.

En CP nous avons pu avoir accès à la progression commune suivie par les trois maîtres pour le domaine numérique. Cette progression met en évidence une volonté de routinisation des exercices proposés et un évitement constant de situations de recherche. En CE2, les élèves font des exercices, mais l'enseignante ne dégage pas les notions mathématiques en jeu. En fait, l'esprit des programmes n'est pas pris en compte.

* Composante sociale

Les professeurs des classes observées et l'équipe pédagogique de l'école dans son ensemble font respecter de manière rigoureuse et permanente le règlement intérieur. Il semble, d'après les enseignants, que ceci demande une vigilance de tous les instants qui est épuisante pour les maîtres. La réussite de l'école sur ce plan semble tenir à une volonté partagée de l'ensemble de l'équipe pédagogique pour maintenir l'école en dehors des règles de vie supposées du quartier, notamment par le choix du thème du projet d'école centré sur l'éducation à la citoyenneté. Une enseignante dit « *Maintenant il n'y a plus beaucoup de dégradations, cela fait sept ans que l'équipe est là. Des progrès très sensibles sont repérables au niveau des comportements* ». Contrairement à d'autres classes de ZEP que j'ai observées, ce n'est donc pas l'évitement ou la gestion des conflits qui domine la relation qui s'instaure entre le professeur et les élèves. L'ambiance des classes est au travail, les élèves sont relativement sages et se comportent globalement correctement. Je peux même dire qu'il règne dans les classes observées une ambiance chaleureuse et de respect mutuel, a priori tout à fait appropriée à des apprentissages de qualité.
Par ailleurs, dans toutes les classes observées, la finalité pour les élèves de l'apprentissage des mathématiques semble être essentiellement de faire ce que le maître dit, éventuellement de réussir l'exercice pour avoir une bonne note. Pour les maîtres -trois d'entre eux disent d'ailleurs ne pas aimer les mathématiques- il semble que ce soit l'aspect utilitaire des maths qui soit à développer auprès des élèves de " ces quartiers-là " car c'est de cela que les élèves auront besoin, mais cet aspect utilitaire n'est en fait pas vraiment mis en avant lors des séances observées. En fait, ce que l'on fait à l'école semble relativement déconnecté de ce qui se passe hors de l'école.

Remarque

Nous pouvons noter que les « styles personnels » des enseignants peuvent être très différents alors que les pratiques effectives traduisent des conceptions relativement voisines sur les mathématiques, sur leur enseignement, sur le potentiel intellectuel de leurs élèves.
Ainsi une enseignante de CP, Madame Breton, qui mène sa classe de manière très dynamique, n'hésite pas se mettre en scène elle-même pour justifier ses demandes de silence :
« Chut évitez le bruit, vous savez bien que je n'aime pas le bruit, évitez çà [...] non, non, arrête tu fais du bruit là, je n'aime pas ça »
ou encore :
« pas de bruit, oh la la, je suis fatiguée là, pas de bruit »
ou encore s'adressant à des élèves d'une autre classe, venus dans la sienne car punis de récréation :
« Chut chut messieurs les CE, si vous faites du bruit pendant que mes élèves sont silencieux, je vais jamais y arriver ».
De même, ce professeur justifie ses exigences de présentation non par nécessité pour le travail lui-même, mais en référence au risque de surcroît de travail de correction que cela implique pour elle :
« Les enfants essayez de me dessiner –on lève la tête deux minutes- soyez gentils avec moi, essayez de me dessiner ça par boite de dix. Pas n'importe où dans tous les sens sinon ce sera

long à corriger »
et quelques minutes après
« Oui faut être gentil avec moi, hein parce que sinon c'est long à corriger tout ça pour moi »
et s'adressant à une élève :
« Essaie de faire bien 2 par 2, c'est plus facile pour moi ».
Cette enseignante est extrêmement présente à tous les élèves de la classe qui sont tous nommés plusieurs fois pendant la séance de manière personnalisée : *« Merci Romain, tu es débrouillard », « Boubakar se met à ne plus savoir compter c'est le monde à l'envers »*, sollicités pour répondre, invités à travailler, repris pour leur attitude.

Les deux autres enseignants de CP et l'enseignante de CE2, obtiennent eux aussi une ambiance de travail relativement calme sans jamais faire état de leurs propres impressions aux élèves. Leur modes de sollicitation des élèves sont également différents de ceux de madame Breton, mais traduisent aussi leur volonté d'aider les élèves, de les encourager, de les encadrer pour éviter les débordements.

Conclusion

Notre étude nous a permis de retrouver un trait essentiel des pratiques observées déjà mis en évidence précédemment, c'est la mise en œuvre d'une logique de réussite à court terme par tous les moyens, en particulier la simplification des tâches, l'étayage important, la prédominance d'exercices d'imitation et la répétition, au détriment d'une logique d'apprentissage à moyen et long terme. Ces choix conduisent à une absence presque totale de phases de structuration des connaissances abordées au cours des exercices, et de phases d'institutionnalisation qui permettraient aux élèves de repérer ce qui est important, ce qu'il faut retenir. Finalement les pratiques observées traduisent une baisse nette et *a priori* des exigences en matière d'apprentissage, alors que l'investissement des enseignants dans leur métier est énorme et leur dépense d'énergie considérable.

UN EXEMPLE DETAILLE DE PRATIQUES EN MATHEMATIQUES AU CE2

Nous allons montrer un mode de gestion des activités mathématiques illustrant en plusieurs points les pratiques du i-genre 2.
Il s'agit d'une séance de mathématiques se déroulant dans une classe de CE2, le 22 novembre de 10h40 à 11h30.

1. Phase d'entrée dans l'activité

Dans cette classe, les activités s'enchaînent les unes aux autres sans qu'il y ait un temps de présentation de l'enjeu de la nouvelle activité ou du but que l'on poursuit en la faisant. Les élèves sont en classe pour effectuer des exercices les uns après les autres dans des disciplines différentes au cours de la journée.
Nous allons le montrer sur l'exemple suivant.

Le professeur propose l'énoncé de problème ci-dessous, ici issu d'un manuel scolaire de CE2 Math Outil.

> Un instituteur veut acheter pour sa classe un électrophone valant autour de 1000 F, il relève dans un catalogue les modèles et les prix indiqués ci-dessus :
> modèle A : 920 F
> modèle B : 990 F
> modèle C :1200 F
> modèle D :1020 F
> modèle E : 800 F
> modèle F :1120 F
> a) D'après toi quels modèles pourra-t-il choisir ?
> b) Il en parle à son directeur qui lui rappelle qu'en aucun cas la dépense ne pourra dépasser de plus de 100 F les 1000 F prévus.

La lecture de l'énoncé se fait oralement par un élève interrogé par l'enseignante, question par question. Le professeur observé n'interroge pas les élèves sur la représentation globale du contexte véhiculé par cet énoncé qu'ils ont pu ou non se construire. Remarquons que l'instituteur évoqué dans cet énoncé de problème souhaite acheter un « électrophone ». Il est vraisemblable que cette appellation relativement désuète ne soit pas connue des élèves, nous verrons que la maîtresse n'expliquera pas ce terme et ne l'emploiera pas elle-même, elle lui substituera : magnétoscope, transistor, appareil, objet.

Pendant la séance d'orthographe, le groupe des forts qui avait terminé rapidement les exercices à faire a déjà résolu le problème proposé à tous maintenant.
La séance d'orthographe se termine, la maîtresse est au tableau, face aux élèves puis elle s'assied, toujours face aux élèves, son livre à la main :

M	Vous avez tous votre livre de maths sous le nez, d'accord, chut, on est en place on se calme, Mlle Aïsatou, j'ai dit quoi ? Je ne veux voir que le livre / au milieu, bien au milieu, bien au milieu le livre pour pouvoir le lire tous les deux, tu y es ?
E	P. 60
M	On y va ? Page 60, voilà. C'est par ordre de grandeur, chut, Mélissa tu lis le n° 1

2. Une résolution collective du problème proposé, sans recherche individuelle de la part des élèves, avec une modification de la consigne et un étayage important conduisant à une simplification de la tâche.

Dès qu'une question est lue, un élève est interrogé immédiatement pour préciser l'énoncé et même ici pour le modifier. En effet, la question posée dans l'énoncé consistait à engager les élèves dans une réflexion sur la notion d'ordre de grandeur et d'approximation, puisqu'il s'agissait de choisir des électrophones valant « autour de 1000 F ». Tous les prix proposés peuvent être considérés comme étant « autour de 1000 F », il s'agissait donc ici d'entamer une discussion sur la marge que l'on pouvait raisonnablement accepter. Au lieu de cela, la maîtresse va modifier la question en introduisant un fait nouveau –l'instituteur peut dépenser 1000 F- et en la transformant en la recherche des appareils valant moins de 1000 F.
L'élève Mélissa à la demande de la maîtresse lit la première phrase, elle est interrompue par celle-ci, puis continue :

Mélissa	Un instituteur veut acheter pour sa classe un électrophone valant autour de 1000 F, il relève dans un catalogue les modèles et les prix indiqués ci-dessus.
M	Regarde le tableau, c'est avec des prix et des nombres, continue, quelle est la 1ère question ?
Mélissa	D'après toi quel modèle pourra-il choisir ?
M	Bien, chut, d'abord il a combien, l'instituteur il peut dépenser combien, Monir ?
Monir	1000 F
M	1000 F, on est bien d'accord, sans aller au delà. Monir, tu lis le 1er, les modèles et les prix, le modèle A coûte combien ?
Monir	Le Modèle A, 920 F
M	Oui continue
Monir	B, 990 F, C, 1200 F
M	Marlène, tu regardes un petit peu avec ta voisine
Monir	D, 1020 F, E 800 F, F 1220 F

A ce moment la question et les données inscrites dans le tableau de l'énoncé ont été lues oralement. Immédiatement la maîtresse va interroger l'élève qui vient de lire (Monir) pour qu'il réponde à la question. Les élèves n'ont donc aucun temps pour réfléchir individuellement à ce que pourrait être la réponse à la question posée. Ce n'est pas Monir qui va répondre mais deux autres élèves Lassana, puis Sukemba qui ont déjà résolu le problème précédemment car elles font partie du groupe des forts.

M	Bien, alors d'après toi que peut-il prendre déjà ? En ayant 1000 F. Chut.
Lassana	Le A
M	Tu peux Lassana le laisser trouver tout seul comme un grand, le A, quoi encore ? Sukenba, tu cherches en même temps que nous ?
Sukemba	Maîtresse le E
M	tu en as un, vous êtes en train de travailler avec nous là,
Monir	Maîtresse le A
M	Le A vient d'être dit, continue, y en a peut-être d'autres, chut, le B et toi Monir, tu en as un autre
Monir	Le E
M	Le E, c'est bien, combien coûte le A ?
Es	(Plusieurs élèves) 920 F, le B, 990 F, et le E 800 F, 800

Les réponses attendues ont ainsi été données par les « forts » puis reprises par Monir qui se voit gratifié d'un « c'est bien » pour avoir simplement « répété » les bonnes réponses, puis

collectivement par plusieurs élèves. La maîtresse acquiesce d'un signe de tête, mais ne fait pas formuler les raisons (mathématiques) pour lesquelles ces réponses conviennent pour l'énoncé modifié que la maîtresse a finalement proposé aux élèves. Elle enchaîne immédiatement avec la seconde question :

M	Rachid, tu parles très fort et tu lis la 2, le b)
Rachid	Il en parle à son directeur qui lui rappelle qu'en aucun cas
M	En aucun cas... *(la maîtresse écrit au tableau 1000F puis A=920, B= 990, C=1200, D= 1020)*
Rachid	La dépense ne pourra dépasser de plus de 100 Frs les 1000 F prévus.

La maîtresse semble penser que la formulation de la question est difficile à comprendre, elle prend donc la décision de la reformuler légèrement elle-même immédiatement :

M	Bon je relis, bon toutes les deux, vous écoutez, ça commence à bien faire, vous êtes prêtes ? Il en parle à son directeur qui lui rappelle qu'en aucun cas la dépense c'est quoi la dépense ?
Es	*inaudibles*
M	chut, oui, / oui, il dépense, il lui donne de l'argent pour qu'il achète quelque chose, donc il ne peut pas dépasser de plus de 100 F les 1000 F prévus, ça va faire combien ? Il peut aller jusqu'à combien ?
E	100

L'élève qui prend la parole n'a pas compris la question de la maîtresse, mais celle-ci ne va pas interroger un autre élève, ou reposer la question à l'ensemble des élèves, elle va elle-même donner la démarche à suivre pour répondre à la question, les élèves n'ayant plus qu'à effectuer la somme 1000+100, sans avoir besoin de comprendre pourquoi il faut faire ce calcul :

M	Combien, pas 100 F, non, on peut rajouter 100 F à ses 1000 F, ça va faire combien ?
E	1100 F

Nous voyons ici qu'en cas de difficulté, le professeur donne toutes les indications qui finalement suppriment le problème.
Aussitôt la maîtresse repose la question en la formulant cette fois directement :

M	1100 F, *(elle écrit 1100F au tableau)* donc le directeur dit, mais tu peux aller jusqu'à 1100 F, qu'est-ce qu'il peut acheter d'autre à part donc le A, B, E, qu'est qu'il peut encore prendre du coup ?

3. Un mode d'interaction publique avec un élève, l'utilisation de l'analogie comme aide à la compréhension

Une élève Yassa répond immédiatement (de manière erronée). Il s'ensuit une longue interaction entre Yassa et l'enseignante, interaction que je qualifie de « publique » dans la mesure où elle peut être entendue de tous les élèves mais que je ne qualifie pas de collective car les autres élèves n'ont pas la possibilité d'intervenir, quand ils cherchent à le faire, l'enseignante les fait taire.

Yassa	le F
M	Le F, c'est combien ? lis le, le nombre
Yassa	Mille cent onze Francs

M	Mille cent onze Francs?
Yassa	Mille cent vingt
M	1120 et là, il peut dépasser combien ?
Yassa	1100
M	Bah d'après toi est-ce qu'il a les 20 ?
Yassa	Non,
M	Alors il peut pas, à moins que tu t'arranges avec le vendeur, quand tu vas à *Ed*, et que t'as que 100 F est-ce que la vendeuse te permet d'emmener la suite si t'as pas les 100 F ?
Yassa	Non
M	T'en as pour 110 Frs et t'as que 100 Frs, est-ce que tu dois pas enlever un objet ?
Yassa	Oui
M	C'est pareil. Alors quel est le magné..., non le transistor que l'on peut acheter ?
E	Maîtresse
M	Chut, laisse-la chercher ..... qu'elle travaille un peu, regarde bien les nombres,
E	Maîtresse

Dans un premier temps Yassa se trompe donc et propose un électrophone dont le prix excède la somme autorisée. Pour aider l'élève à comprendre son erreur, nous constatons que l'enseignante a recours à une situation analogique qu'elle considère sans doute comme pouvant faire partie du vécu de l'élève : choix d'un supermarché vendant à bas prix, situation où l'acheteur prend davantage de produits qu'il ne peut en payer sans s'en rendre compte avant la caisse, évocation d'un arrangement possible avec le vendeur, nécessité de laisser certains objets. Cette situation évoquée nous renseigne sur la représentation que se fait la maîtresse du mode de vie de ses élèves ou de leurs familles. On imagine en effet assez mal une évocation de cette nature dans une école scolarisant des élèves de milieux favorisés.

Yassa	Le D
M	Bien sûr le D, comment tu lis ça ? Chut, / Comment tu lis ça ?
Yassa	1000
M	C'est 1000, après, 1000
Yassa	Mille cent vingt
M	T'écris 120, d'accord c'est ca ?
Yassa	Non
M	Tu me lis ça ; *(elle écrit au tableau 1000, 1001, 1009, 1010, 1020)*
Yassa	Mille, mille un, mille neuf, mille dix, mille vingt,
M	Et là, il y combien ?
Yassa	1020

Nous constatons que Yassa a du mal à lire les nombres correctement, de ce fait, la question n'est plus la comparaison entre le prix de l'objet et les 1100 F autorisés, mais la manière de lire le nombre 1020. La maîtresse apporte une aide à Yassa, en essayant de replacer le nombre dans la chaîne numérique orale.

4. Une absence de phase de conclusion au cours de laquelle le savoir mathématique en jeu pourrait être repéré

Dans la dernière phase de résolution de cet exercice, aucune conclusion n'est donnée, aucun pas de côté pour essayer de voir ce qui peut être appris ou révisé en résolvant ce problème n'est proposé par la maîtresse. En effet, dès que Yassa parvient à lire le nombre correctement, l'enseignante reprend la main. Elle hésite à demander la somme restante, mais abandonne ce projet et finalement demande aux élèves de rappeler tous les « appareils » qui peuvent être

achetés par l'instituteur. Remarquons que cette formulation est ambiguë puisque l'instituteur ne peut pas acheter les quatre appareils mais seulement un parmi ces quatre-là. Pour aider l'élève interrogée à citer les modèles autorisés, l'enseignante lui indique qu'il lui suffit de lire ce qui est écrit au tableau.

M	*(La maîtresse écrit au tableau D : 1020)* D'accord, alors il peut vraiment dépenser, tu pourrais me dire combien il reste, bon c'est pas grave, donc il y a combien d'objets, combien d'appareils qui peuvent être achetés par l'instituteur ? Chayma, il y a combien d'appareils ?
Chayma	4
M	4, lesquels ? chut, c'est marqué où ? / Bon alors tu peux le lire, ça sert à rien de regarder ton livre, tu dis quoi ? / Non je te demande combien, chut, combien, d'appareils, tu as dit combien ?
Chayma	4
M	Maintenant, tu me donnes leur nom, ça c'est plus facile de regarder au tableau que sur ton.....
Chayma	(inaudible)
M	Voilà d'accord, on fait le n° 2, Mélissa, tu lis.

Ainsi s'achève la résolution de ce premier « problème ». Nous constatons que la réponse à la dernière question est lue par Chayma dans un tel brouhaha qu'elle est inaudible, elle n'est pas reprise par la maîtresse et celle-ci ne demande pas aux élèves de résumer ce qui a été fait au cours de cet exercice sur le plan mathématique à savoir repérer parmi des prix ceux qui sont inférieurs à une valeur donnée. Remarquons aussi que les élèves qui le souhaitent ont écrit les réponses au fur et à mesure sur leur cahier, mais d'autres n'ont rien écrit du tout et certains n'ont pas beaucoup écouté ce qui se faisait devant eux. La séance se poursuit par la résolution collective d'un deuxième problème concernant également la notion d'ordre de grandeur et de valeurs approchées dans le cadre des mesures de longueurs sans que ces deux notions soient évoquées clairement par la maîtresse.

Mélissa	La maîtresse d'une classe de CE2 demande à une équipe d'élèves d'estimer la mesure en cm de la longueur de son bureau.
M	Estimer, c'est voir à peu près, hum.
Mélissa	Voici le bilan composé par les différentes équipes.

La résolution de ce second problème se déroule de manière similaire à la résolution du premier. Les échanges entre la maîtresse et un élève interrogé permettent de faire avancer la résolution car dès qu'une difficulté survient la maîtresse la résout.

Ainsi, l'énoncé dit que si les mesures estimées ne s'écartent pas de plus ou de moins de 20 cm, elles seront considérées comme bonnes. L'enseignante va décomposer cette information en deux temps pour que les élèves n'aient finalement pas à gérer tous seuls l'expression « ne s'écarte pas de plus ou de moins de 20 cm » :

M	Je relis la phrase, la maîtresse t'écoute, aussi, la maîtresse dit alors, le bureau mesure exactement 160 cm, ça c'est la mesure du bureau, mais, elle permet aux enfants de se tromper un peu, de dire plus et un peu moins. Mais je dirais qu'une réponse est bonne si elle ne s'écarte pas de plus de 20 cm en plus et en moins, c'est-à-dire que si on trouve un peu plus, 20 cm en plus, ça fait combien par exemple ?
E	(Plusieurs élèves) 180
M	Par exemple, et si on trouve 20 cm en moins, ça fait combien ?
E	(Plusieurs élèves) 160

5. Des difficultés de formulation qui rendent difficile la conceptualisation

Tout au long des échanges, les difficultés de formulation apparaissent tant dans les paroles de l'enseignante que dans les réponses des élèves. Les tentatives de justifications demandées par la maîtresse échouent par manque de vocabulaire disponible ou parce que les élèves sont dans la logique de l'évidence. L'enseignante semble ne pas s'autoriser à dire elle-même correctement ce qu'il y aurait à dire pour argumenter les réponses :

M	Non, non non, on en est à 130, je voudrais savoir pourquoi c'est bon, pourquoi, c'est pas bon ?
E	C'est pas bon parce ça fait 130
M	Oui bien sûr mais
E	Ça fait 140
M	Qu'est ce qui fait 140 ?
E	Bah, moins 20
M	Donc ça devrait / ne pas dépasser combien ?
E	140
M	140 cm à combien, / et 130 alors comment tu peux dire ta phrase, comment tu peux expliquer ?
E	La A, c'est pas bon
M	parce que ?
E	parce que, ça fait 140 cm, 130.../
M	Qu'est qui peut me dire faire une petite phrase, oui
E	Parce qu'elle a reculé de 30 cm
M	Hum, mais encore, oui alors qu'il pouvait pas faire
E	145
M	140, mais oui mais 160 on dépasse
E	On peut pas aller moins de....
M	Voilà on peut pas / des mots inférieurs ça peut pas moins de combien ? 130, 140 voilà, donc 130 / c'est parce qu'on peut pas....
E	C'est parce que l'on peut pas dépasser 140
M	Non parce tu vois 140, 150, 160, // tu dépasses là, 140, 140, 150, 160 / voilà, faire moins, moins que 140, c'est très important moins que

Une confusion s'installe entre longueur du bureau en vrai, et longueurs considérées comme « bonnes » pour la maîtresse de l'énoncé :

M	Est-ce que c'est bon ou pas bon pour la maîtresse ?
E	Un petit peu, (un autre élève) oui
M	Oui, pourquoi ? Ça va être compris entre combien et combien ? Le bureau de combien à combien ?
E	180

Ou encore :

E	165 cm
M	Est-ce que ça marche est-ce que c'est bon ? Pour la maîtresse / Il mesure combien le bureau de la maîtresse ? En vrai / Combien il mesure en vrai le bureau ?
E	(Plusieurs élèves) 160
M	160, d'accord, mais on peut faire un peu plus, et un peu moins. Mais si 165, est-ce que ça va être bon pour la maîtresse ?
E	Oui
M	Hum, parce que c'est
E	Plus grand que../
M	Oui, mais c'est aussi parce ce que quoi, juste qu'où on peut aller ? Sans se tromper juste où on

	peut aller ?
E	180
M	180, d'accord, donc ça marche, ( ) à toi

Finalement c'est l'enseignante qui définira l'intervalle dans lequel doivent se situer les mesures, la tâche des élèves consistant ensuite à repérer si un nombre se trouve entre 140 et 180. On retrouve ici la simplification des tâches par l'enseignante évoquée précédemment :

M	*(En parlant la maîtresse fait un schéma au tableau avec 160 cm , au centre, 140 cm à droite, 180 cm à gauche et des flèches surmontées respectivement de -20cm et +20cm)* La maîtresse permet qu'on puisse faire simplement 20 en plus d'un côté, on est d'accord ça fait 180, ou 20 en moins, ce qui fait 140. Y veut dire que ce peut être que entre 140 et 180, Jinalie, heu, Lassana 185 c'est entre 140 et 180 ?
E	Maîtresse, moi je sais
M	185 est-ce que c'est 140 et 185 ?
E	Non
M	Non donc est ce qu'on peut compter que c'est bon ?
Mounir	Non
M	D'accord, Mounir, alors est-ce que ça marche ou pas
E	Oui
M	Oui pourquoi ? / C'est ? J'ai pas bien entendu, excuse-moi / Pourquoi Bakoudé, ça marche ? Le E / On doit trouver entre quoi et quoi ?

Comme dans le cas du premier problème, il n'y aura pas de conclusion autre que :

M	Tu peux fermer le livre pour l'instant, on verra ça plus tard. // Chut. // Chut

Les élèves ne seront pas invités explicitement à noter les résultats sur leur cahier, résultats qui d'ailleurs n'ont pas été inscrits au tableau. Cependant plusieurs le feront, ce qui traduit une habitude de classe.
La séance se poursuit par une nouvelle activité mathématique considérée par l'enseignante comme « récréative » après la phase « importante » de résolution des deux problèmes, consistant à trouver des noms de nombres en juxtaposant deux puis trois étiquettes « mots nombres » prises parmi cinq qui sont notées au tableau, activité très appréciée des élèves et qui durera jusqu'à la fin de la matinée. Au cours de cette activité et contrairement aux précédentes, la grande majorité des élèves s'impliquent dans la recherche proposée, mais en revanche chacun s'intéresse à son propre nombre et n'écoute pas souvent le dialogue entre la maîtresse et l'élève interrogé.
Nous constatons que la durée de la séance de mathématiques est tout à fait en accord avec les instructions officielles, les tâches proposées ont été diverses et variées, mais nous constatons aussi que pour les deux premiers problèmes, la résolution a été effectuée en fait par le couple maîtresse, élève interrogé, et que les autres élèves n'ont eu ni le temps ni les moyens de se poser vraiment la question. Par ailleurs, les contenus mathématiques abordés par les énoncés choisis n'ont pas été mis en évidence.

Conclusion

Cette séance de classe a été choisie parce qu'elle me semblait assez représentative de la pratique quotidienne habituelle de l'enseignante. Son étude montre assez clairement la manière dont l'enseignante organise son enseignement en prenant en compte les différentes contraintes du système et en les respectant globalement mais aussi en s'appuyant sans doute à

son insu sur les représentations qu'elle se fait des compétences de ces élèves et de leurs conditions de vie. Les choix qu'elle effectue, et les pratiques qu'elle met en œuvre vont dans le sens d'un aplanissement des difficultés, d'une simplification des tâches qui dénaturent en grande partie l'activité mathématique et concourent, me semble-t-il à une baisse de qualité des apprentissages que les élèves peuvent construire.

CHAPITRE 3

DECLOISONNEMENTS EN MATHEMATIQUES ET EN FRANÇAIS EN 2001-2002

Annie Dubut

BILAN DES OBSERVATIONS

1. Origine du projet

L'école, située dans une ZEP de la banlieue de Rouen, est une école où les mutations d'enseignants sont fréquentes.

Trois jeunes professeurs, nouvellement arrivés, sont à l'origine du projet « décloisonnements ». Sortis de l'IUFM depuis moins de cinq ans, ils sont désireux de mener une pédagogie innovante, probablement parce qu'ils sont influencés par les nombreuses expériences pédagogiques ayant lieu dans cette école. De plus, les échanges avec eux montrent, comme nous le verrons plus loin, que cela correspond à l'idée qu'ils se font de leur mission auprès du public auquel ils s'adressent.

Par exemple des ateliers de jeux mathématiques pour l'ensemble des classes du cycle 3 avaient été mis en place dans cette école; plus tard, en liaison avec les enseignantes de l'IUFM, un projet concernant l'utilisation à des fins pédagogiques de jeux numériques et géométriques a également été mis en œuvre. Ce projet avait été mené durant quatre ans puis abandonné à la fin de l'année scolaire précédente, pour cause de mutation de certaines des enseignantes. L'évaluation et les divers constats établis à la suite de cette expérience ne semblent pas avoir été communiqués aux trois enseignants qui se sont lancés dans ce projet de décloisonnements.

Officiellement, les enseignants reconnaissent 70% d'élèves en difficultés, ce qui peut expliquer leur désir de chercher des solutions, même si, comme nous le verrons plus tard, la nature des difficultés reste floue dans leur esprit.

Par ailleurs, l'écoute des enseignants en poste nous a montré une réticence à enseigner « comme ailleurs ». Un certain nombre d'idées circulent, et se diffusent très vite auprès des jeunes collègues, ce qui a pu encourager ceux de cette année à se lancer dans cette expérience. Voici quelques unes de ces idées :

- En ZEP il faut pratiquer une pédagogie différenciée, avec des objectifs différents suivant les élèves.
- La variété dans les activités est nécessaire car sinon les élèves se lassent vite.
- L'école doit, selon eux, suppléer aux défaillances des familles, souvent très défavorisées, dans l'espoir « d'éveiller » les enfants. L'important est donc de faire beaucoup de choses nouvelles.

Nous avons pu constater que pour mettre en œuvre ces trois principes, dans cette école, les activités extra-scolaires se multiplient, au détriment des cours traditionnels. La nouveauté semble être un élément motivant aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Cette soif de nouveauté chez de jeunes enseignants ne peut être attribuée à la lassitude et au désir de changer des pratiques longuement expérimentées, compte tenu de leur âge. Il faut donc bien y voir l'influence de collègues plus anciens, mais aussi le désir de répondre à l'injonction officielle, par exemple en organisant des travaux de groupes ou en utilisant des jeux mathématiques comme le préconisent les programmes actuels.

2. Objectifs déclarés par les enseignants

- *Motiver les élèves :* compte tenu du deuxième point dans le précédent paragraphe, leur objectif premier est de motiver les élèves.
- Vient ensuite la *volonté d'intégrer les élèves de CLIS…*

- *...de combattre le manque de rigueur des élèves et l'absence de logique dans la résolution de problèmes.* Pour remédier à cette dernière difficulté, le choix du défi mathématique a été retenu. Il contient en effet selon eux des exercices qui demandent peu de connaissances mathématiques (appréciable quand on sait que certains élèves de CM2 ne connaissent pas leurs tables de multiplications), mais où il faut surtout réfléchir et faire preuve de logique.
- Un autre objectif important est de *faire discuter et argumenter les élèves*, qui ne savent pas s'écouter les uns les autres, ce qui rend quasi impossible les mises en commun durant les cours. Les ateliers leur permettent d'apprendre à justifier leur point de vue, leur raisonnement à l'intérieur d'un petit groupe d'abord.
- Enfin, la socialisation des élèves, abordée de cette façon, permet aussi de *travailler plus agréablement*, avec moins de pression, une plus grande liberté...

On voit donc que les objectifs ne sont pas disciplinaires mais transversaux.

3. Mise en oeuvre

L'observation porte sur 5 séances dont 4 consécutives, sur la même plage horaire. Il y a eu d'autre part un entretien avec les 3 enseignants, et plusieurs discussions informelles durant les récréations, entrées et sorties de classe.
Le projet concerne trois classes : une CLIS, une classe double niveau de CE1-CM2, une classe de CM2 (annexe 2 partie 2 chapitre 3). Ce sont les classes des enseignants qui souhaitaient travailler ensemble, c'est pour cette raison qu'elles ont été choisies et non pour des raisons pédagogiques ou didactiques.
Les ateliers de décloisonnements ont lieu trois fois par semaine en matinée de 10h30 à 11h30. Commencées à la rentrée 2001, les séances seront ensuite ramenées en janvier 2002 à deux par semaine, le grand nombre d'activités extra-scolaires proposées aux élèves ne permettant pas de maintenir l'horaire précédent.
Certaines circonstances exceptionnelles peuvent entraîner l'annulation des séances (préparation de la classe de neige, absence de l'un des professeurs...).

Chaque classe comporte trois ateliers placés sous la responsabilité du même enseignant, le travail proposé dans les différents ateliers peut varier au cours de l'année.

Première classe
- atelier défi mathématique
- atelier fichier français
- atelier fichier géométrie

Deuxième classe
- atelier informatique
- atelier de lecture suivie
- atelier fichier géométrie

Troisième classe
- atelier journal
- atelier fichier de numération
- atelier jeu

Plusieurs types d'ateliers mathématiques ont été mis en place : des ateliers de jeux avec du

matériel comme « architect »[45], « logix »[46], « flohbox »[47] faisant partie du matériel de l'école, des ateliers utilisant des fichiers autocorrectifs (« scolavox »[48] (annexe 3), fiches numération construites par l'enseignant) ; des ateliers du type défi mathématique, utilisant des énoncés trouvés dans des documents pédagogiques issus de la formation, ou bien sur Internet.
Les ateliers de français observés ont généralement consisté en un travail sur fiches autocorrectives issues d'un fichier[49]. Les élèves choisissaient eux-mêmes une fiche qu'ils complétaient, avant de vérifier eux-mêmes la solution.
Dans l'atelier journal, il s'agissait pour les élèves de reconstituer deux pages d'un journal qui avaient été découpées en un puzzle de paragraphes.
L'atelier lecture fonctionnait lui avec la présence de l'enseignant : il s'agit pour les élèves de répondre à des questions posées par l'enseignante à la suite de la lecture d'un texte (lecture d'abord silencieuse de l'ensemble, puis lecture orale, partie par partie). L'atelier informatique fonctionne avec le logiciel « lectra »[50], en la présence d'une aide-éducatrice.

Les élèves des trois classes sont mélangés et répartis dans les différents ateliers (5 élèves par atelier) (annexes 1 et 2). Le critère choisi pour les répartir est le brassage. Dans les 9 groupes, se côtoient donc 4 élèves de CM2 et un de CLIS, ou bien 3 élèves de CE1 et un ou 2 de CLIS. Le choix de placer les enfants de CLIS dans l'un ou l'autre des groupes est déterminé par leur âge : les plus jeunes étant plutôt avec les CE1 et les autres avec les CM2. Aucune évaluation préalable n'a eu lieu pour déterminer les groupes. Un plan d'occupation des ateliers est défini par les enseignants. A chaque nouvelle séance, les enfants changent d'atelier, de façon que chaque élève ait finalement participé à chaque atelier. Ainsi, le groupe 1, composé de 4 élèves de CM2 et d'un élève de CLIS, travaille le 1ier lundi sur l'atelier A, le 1ier jeudi sur l'atelier D, le 2ième lundi sur l'atelier G, le 2ème jeudi sur l'atelier B, le 3ième lundi sur l'atelier E, le 3ième jeudi sur l'atelier H.

Les consignes sont données à l'intérieur de chaque atelier par l'enseignant.

A la fin de la séance, les fiches utilisées dans certains ateliers sont collées dans un cahier spécifique.

Divers types d'évaluations en rapport avec cette expérience :

- Certains ateliers proposent aux élèves une fiche d'auto évaluation en fin de séance.

Elle concerne l'attitude de l'élève face au travail
- j'ai travaillé seul ou pas
- j'ai corrigé seul ou pas
- j'ai travaillé dans le calme ou pas
- j'ai triché ou pas.

Ou bien elle concerne les résultats aux diverses questions des fiches.
Il s'agit de rendre les élèves autonomes dans l'évaluation des diverses tâches à effectuer.

---

[45] L'objectif de ce jeu est la structuration de l 'espace, en particulier le passage de l 'espace au plan. Il s'agit d'un matériel qui s'utilise individuellement, avec des fiches de difficultés graduées.
[46] Jeu de logique autocorrectif, consistant à utiliser diverses informations (taille, forme, couleur) pour placer des éléments aux bons endroits sur un quadrillage. Comme le matériel précédent, il s'utilise individuellement, avec des fiches de difficulté graduée.
[47] Matériel individuel utilisé ici pour s'entraîner à la mémorisation des tables d'addition
[48] Fichier de constructions géométriques
[49] Fichier « orthogame » PEMF
[50] logiciel utilisé ici pour créer des textes ou faire de la reconstitution de textes à partir des productions des élèves.

• Vers la fin décembre, des évaluations destinées à mesurer les progrès dans les connaissances des élèves ont été effectuées, sans qu'il soit possible d'en connaître le contenu : les demandes ne se sont pas heurtées à un refus, mais plutôt à une remise sans cesse différée des textes de ces évaluations, dont finalement il n'a jamais été possible de prendre connaissance. Les résultats ont, parait-il, permis aux enseignants de faire un bilan et de mettre au point de nouvelles activités, qui ont été proposées par la suite à la rentrée de janvier.

• Evaluation diagnostique à l'intérieur de l'atelier géométrie, avec les fiches « scolavox ».

4. Analyse de la mise en oeuvre

4.1. Implication des élèves

L'implication des élèves dans les activités qui leur sont proposées est variable. Dans une classe, on note une agitation permanente et une forte dispersion des élèves, dans une autre, ils sont en général calmes et plus studieux, ce qui n'exclut pas d'éventuelles perturbations. Ceci peut s'expliquer par la modification du fonctionnement habituel de la classe nécessité par cette organisation : déplacements des élèves, changement de professeur parfois.
Ceci s'explique aussi par la personnalité différente des enseignants concernés, l'une d'entre elles a visiblement fait le choix d'intervenir le moins possible dans les conflits, les dérapages verbaux, ce qui engendre des perturbations régulières. Ce choix est contestable : en effet, une autre possibilité consisterait à tenter de contrôler ces dérapages verbaux en début d'année, quitte à y perdre du temps et à supporter temporairement une perturbation importante, dans l'espoir de les voir disparaître totalement ensuite. Les observations ayant eu lieu dans la classe au mois de Mars montrent que ce choix n'a pas été fait.
Enfin, la qualité différente des activités proposées dans les ateliers entre en jeu : certaines demandent une recherche véritable, donc attention et concentration, d'où la motivation des élèves. L'atelier « défi-math », avec ses puzzles géométriques dans l'espace ou dans le plan, en fait partie, mais aussi l'atelier lecture, par le choix des textes, par exemple la nouvelle « le chameau et sa bosse »[51]. Les activités motivantes sont la plupart du temps effectuées avec succès par les élèves. D'autres tâches sont moins intéressantes : dans l'un des ateliers, des fiches devaient être complétées en traçant une flèche pour relier l'écriture en chiffres d'un nombre entier à sa décomposition canonique, ou bien l'écriture chiffrée et le mot-nombre. On peut constater que ce type d'exercice répétitif, à effectuer en autonomie, est propice aux débordements.

4.2. Nature des difficultés des élèves

Comme il a été dit plus haut, les enseignants pensent que 70% des élèves sont en difficulté, mais ils ne révèlent pas d'où vient ce nombre, ni les critères objectifs permettant de l'établir. S'agit-il des résultats aux évaluations en CE2, ou à des évaluations qui leur sont personnelles, ou de la constatation d'un retard scolaire important, avec un taux de redoublement élevé dans ces classes ?
Ils ne s'interrogent pas sur la nature de ces difficultés ni sur le traitement spécifique qu'on pourrait appliquer à chacune. Pourtant, les caractéristiques susceptibles de définir un élève en difficultés en mathématiques sont variées. Il s'agit :
- de la difficulté à capitaliser le savoir
- d'un manque de confiance dans les connaissances anciennes
- d'une carence dans les représentations mentales et d'une absence de projet implicite de

[51] « Histoires comme ça » R. Kipling

réinvestissement
- d'une absence d'identification de l'enjeu des situations d'enseignement
- de lassitude et d'un manque d'investissement
- d'un manque de méthode
- d'une difficulté de socialisation et d'une recherche d'une relation privilégiée à l'adulte
- d'une recherche systématique de règles et d'algorithmes
- de difficultés à changer de point de vue
- de nombreux problèmes d'expression et de lecture
- d'une prise en compte ambiguë des situations du quotidien
- d'une mauvaise représentation de soi »[52]

On voit ainsi que ces difficultés sont de nature différente et même si plusieurs cohabitent souvent chez le même individu, un traitement spécifique de certaines d'entre elles pourrait être mis en place. Ainsi, certains ateliers peuvent remédier à un manque de méthode, un autre à des problèmes d'expression et de lecture, encore faudrait-il disposer au départ d'une évaluation diagnostique précise sur la nature des difficultés de chaque enfant.

Si l'on évalue à 70% la proportion d'élèves en difficulté, il reste 30% qui ne le sont pas. Ces enfants doivent-ils pour autant participer comme les autres à chacun des ateliers proposés ?

Il n'est pas certain non plus que le profil qualitatif des difficultés soit le même pour tous et ne nécessite un traitement différent. Ainsi certains enfants qui connaissent des difficultés dans le domaine numérique ne sont pas systématiquement en échec en géométrie. La participation systématique aux différents ateliers se trouve encore une fois remise en cause.

Une évaluation diagnostique préalable pourrait peut-être permettre de gagner en efficacité.

4.3. Choix des activités, aides prévues

Si certains ateliers sont indiscutablement bien choisis pour permettre de motiver les élèves (atelier informatique, atelier défi mathématique, certains jeux), d'autres en revanche semblent ne pas convenir pour plusieurs raisons ayant échappé aux jeunes enseignants. Une mauvaise analyse de la tâche à effectuer est souvent à l'origine des dysfonctionnements constatés, ou bien le manque d'expérience du professeur. Par exemple, dans un des ateliers de géométrie (le fichier « scolavox »), il y a trop de choses à faire, et ceci de façon autonome : sept fiches de constructions diverses. Les élèves essayent un peu sur chaque page et ne terminent rien correctement, ne se concentrent pas. Certains enfants ne respectent pas les consignes données par l'enseignante (faire les fiches dans l'ordre et consulter la solution après), cela crée des conflits à l'intérieur du groupe, des perturbations dans la classe.

Un autre exemple pourrait être cité à propos de l'organisation du défi mathématique : si certains enfants entrevoient rapidement ce qui pourrait être le début d'une solution, d'autres en revanche ne trouvent rien au bout d'un assez long temps. Les fiches d'aide, prévues paraît-il, devraient être mises à disposition plus rapidement qu'elles ne l'ont été. Sinon, comment éviter l'énervement, les disputes ou tout simplement la lassitude, l'abandon ? La encore, il en résulte des perturbations dans l'atelier concerné et dans la classe.

L'analyse de l'un des enseignants pour expliquer les difficultés et le peu de réussite est qu'il y a eu trop d'exigences vis-à-vis des élèves au cours de la première période de cette expérience (jusqu'à Noël). Cela justifie le désir de modifier par la suite les ateliers.

Enfin, le choix de certains ateliers est discutable compte tenu de l'objectif annoncé *faire discuter et argumenter les élèves*. En effet, les tâches proposées aux enfants ne demandent pas de stratégies concertées et peuvent être réalisées individuellement. Les enseignants, probablement pour obéir à l'injonction officielle, proposent un travail de groupes. A la suite

[52] « Enseigner les mathématiques à des élèves en difficulté » D. BUTLEN – Document pour la formation des professeurs des écoles (1996)

des perturbations évoquées ci-dessus, il faut trouver un équilibre. Ceci les amène à séparer définitivement les membres de certains groupes, devenus trop gênants : le faux travail de groupes est devenu au fil des semaines un vrai travail individuel.

4.4. Lien avec les autres séances

L'absence de lien étroit avec les séances ordinaires, avec les apprentissages en cours, est un choix voulu par les enseignants. Quelles sont les conséquences de ce choix ?
Certains de ces ateliers sont conçus comme un réinvestissement mais pas tous. C'est le cas pour les fiches numération qui reprennent des notions déjà travaillées au cours des séances ordinaires, et pour le fichier de français. Dans ce cas, les élèves font les exercices sur lesquels on ne revient plus ensuite. D'autres ateliers proposent une recherche, plus ou moins guidée par l'enseignant. C'est le cas de l'atelier défi math, ou du jeu « architect ».
Aucune conclusion n'est donnée à ces divers travaux, ni pendant les séances elles mêmes, ni ensuite en classe. Le cahier sur lequel les fiches de certains ateliers sont collées n'est plus réutilisé ensuite. Pourtant, des conclusions d'ordre méthodologique, en rapport avec les objectifs transversaux poursuivis par les enseignants, pourraient facilement en être dégagées. Sur le plan des contenus, certains rappels pourraient être faits, aidant à mettre en relation avec d'autres approches dans les cours normaux. Toute la partie du travail des professeurs, consistant à faire un retour sur le travail effectué (avec les élèves ou non), et à tenter d'évaluer de façon rigoureuse, si les objectifs ont été atteints, n'existe pas.
On constate que les enseignants n'ont pas réfléchi à une utilisation postérieure de ces ateliers en classe, et même que l'idée en est d'emblée écartée, puisque « tous les élèves ne font pas la même chose ». Il s'agit pourtant d'une mauvaise raison, puisque tous les élèves passent par chaque atelier.
Les remarques précédentes montrent d'une part une vision à court terme dans la façon de concevoir l'enseignement, et d'autre part la segmentation des contenus.
Mais d'autre part, l'absence de lien strict avec les séances ordinaires permet, selon les enseignants, *une plus grande liberté, moins de pression, donc un travail plus agréable*. Ces points sont d'ailleurs cités dans les objectifs à atteindre.

4.5. Intégration des élèves de CLIS dans les différents groupes

Le choix d'intégrer les élèves de CLIS dans les différents groupes est l'un des objectifs principaux des enseignants, mais aucun argument n'est fourni pour le justifier. Compte tenu des divers entretiens ayant eu lieu avec eux, il semble que cette intégration est d'abord envisagée d'un point de vue social, les aspects pédagogiques et didactiques passant au second plan. Les capacités ou incapacités des élèves ne sont pas prises en compte. Les tâches proposées relèvent en effet des niveaux CE1 à CM2 mais les enfants sont répartis dans les groupes selon leur âge plutôt que selon leurs capacités : par exemple, un « grand » de CLIS sera plutôt mis dans un groupe de CM2 que dans un groupe de CE1. De plus, la collaboration entre élèves de niveaux différents, qui pourrait justifier un tel brassage, ne se fait pas, les enseignants ayant été amenés à séparer progressivement les membres des différents groupes pour éviter les débordements...
Ce choix contestable de brassage des élèves de CE1-CM2-CLIS ne peut s'expliquer que par le désir des enseignants de travailler ensemble, et aussi par le fait que la maîtresse de la classe de CLIS concernée porte un regard critique sur l'admission des élèves dans cette classe : elle pense que certains ne devraient plus être dans cette classe et qu'à l'inverse, certains CM2 qui n'y sont pas, et qu'elle côtoie dans les ateliers, gagneraient à y être admis. A ce sujet, le regard porté par cette enseignante de CLIS sur les capacités des élèves est parfois un peu surprenant : une de ses élèves (onze ans et demi) était un jour en train de résoudre un problème additif par surcomptage. La maîtresse estima alors qu'elle ne devrait plus être en

CLIS car elle était capable de suivre en CM2. Or le surcomptage est une des méthodes utilisées pour résoudre les problèmes additifs surtout en fin de maternelle et au CP. La réflexion de la maîtresse semble donc peu compréhensible, sauf si on suppose qu'elle ignore totalement les compétences devant être acquises à la fin de chaque cycle.
Les représentations minorantes que les deux autres enseignants se font des capacités de leurs élèves de CE1 et CM2 les autorisent à envisager pour les ateliers des groupes de travail mixtes contenant aussi des élèves de CLIS.
Les enseignants des trois classes ne semblent pas conscients de ces diverses contradictions, même lorsqu'on évoque avec eux le cas de P., une élève de CLIS ayant 6 ans, la seule ayant cet âge. L'intégrer dans un groupe de CE1 semble possible, mais les enseignants ne l'ont pas souhaité, compte tenu de son âge. La différenciation qu'ils ont envisagée pour elle nécessite la présence de l'aide-éducatrice, car, selon eux, bien qu'ayant un QI normal, son comportement ne l'est pas. P. n'a donc été occupée qu'une seule séance sur les cinq qui ont été observées.[53]

5. Lien avec les résultats précédents sur les pratiques des maîtres en ZEP

- Le sérieux et l'engagement des maîtres ne font aucun doute. Une très forte implication a permis de mettre en place ces ateliers, qui correspondent à un investissement très lourd au niveau du temps et de l'énergie.
- On constate une grande vigilance pour qu'il n'y ait pas de débordements dans les classes. Pourtant, cette organisation en ateliers est la source de nombreuses perturbations. Outre celles que l'on a déjà citées, le changement de classe des élèves s'y ajoute, mais cette organisation permet paraît-il une meilleure gestion des conflits, de mieux connaître les élèves.
- Les conceptions de l'apprentissage des enseignants engagés dans cette expérience semblent évoluer :

Ils pensent que la « nouveauté » est un élément motivant aussi bien pour les élèves que pour eux-mêmes. Au cours de ces ateliers, ils ont constaté qu'une « alchimie mystérieuse » est susceptible « d'améliorer » les élèves. « Quelque chose se passe mais c'est non palpable », selon l'un d'eux. Il est certain que la nouveauté est un élément motivant, ce qui n'est pas original, mais dans le cas présent, le non palpable pourrait bien résider dans l'harmonie constatée entre les maîtres et leurs élèves à l'occasion de quelques activités proposées dans les ateliers.
En effet, certains de ces ateliers demandent un véritable travail de recherche, les activités proposées y sont consistantes, ce qui n'est probablement pas le cas dans les cours ordinaires. C'est un élément de motivation supplémentaire pour les élèves, peut-être plus important que la nouveauté. Ils s'impliquent fortement dans ces activités, il y a donc adéquation entre leur attitude et les souhaits des professeurs.
L'un des enseignants dit d'ailleurs que ce rôle nouveau pour lui, rôle du professeur qui intervient dans une optique d'aide plutôt que comme celui qui détient le savoir, lui plaît beaucoup, mais il ne parvient pas à faire le lien avec les conceptions de l'apprentissage sous-jacentes : il dit qu'il aimerait que ce soit tout le temps ainsi, mais quand on lui suggère de semblables activités dans les cours ordinaires, on n'obtient aucune réponse.

- Les exigences vis-à-vis du savoir ne sont pas forcément prioritaires. Les priorités sont autres, par exemple la nouveauté et la variété des activités, qui ont déjà été évoquées, plutôt que la qualité.

De nombreuses remarques des enseignants montrent de l'inquiétude, parfois même de l'angoisse face aux conflits et expliquent qu'ils privilégient avant tout la socialisation de

[53] L'activité qui lui est proposée utilise un logiciel de reconnaissance visuelle de mots, logiciel habituellement utilisé en maternelle.

l'élève. Quand on les interroge à propos du bilan qu'ils font à la suite de cette expérience, tous répondent qu'il est très positif, surtout pour les élèves en difficulté. Les critères évoqués sont très subjectifs et concernent plutôt l'attitude des élèves, la bonne marche de la classe, que la réalité des apprentissages. L'un des enseignants résume ainsi : « les élèves se sentent plus libres, plus autonomes puisqu'ils savent ce qu'ils ont à faire. Il y a du changement par rapport à la routine habituelle, moins de contraintes, c'est-à-dire pas d'obligations, pas de notes. Cela ressemble presque déjà au collège puisqu'il faut changer de salle. »
Ces remarques peuvent expliquer l'absence de tentative d'évaluation de l'impact des ateliers. Mais on peut aussi penser que les progrès se vérifient dans les cours ordinaires, rendant superflue cette évaluation.
Le bilan des apprentissages se résume donc à des impressions, il n'est ni qualitatif ni quantitatif. L'exemple suivant illustre l'un des apprentissages à effectuer concernant la résolution de problèmes (savoir argumenter à propos de la validité d'une solution), apprentissage qui a été favorisé par les ateliers: Les enseignants ont bien remarqué que la conception que les élèves peuvent avoir de leur métier d'élève, n'est pas forcement la leur. L'idée que l'élève se fait de ce que doit être son activité en cours de français ou de mathématique, ne correspond pas toujours à ce que souhaite le professeur : « si l'élève pense qu'un problème fait n'est plus à faire ...s'il est attiré par la réponse au problème davantage que par la solution, il y a peu de chance pour qu'il cherche à comprendre [la démarche] »[54].
Ces conceptions évoluent selon les enseignants grâce aux ateliers : « certaines habitudes fâcheuses des élèves, et cependant bien ancrées, ont tendance à se modifier : en classe, ils ont une vision particulière du travail et ne veulent pas réfléchir. Travailler consiste par exemple à coller des fiches dans le cahier. Lorsqu'un problème est posé, il faut donner une réponse, c'est le résultat qui compte et pas la démarche, d'ou le refus de s'expliquer, de se justifier auprès des autres. Pour éviter cela, on peut faire comme Monsieur X (un des professeurs de l'école qui ne participe pas à ce projet) et donner les problèmes avec le résultat, mais ce n'est quand même pas très satisfaisant. Les élèves ont du mal à accepter de s'être trompés et ne veulent pas revenir sur leurs propres erreurs. Au contraire, dans les ateliers, tout ceci semble se modifier petit à petit. On n'a pas l'impression de travailler mais il se produit quelque chose. »

- Le savoir n'est pas structuré :

Aucune synthèse n'intervient à la suite de ces ateliers, que ce soit à la fin des séances elles-mêmes ou par la suite dans les cours normaux. Aucune conclusion ni orale, ni écrite, n'est donnée à ces différents travaux.
Les cahiers utilisés pour ranger les fiches données dans certains ateliers ne sont plus réutilisés. Il n'y a pas de lien direct entre ces séances et les cours normaux. Ces séances ne s'intègrent pas non plus dans une programmation à l'année, en français ou en mathématiques.
Dans ces conditions, il est difficile pour les élèves d'identifier ce qui est visé, l'objectif de ces activités, de percevoir les enjeux : ils ne disposent pas de synthèse du travail effectué et encore moins de notes réutilisables, ce qui ne facilite guère l'apprentissage.
Les enseignants justifient ce choix par la volonté de préserver la liberté, de fuir les contraintes. L'impossibilité des mises en commun, souvent évoquée (car les élèves ne s'écoutent pas) renforce cette volonté.
Dans certains ateliers (français : fichier formes verbales du CE2 au CM2, et mathématiques : jeu « architect »), les élèves choisissent eux-mêmes une fiche et la complètent. Interrogée à propos de l'efficacité de ce choix, l'enseignante répond que « cela ne pose pas de problème, les élèves, qui n'ont pas vu en classe la notion annoncée sur la fiche de français, ne la choisissent pas, si bien qu'il n'y a pas lieu d'intervenir dans ces choix ».

---

[54] « Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques ? » MJ. PERRIN – documents pour la formation des professeurs des écoles (1996)

Cela est dû à la volonté de ne pas être directif.
Les corrections nécessaires sont faites individuellement par chaque élève, souvent en utilisant des fiches réponses.
Cela est dû à la volonté de rendre les élèves autonomes.

- Représentations que les professeurs se font des élèves, prise en compte de leurs capacités.

Les divers entretiens ayant eu lieu montrent que les enseignants ne s'interrogent pas sur les capacités des élèves puisque ceux-ci sont en ZEP. Les capacités des enfants de CE1, CM2 sont à priori minorées. Les difficultés, le retard scolaire des élèves de CLIS sont ignorés. Sans qu'une aide particulière soit prévue, ceux-ci sont mélangés dans les groupes aux autres enfants, sauf pour une seule élève, P. dont on a déjà parlé, et à qui on propose des activités spécifiques. Il y a donc une homogénéisation dans l'esprit des professeurs, des capacités des élèves (CLIS ou non CLIS).
Pour autant, les professeurs ne proposent pas toujours un traitement à la baisse des activités : nous avons vu en effet que certains ateliers demandent aux enfants un effort important de recherche. Les autres ateliers sont jugés moins intéressants par les enseignants, sans qu'ils parviennent à expliquer pourquoi, mais ils cherchent à les remplacer.
Le manque d'information, ou peut-être de temps les a conduits à utiliser le matériel à disposition dans l'école, sans s'interroger trop sur celui-ci dans un premier temps. La question du matériel est évidemment primordiale, car s'il n'y en a pas, que faire dans les ateliers ?
L'attitude positive des élèves dans les ateliers qui demandent une recherche véritable n'est cependant pas suffisante pour entraîner un changement immédiat dans les pratiques professionnelles dans les cours normaux. Bien qu'ils constatent certains changements chez leurs élèves, les enseignants ont des difficultés à analyser la nature de ces changements ; la meilleure preuve en est le vocabulaire qu'ils utilisent pour les décrire (le « non-palpable » déjà évoqué).
Une aide de l'IUFM aurait pu être apportée pour l'analyse de ces changements: nous avions convenu au départ que cette collaboration entre enseignants de l'IUFM et professeurs concernés de l'école pourrait donner lieu à des échanges, mais la multiplication des réunions dans cette école entraîne un manque de temps pour les enseignants. Il n'est alors pas difficile de comprendre pourquoi ils nous acceptent dans leurs cours, mais ne souhaitent pas donner du temps en plus, pour recevoir une aide dont le besoin n'est peut-être pas ressenti.
Enfin, les enseignants ont tendance à amalgamer systématiquement difficultés scolaires et problèmes de comportement. Pour illustrer ceci, on peut citer le cas de l'élève P. , ayant selon l'enseignante un QI normal et un comportement anormal. Cette élève est exclue systématiquement des activités proposées aux autres enfants par l'enseignante, qui reconnaît néanmoins que son comportement s'est beaucoup amélioré. Pour autant, aucune tentative de réinsertion de cette enfant dans les autres groupes n'a été faite.

CONCLUSION

Malgré l'investissement lourd et la difficulté de gestion de cette organisation, les enseignants y restent attachés car ils l'ont décidée de leur plein gré, en rapport avec l'idée qu'ils se font de leur rôle. Elle apporte des résultats sur le plan de la socialisation, qui, à leurs yeux est prioritaire sur les exigences vis à vis du savoir.
Pour les élèves, on peut se demander quel sens ils attribuent à ces séances, compte tenu de la variété des tâches proposées, de l'absence de conclusions orales ou écrites, de l'absence de lien avec les autres séances. Quel rapport à l'école va se construire au travers de ce genre d'activité ?

CHAPITRE 4

CONTRIBUTION A LA RECHERCHE

Yves Pincet

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CYCLE 3

Partant du constat que les résultats des élèves aux évaluations nationales sont sensiblement inférieurs à la moyenne nationale, nous avons cherché à savoir comment pouvait s'expliquer cette faiblesse du niveau des élèves de ces classes de ZEP/REP.

Hypothèses préalables

Plusieurs hypothèses ont été posées au départ, qui méritaient d'être vérifiées :

Les handicaps familiaux, sociaux, linguistiques et culturels de ces élèves sont réels ; pour prendre en compte ces handicaps, les enseignants revoient à la baisse leurs objectifs et leurs exigences au plan des niveaux cognitifs ;
Les élèves de ZEP / REP, ou, du moins, un nombre significatif d'entre eux, ne perçoivent pas les activités scolaires dans une perspective de long terme ; leurs représentations de l'école et des savoirs se situent dans le court terme ;
Les difficultés d'intégration de certains élèves rendent plus difficile la gestion de la classe ; les perturbations seraient plus nombreuses, plus difficiles à gérer que dans des classes hors ZEP/REP, la communication, les procédures d'aide et les interactions seraient donc sensiblement différentes de ce que l'on voit habituellement dans les classes hors ZEP / REP.

Deux approches

J'ai eu recours à 2 procédés pour tenter de confirmer, ou d'infirmer, ces hypothèses :

-écouter les enseignants parler de leurs élèves et de leur travail (N. B. Sauf dialogues ponctuels, je ne me suis pas adressé directement aux élèves).

-observer des pratiques de classes centrées, pour la plupart d'entre elles, sur l'enseignement du Français et sur la maîtrise de la langue

Les entretiens

La parole des maîtresses à propos de leurs élèves s'est surtout exprimée individuellement après les activités scolaires. Je n'ai pas du tout été directif, les 3 maîtresses faisant volontiers état de leurs représentations et de leurs points de vue.

A travers ces entretiens il est apparu que :

- le handicap de beaucoup d'enfants par rapport à la langue française est réel : dans certaines familles on parle mal le français, voire pas du tout. Si bien que certains enfants sont bilingues, mais ne maîtrisent que mal chacune des deux langues ;

- les conditions de vie de certaines familles ne favorisent pas le travail scolaire : coucher des enfants tardif (télévision), parents qui se couchent dans la journée et s'intéressent fort peu à la scolarité de leurs enfants (sauf à adopter des mesures répressives si des reproches sont faits par les enseignants)

- les modèles sociaux d'adultes qui ont réussi ne valorisent pas la promotion par l'école

- beaucoup d'enfants de ces classes de ZEP / REP perçoivent la vie dans le présent immédiat mais seraient incapables de se projeter dans un avenir, même proche ; observation qui est mise en relation avec l'incapacité dans laquelle sont certains élèves de réinvestir les acquis scolaires ponctuels dans le moyen ou le long terme.

Les stratégies pédagogiques, leurs mises en oeuvre

Pour motiver les élèves au travail scolaire, des stratégies variées sont mises en œuvre par les maîtresses :

- proposer des activités fondées sur le vécu des enfants. Ainsi, telle leçon de vocabulaire accorde à l'expression orale des enfants, relative à une fête foraine, une place prépondérante ; les objectifs cognitifs sont vite oubliés au profit de la simple activité d'expression ; le travail de la préparation de la maîtresse accorde alors une place prépondérante à la recherche de l'organisation de classe la plus susceptible de stimuler l'activité des élèves, mais fixe peu d'objectifs précis en termes d'enrichissement et d'approfondissement des connaissances.

- abaisser les exigences au niveau cognitif. Même dans une classe de CE2-CM1 où la maîtresse accorde une grande importance aux savoirs et fait connaître et partager aux élèves ses exigences, certains des exercices proposés sont du niveau du C.E.1 plutôt que du cycle 3 ; or, il ne s'agit pas de mettre en œuvre une pédagogie différenciée : ces exercices concernent l'ensemble de la classe ;

- diviser la classe en 3 groupes de niveaux ; mais cette distinction ne conduit pas la maîtresse à pratiquer une réelle différenciation pédagogique, les enfants participant tous aux mêmes activités avec les mêmes supports ;

- enrichir les compétences linguistiques en faisant pratiquer des activités de manipulations langagières plus qu'en situant cet enseignement dans une perspective de cheminement intellectuel ;

- mettre en œuvre des modalités de travail qui favorisent l'entraide; ainsi, pour certains exercices chaque enfant n'est pas invité à travailler seul mais à travailler dans un groupe de 3 ou 4 élèves, ce qui contribue, parfois, à des échanges positifs, mais incite aussi certains élèves à se démobiliser en se reposant sur leurs camarades qui travaillent, d'où des perturbations ;

- mettre en place des procédures d'aide, que cette aide soit individuelle ou qu'elle concerne un petit groupe d'élèves ; le petit nombre d'élèves par classe facilite la mise en œuvre de procédures d'aide souvent individualisées. Nous avons pu observer 3 catégories de procédures d'aide : 1. A l'élève ou au groupe d'élèves qui se trompent ou qui ne trouvent pas la bonne réponse, la maîtresse pose une question qui induit facilement la bonne réponse, 2. La maîtresse incite les élèves à réfléchir aux diverses procédures ou aux différents indices utiles pour réaliser les tâches demandées (exemple de questionnement de la maîtresse : « Qu'est-ce-qui fait dire à Myriam que c'est un documentaire ? ») 3. La maîtresse incite les élèves à recourir aux outils susceptibles de les aider (on remarque qu'un petit nombre d'élèves a recours au dictionnaire, et les élèves qui utilisent ce type d'ouvrage limitent son usage aux recherches de définitions de mots et ne s'en servent pas pour l'orthographe ou les conjugaisons) ;

- lutter contre les perturbations. Certaines remarques faites par les maîtresses aux élèves (« ça

commence ») montrent qu'elles sont habituelles et perçues par ces maîtresses comme inéluctables. Elles sont plus fréquentes dans les travaux de groupes que dans les travaux qui concernent de façon monolithique l'ensemble de la classe. Pour lutter contre les perturbations , les procédés sont variés : l'ironie (« -Tu t'appelles Shamina ?), l'invective (« Oh ! les autres, taisez-vous ! »), certaines pratiques rituelles (la maîtresse se bouche les oreilles avec les deux index jusqu'au retour du calme, la tentative d'implication d'un élève perturbateur (« -Que penses-tu de la réponse que vient de donner un tel ? »). Des 3 classes observées, la classe où les perturbations sont les plus rares et les moins nocives est la classe où les exigences cognitives sont les plus fortes et, de plus, affirmées comme telles par la maîtresse aux élèves (la maîtresse fait savoir aux élèves, collectivement et individuellement, qu'ils doivent réussir même si c'est difficile), où les procédures d'aide facilitent la recherche par les élèves eux-mêmes mais ne leur « donnent » pas les réponses toutes faites ou presque, où les interactions entre la maîtresse et les élèves sont particulièrement fortes, où les activités sont variées dans leurs modalités et souvent morcelées en séquences brèves, où les corrigés accordent une importance à la réflexion méthodologique.

Afin de confirmer ou d'infirmer les remarques faites ci-dessus, je prévois de rencontrer un ou des coordonnateurs de Z.E.P., susceptibles de présenter leurs points de vue à ce sujet.

PARTIE 3

SCIENCES EXPERIMENTALES, EPS, HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

CHAPITRE 1

UN ESSAI DE CARACTERISATION D'UNE PRATIQUE EFFECTIVE DE CLASSE ET DE SES EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES DES ELEVES : APPROCHE COMPAREE DANS DEUX DOMAINES DISCIPLINAIRES L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) ET LES SCIENCES EXPERIMENTALES

Catherine Lecoq

Dany Teillet

PREAMBULE

Nous avons choisi de coupler des observations dans deux domaines disciplinaires différents, l'éducation physique et sportive et les sciences expérimentales, car nous avons avancé l'hypothèse que leurs enseignements pouvaient comporter des points communs au niveau de leur mise en œuvre.

D'abord, dans chacun de ces deux domaines, la mise en place de situations d'apprentissage nécessite la médiation d'un matériel spécifique que les élèves doivent manipuler et se partager : matériel sportif tel que ballons, balles, raquettes etc. pour le premier, petit matériel, instruments de mesure, substances, etc., pour le second.

L'enseignement de l'EPS présente aussi la particularité de se dérouler dans des locaux extérieurs à la classe.

Ensuite, les modèles pédagogiques de référence de ces deux domaines décrits dans les programmes officiels (1995 et 2002) encouragent la mise en place d'activités de groupe. Ce mode de regroupement est censé favoriser des échanges constructifs entre les élèves. Le travail de groupe est souvent rejeté dans les modèles pédagogiques traditionnels, car perçu par les enseignants comme susceptible de perturber l'activité cognitive individuelle de l'élève.

Enfin, la gestion de classe, telle que la préconisent les mêmes directives officielles, demande une expertise professionnelle. Divers travaux montrent que ce manque d'expertise est, entre autres, une des raisons invoquées par les maîtres pour expliquer l'absence souvent constatée de ces enseignements dans les classes.

Ces remarques appellent donc les questions suivantes.

- Ces spécificités seraient-elles exacerbées dans des classes réputées difficiles ou bien constitueraient-elles des tremplins sur lesquels les maîtres pourraient s'appuyer pour motiver les élèves dans des apprentissages socio-cognitifs et moteurs ? Obligeraient-elles chaque enseignant à construire des pratiques particulières ?
- Les enseignements de sciences et d'EPS généreraient-ils davantage de perturbations dans les classes que les enseignements des autres disciplines et ainsi engageraient–ils les maîtres à adapter leurs conduites de séance ?

C'est sur ces bases que la réflexion s'est engagée.

Les pratiques effectives d'un même maître ont donc été observées dans ces deux domaines. Les perturbations ne présentant aucun caractère patent dans la classe observée, leur étude est apparue comme non fondée. Par contre, certaines constantes récurrentes dans la pratique du maître furent rapidement repérées. La nature de ces constantes et leurs caractéristiques soulevèrent des interrogations.

Étaient-elles consciemment mises en œuvre par le maître et constituaient-elles donc des stratégies personnelles d'enseignement ? Ou faisaient-elles partie d'une "routine" installée par le maître ? Ou encore étaient-elles, a contrario, provoquées par des facteurs non maîtrisés par lui devenant alors des contraintes de sa pratique ? De plus ces constantes étaient-elles spécifiques de l'un des deux domaines disciplinaires observés ou bien transgressaient-elles ces domaines ? Enfin, renforçaient-elles l'efficacité de la pratique de l'enseignement auprès des élèves ?

PRECISIONS D'ORDRE METHODOLOGIQUE

1. Les méthodes d'investigation

L'analyse de la pratique professionnelle du maître a été effectuée par immersion directe des observateurs dans l'école et dans la classe. Des entretiens avant l'observation de séances ont permis de recueillir les conceptions du maître sur sa pratique professionnelle.
Les "traces" de l'activité observée sont constituées d'enregistrements filmés, d'écrits produits par les élèves et de notes prises au cours des séances. Ces traces, vestiges de l'activité menée, ont permis un accès partagé de la pratique observée par les observateurs et par le maître observé. Ainsi, une confrontation du maître à son activité d'enseignement a été possible.
Des entretiens d'explicitation après observation ont permis de valider ou d'invalider certaines des hypothèses avancées par les chercheurs.

2. Les modalités d'investigation

Les premiers entretiens et les observations de séances ont été effectués durant l'année scolaire 2001-2002. Des entretiens d'explicitation complémentaires ont été nécessaires en début d'année 2002-2003.
Des séances ont été observées en 2002-2003, mais leurs mauvaises conditions de réalisation et d'enregistrement n'ont pas permis leur exploitation à des fins d'analyse.

Trois séances d'EPS ont été observées par deux membres de l'équipe de recherche :

- une séance d'initiation au tennis qui ne sera pas analysée, mais qui sera évoquée par le maître lors des entretiens,
- une séance d'initiation au football qui sera filmée (30 min), observée et analysée,
- une séance d'activités athlétiques interrompue par le mauvais temps, mais observée pendant 25 min (enregistrement audio) et analysée.

Deux entretiens ont été réalisés et enregistrés les 25.02.2002.et 27.05.2002.

Dans le domaine des sciences expérimentales, un entretien préalable avec le maître a permis de recueillir ses conceptions sur le modèle pédagogique qu'il souhaitait mettre en œuvre dans la classe. Trois séances sur quatre observées ont été entièrement filmées et quelques extraits ont été transcrits selon les conventions de Vion (Vion, 1992) fournies en annexes. Les activités de trois de ces séances portaient sur le changement d'état "liquide-solide" de l'eau, correspondant au sujet d'étude des programmes officiels de 1995 : "l'eau, congélation ; le cycle de l'eau dans la nature". Une quatrième séance s'intéressait à "la rotation de la Terre sur elle-même".
Un entretien d'explicitation a été mené plusieurs semaines après les séances observées.

PRESENTATION DU CONTEXTE D'OBSERVATION : REGARDS CROISES DES OBSERVATEURS ET DU MAITRE OBSERVE.

Deux regards croisés nous permettent de présenter l'école et la classe observée : un regard externe, celui des observateurs qui se sont immergés dans la vie de la classe sans y participer , et un regard interne, celui du maître partie prenante de la vie de l'école et responsable de la vie de la classe.

Le site scolaire.

L'école est située dans un petit complexe scolaire constitué d'un gymnase, de deux écoles élémentaires et d'une école maternelle.

L'architecture de l'école.

Construite au début des années soixante, l'architecture de l'école est traditionnelle. Elle présente la particularité d'abriter, dans un même bâtiment, au rez-de-chaussée une école maternelle et les locaux administratifs, et au premier étage les classes élémentaires.
Un long couloir dessert l'ensemble des classes réparties sur un même étage. Le maître pense que les caractéristiques techniques du bâtiment sont des facteurs importants dans l'ambiance générale d'une école. Ainsi, il pense que l'insonorisation des locaux permet d'instaurer un climat calme, propice au travail scolaire. Il effectue cette remarque par comparaison avec l'école dans laquelle il exerçait précédemment où le bruit était permanent, ce qui gênait la concentration des élèves.

La direction de l'école et l'équipe enseignante.

La Direction d'école et les règles de vie interne sont également des facteurs déterminants. L'équipe enseignante est très rigoureuse sur le respect des horaires. Sitôt le signal de fin de récréation entendu les maîtres prennent immédiatement en charge leur classe respective. Des habitudes collectives existent dans l'école, comme par exemple le retour systématique au calme dans le couloir avant d'entrer en classe ou le "lever" des élèves lorsqu'un adulte pénètre dans la classe. Une attention au respect mutuel entre adultes et élèves semble exister. Le maître pense que ces gestes font partie d'un ensemble de repères dont les enfants ont besoin pour se construire.
La multiplication des réunions (de circonscription, d'école, de cycle, ...) entame de façon notoire la disponibilité des maîtres pour la préparation de la classe.

La programmation des activités.

La programmation des activités physiques et sportives de la classe se construit à partir des infrastructures existantes et des créneaux horaires disponibles ("on m'offre, je prends" dit le maître), mais elle s'inscrit particulièrement dans les traditions de l'école ("dans tel niveau de classe, on fait telle activité"). Par exemple, les élèves de cours moyens partent en "classe de neige".
Un projet VTT, initié par les élèves lors d'un « conseil de classe » n'a pas abouti faute de moyens financiers, ce qui a détérioré le climat de classe en fin d'année scolaire.
Pour l'année scolaire 2002-2003, l'enseignant reconduira les activités sportives traditionnelles de l'école. Pour les années ultérieures, il sélectionnera dans les sollicitations extérieures (très

nombreuses en REP) les activités les plus en adéquation avec les programmes officiels.

Les élèves de la classe observée en 2001-2002.

La classe de CM2 dans laquelle enseigne le maître observé est composée de 19 élèves (10 filles et 9 garçons). Dix élèves ont déjà redoublé une classe dans leur scolarité, six sont suivis par le réseau d'aide pédagogique. Douze ont des parents de langue maternelle étrangère.
Le maître dit avoir rencontré en début d'année des élèves "sportifs" c'est-à-dire actifs et même violents, dont le niveau scolaire était très bas. Mais il a abordé ce début d'année sans a priori et même avec une assez bonne opinion sur ces élèves pleins d'énergie.
Selon lui, les élèves de REP ne présentent pas de déficit intellectuel particulier, mais présentent un "déficit social et culturel", en particulier dans le domaine de la langue. Il pense que ces enfants ont sans doute les mêmes sensations, les mêmes émotions que les autres enfants mais ont par contre des difficultés à les exprimer avec des mots, du fait de la pauvreté de leur langage. Il avoue par ailleurs avoir peu d'éléments de comparaison de part sa faible expérience dans un autre milieu social (expérience vécue uniquement en tant que stagiaire, donc sur une durée relativement courte).
Il continue de croire à la promotion sociale par l'École et par l'éducation : c'est à l'École que se construisent le respect de l'autre, le respect des adultes, mais ces derniers doivent en retour respecter les enfants.
Il pense que l'École joue un rôle important dans la construction du "CRAC" : Citoyen, Responsable, Actif, Créatif et Solidaire. Il souhaiterait que sur le long terme, le sens des activités scolaires tende vers la construction d'un choix professionnel.

Un certain" désenchantement" en fin d'année scolaire, nuance cette conception. Le maître évoque l'image d'une école devenue principalement rassurante, "un havre où les élèves se reposent", et où le respect des autres et du maître reste toujours à construire.

Le maître et sa relation aux élèves.

Après des études supérieures dans le domaine du secteur tertiaire, ce jeune maître n'a reçu qu'une année de formation professionnelle en IUFM. « Je n'ai eu que 4 mois de formation et c'est peu » dit-il au cours d'un des entretiens. Il enseigne comme titulaire depuis deux ans et a toujours été nommé en REP depuis sa titularisation. Ses seuls repères de classes non situées en ZEP sont les classes dans lesquelles il a enseigné en tant que stagiaire à l'IUFM.
Sa relation aux élèves est de qualité et les élèves le respectent. Il use souvent d'interpellations personnelles moqueuses, voire ironiques, ou de jeux de mots. Les élèves semblent habitués à ce mode relationnel qui sans doute fait partie du contrat didactique implicite de la classe. Ils ne rient ou ne sourient que rarement de ces interpellations et les comprennent pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire comme des rappels à la discipline et au travail. Lorsque les jeux de mots font franchement rire les élèves, cela constitue un bon moment partagé et ne suscite aucun débordement.
Le maître observé estime que tout enseignant doit arriver à comprendre chaque élève dans son individualité. Pour cela, il est nécessaire d'instaurer une relation de confiance de façon à ce qu'un respect mutuel s'installe et permette de travailler avec plaisir. Il donne l'exemple de Mourad, élève en très grande difficulté et qui accepte un travail différencié sans rechigner.

Les coutumes de la classe

Un "conseil de classe", présidé par un élève se réunit régulièrement pour réguler la vie de la classe ou émettre des vœux. En 2001-2002, le conseil avait souhaité organiser un projet de

"sortie VTT" qui n'a pu se concrétiser.
Des rituels rythment la vie sociale de la classe : "mon meilleur moment" consiste en un espace de parole les lundis et jeudis matins où plusieurs élèves sont invités à raconter un moment de leur vie des jours sans école et à argumenter leur choix ; le "moment poésie" permet chaque jour à plusieurs élèves de venir réciter devant la classe un poème qu'ils ont appris par cœur.

En 2002-2003, chaque semaine est dédiée à une personne célèbre (alternativement une femme, un homme) choisie par l'enseignant. Ainsi, figurent à l'affiche 22 personnages et se retrouvent par exemple côte à côte les portraits de la chanteuse Barbara, du président F. D. Roosevelt, de l'écrivaine Colette ou du découvreur A. Parmentier. Les élèves regroupent dans un "cahier de personnalités" les photos des personnages et quelques éléments biographiques trouvés dans des dictionnaires. Pour le maître, il s'agit d'élargir les connaissances culturelles des élèves.
Le "moment philosophique", placé chaque samedi matin permet de débattre sur des questions choisies par le maître, telles que "qu'est-ce que le bonheur ?", "pourquoi vit-on ?", "d'où vient la violence ?", "les autres, autrui". Trois étapes rythment cette séance : un moment de concentration et de réflexion individuelle, un moment de rédaction de quelques idées, un moment de débat et d'argumentation durant lequel le maître distribue la parole.

ESSAI DE CARACTERISATION DE LA PRATIQUE DU MAITRE OBSERVE

1. Des constantes dans la pratique effective

1.1. Un investissement très important du maître dans la mission éducative qui lui est confiée.

On observe un engagement éducatif sans équivoque du maître au service des élèves. Des pratiques pédagogiques peu traditionnelles comme le "conseil d'élèves", le "moment philosophique" ou "le thème de la semaine", dénotent une volonté d'engager les élèves dans des activités développant la socialisation, la responsabilisation, la pensée critique ou l'ouverture culturelle. En organisant ces "moments", le maître semble donc accorder aux élèves des espaces de débat où la parole et les échanges verbaux sont privilégiés et encouragés.
Les lourdes tâches de responsabilité et d'organisation d'une classe de neige durant les deux années d'observation prouvent l'investissement que le maître est prêt à fournir dans l'intérêt du service qui lui est confié.
Cet engagement se traduit au cours des séances disciplinaires observées par une forte présence physique et médiative, une attention de tous les instants aux moindres perturbations susceptibles de générer un dysfonctionnement, un rappel aux règles de vie de la classe, une exhortation permanente des élèves au travail.

1.2. Des stratégies mises en place dans le but de faire réussir les élèves ; conséquences sur les apprentissages des élèves.

1.2.1.Mise immédiate des élèves en activité lors des séances d'EPS.

Dans les séances d'EPS observées et lors de l'entretien mené auprès du maître, nous avons relevé des décisions caractéristiques de sa pratique. L'enseignant s'investit fortement dans le démarrage de l'activité pour faire agir les élèves :
- il propose un jeu simplifié,
- il délimite seul l'espace d'action,
- il décide seul de la formation des équipes.

Les consignes données ne permettent pas aux élèves d'anticiper sur le déroulement de la séance mais de jouer immédiatement. Le maître ne donne aucune indication sur le thème de travail.

♦ <u>La mise en place d'un jeu simplifié</u>

Les situations proposées en début de séance sont des jeux simples (peu de contraintes motrices et cognitives), dont les règles sont déjà connues des élèves, et ne nécessitent donc que peu d'explication : "Vous courez à l'intérieur du carré. Au coup de sifflet vous allez sur une ligne". Il n'est pas précisé que la couleur de la ligne sera aussi donnée, car les enfants connaissent implicitement la règle.

Pour le second jeu aussi, la consigne ne donne que peu d'informations : "vous allez faire un

lion gazelle, vous savez comment ça marche ? Vous partez quand vous entendez le sifflet". But et règles de jeu ne sont pas précisés, ce qui obligera l'enseignant à redéfinir en cours de jeu les lignes de départ et le mode de prise de l'adversaire.

Nous retrouvons dans la séance d'athlétisme cette proposition d'exercices simplifiés qui engagent les élèves dans une activité motrice et cognitive minimum.
Au cours de l'entretien, l'enseignant évoque le début de la séance d'initiation au tennis : "donc quand j'arrive/ si je veux mettre des ateliers en place / je suis tout seul, donc je donne des exercices à faire avec la raquette/ des choses comme ça / il y a certainement des solutions plus intéressantes pour capter / il y a des petits temps morts comme ça où c'est difficile / il faut cadrer les élèves".
Il s'agirait pour l'enseignant, non pas d'exploiter ce début d'activité pour préparer les élèves à se confronter aux apprentissages ultérieurs, mais de détourner leur attention, de les intéresser, afin que lui-même puisse se rendre disponible pour aménager l'espace de jeu, ou aller chercher balles et ballons dans le local du matériel. La pression temporelle qu'exerce le maître sur cette mise en action des élèves l'oblige à donner des consignes sommaires ponctuées de nombreux rappels.

♦ La délimitation par le maître de l'espace d'apprentissage

Pour organiser l'espace de jeu de la situation suivante que nous nommerons situation d'apprentissage, l'enseignant s'éloigne du groupe, prend des informations sur les lignes du gymnase, dispose les plots tout en contrôlant de loin le comportement de la classe, et tout en donnant des ordres de jeu aux élèves situés à l'autre extrémité du gymnase. Entre deux signaux donnés, l'attente peut être longue, car l'enseignant est concentré sur la mise en place des plots. Cependant les élèves, bien que peu investis dans la tâche, ne manifestent pas d'impatience.

Ces deux tâches contradictoires : d'une part exercer un contrôle fort sur l'activité des élèves, d'autre part abandonner provisoirement la proximité du groupe pour aménager la situation suivante amènent un sentiment de solitude chez l'enseignant. Lors de l'entretien du 27 mai 2002 il évoquera ce stress, cette mise en tension qu'il éprouve au démarrage de toute séance d'EPS et qui peut aller jusqu'au découragement lorsque des débordements surviennent :

"Bon, forcément y 'a des gamins qui font autre chose. Là je leur demande / je leur explique, je leur dit vous voyez bien qu'on arrive ici, on a une heure chrono, il faut que je prépare les ateliers, ça vous plaît, mais il faut que je les trace, pendant ce temps-là, je ne suis pas avec vous à vous surveiller /bon, vous êtes pas des tout petits / enfin il faut / enfin il faut vous prendre en charge quoi c'est le pendant / si je suis obligé de rester là pour vous surveiller / pour voir que vous fassiez pas n'importe quoi / que vous mettez pas les autres en danger, je peux pas travailler là-bas, je peux pas tracer ça / donc je peux pas tracer donc y'a pas de séance quoi / donc je leur demande cette coopération / bon alors je dis si c'est impossible, si vous n'écoutez pas les consignes, si vous faites pas le boulot, c'est pas la peine qu'on aille jusque là-bas quoi / donc une fois on n'est pas allé...".

Les tensions que subit l'enseignant lors de la mise en œuvre de la séance sont suffisamment pesantes pour qu'il décide de ne plus conduire cet enseignement :

- tension entre pression temporelle forte (le temps de la séance) et désir d'organiser convenablement l'espace de travail,
- tension entre une approche autoritaire des rôles de chacun (élève, enseignant) et désir de

créer un climat de coopération, de confiance mutuelle.
En analysant de façon plus approfondie le déroulement des séances, nous pouvons relever des épisodes constants dans la mise en œuvre de son enseignement de l'EPS qui pourraient expliquer ce sentiment de malaise qu'il éprouve au démarrage de chaque séance.

• La pression temporelle
Pour aller au gymnase, l'enseignant doit sortir de sa classe et donc organiser, sur le temps du trajet, de nombreux regroupements, rappels à l'ordre, mises en rangs qui lui permettent de contrôler le groupe, mais empiètent sur le temps effectif de la séance.
Le dernier regroupement effectué à l'entrée du gymnase -un peu plus long- régule et ralentit l'entrée désordonnée des élèves mais incite ensuite l'enseignant à accélérer le début de séance comme pour rattraper le temps perdu. Il ne donne donc que le minimum d'informations nécessaires à la compréhension de la séance c'est-à-dire celles qui font agir immédiatement les élèves sur un temps court (car les exercices proposés sont connus et faciles).
L'enseignant exploite, dans l'urgence, ce temps d'occupation des élèves pour délimiter les terrains, puis plus tard, organise dans l'urgence la deuxième situation : "Il nous reste 5 min, allez vite", et enfin conclut la séance sur un coup de sifflet, ponctué d'un "on arrête là pour aujourd'hui".
Nous voyons ici que la pression temporelle subie par l'enseignant ne lui permet pas d'être disponible pour questionner les élèves sur le dispositif mis en place, pour leur laisser le temps de s'y adapter et de s'y exercer.

• Approche autoritaire des rôles de chacun
Ces trajets école-gymnase mobilisent la vigilance constante du maître qui appréhende les écarts de langage des élèves, l'imprévisibilité de leurs comportements quand ils quittent les murs de la classe. Ces espaces "hors-murs" ou "gymnase" sont identifiés comme lieux à risques, comme peuvent l'être les cours de récréation de ces écoles.
Redoutant les conflits et altercations, l'enseignant décide donc de conduire le groupe fermement, et de conserver seul, la responsabilité du fonctionnement de la séance.
Ce sentiment d'insécurité face à des comportements imprévisibles pouvant perturber le déroulement normal du trajet classe-gymnase et le déroulement de la séance, a sans doute été renforcé par notre présence lors des observations, ce que pourraient suggérer les nombreuses remarques restrictives relevées en début de séance, alors même que l'attitude des élèves ne gênait pas la classe.

"Les petits malins, ils vont s'asseoir » (4ème minute de la séance de football)
"Vous vous êtes suffisamment faits remarquer aujourd'hui... tu vas au plot orange là-bas et toi tu t'asseois là » (30 premières secondes de la séance d'athlétisme).

Ces restrictions surviennent aussi lors de la présentation de la situation d'apprentissage.

« Ce n'est pas de la compétition ».
« Vous n'avez pas le droit de faire des activités de lutte c'est-- dire des jeux où il faut se battre l'un contre l'autre ».

Nous pensons que l'enseignant reste sur le qui-vive, qu'il entrevoit de façon concomitante l'intérêt de la situation, l'image de son bon déroulement mais aussi celle de sa dérive.

Dans la classe, nous avions observé une attitude plutôt enjouée, provocante de l'enseignant

qui utilisait ironie, autodérision pour apaiser le climat de classe.
Dans le gymnase, l'attitude de l'enseignant se rigidifie : aucune remarque humoristique, aucun jeu de communication. Le maître est tendu et dirige la séance sans solliciter l'attention des élèves sur le contenu de la séance (négociation didactique), sans demander leur participation pour l'aménagement de l'espace.
Le contrat pédagogique ici mis en place relève d'une action de persuasion (Parsons, 1967, cité par Méard & Berton, 1994) du maître, jouant sur l'affectif ("vous êtes pas des tout-petits"), pour obtenir le consentement des élèves à une répartition des rôles et des tâches de chacun.

Concernant l'aspect fonctionnel des espaces de travail, nous observons que le maître prévoit des espaces adaptés à l'activité des élèves : courses dans la moitié de la longueur du gymnase pour un jeu et deux ateliers pour la situation de "passe et va" (thème de la séance), mais que ces espaces se réduisent dans le déroulement de la séance. Le premier jeu dirigé s'effectue finalement dans la largeur du terrain ce qui le rend beaucoup moins pertinent. Quant à la situation de "passe et va" le maître ne va utiliser qu'un seul espace provoquant ainsi un moindre investissement des élèves dans la tâche (dispersion de l'attention pendant les temps d'attente, moins de répétitions).
Pour accélérer la réussite immédiate des élèves, l'enseignant réduit l'espace d'action. Car s'il montre une certaine aisance à gérer l'éclatement spatial des groupes (premières tâches dans la séance de lancers) il rassemble très vite les élèves autour de lui pour réexpliquer, relancer la motivation et garder le contact avec l'ensemble des élèves tout en aidant individuellement certains d'entre eux.

♦ La constitution par le maître des équipes

L'enseignant utilise deux procédures :
- soit il désigne deux garçons qui choisissent leurs partenaires garçons,
- soit il constitue lui-même les équipes.
Mais dans tous les cas, les filles sont appelées à compléter les équipes.

"Les jaunes, vous faites votre équipe, les bleus, vous faites votre équipe, les filles vous complétez » (première minute de la séance de football)
« Vous avez séparé les garçons en deux groupes ? Pierre, tu fais une équipe, Jerry, tu fais une équipe....Jérôme, avec Pierre, jean avec Jerry, Walter avec Pierre, Mourad avec Jerry....Aïssata avec Mourad, Mouna avec Mourad, Térésa avec Walter, Jenny avec Mourad, Virginie avec..., Stéphanie avec Mourad".

Les élèves ont parfaitement intégré ce mode de constitution des équipes : ce que montre ce dialogue en début de séance d'athlétisme :

M : "vous vous mettez en rond"
E1 : "d'un côté les garçons, d'un côté les filles"
M : "les garçons d'un côté les filles de l'autre, vous avez fait ça directement d'accord...".

Nous pensons que cette routine utilisée pour la formation des groupes serait conçue comme un rituel permettant d'accélérer le processus de répartition des élèves. L'enseignant choisirait de s'appuyer sur des habitudes de jeu collectif, acquises par les garçons. Il éviterait ainsi toute perte de temps et tout débordement émotionnel relatif à cette constitution de groupe. C'est ce qu'il évoque, lors de l'entretien, en opposant la culture sportive des garçons -particulièrement

dans les jeux collectifs- et l'investissement modéré des filles pour l'effort physique.
Il précise : "j'ai une classe qui est à moitié féminine et à moitié masculine...on va retomber dans les clichés mais on a plus de gars dégourdis que de filles dégourdies".
En s'appuyant sur ce constat, il choisirait donc la procédure d'urgence pour constituer les équipes et éviterait ainsi toute construction de « règles groupales » (Méard & Bertone, 1994) qui exige un temps d'apprentissage plus long.
Cette procédure répond sans aucun doute à la volonté de l'enseignant d'accélérer la mise en place des situations. Nous pensons qu'elle lui permet aussi de contrôler et diriger le déroulement des jeux.
La décision de faire compléter de façon tout à fait aléatoire les équipes de garçons par les filles nous semble exclure ces dernières de tout investissement émotionnel et cognitif, renforcer les stéréotypes sexués en plaçant les filles dans un rapport d'inégalité face aux apprentissages corporels.
Les élèves paraissent assez indifférents aux propositions du maître, répondent à la consigne donnée, mais ne s'engagent pas dans la réussite du jeu. Cette absence d'investissement émotionnel permet de faire cohabiter sans conflit apparent les garçons, déjà habiles dans l'activité, et les filles plutôt passives.
Les relances individuelles de l'enseignant visent à soutenir l'activité des filles. Les garçons jouent individuellement, ne s'organisent pas pour réussir collectivement la tâche.

1.2.2. Un recours fréquent à la "recontextualisation", à l'analogie ou au détournement : aide ou obstacle à l'apprentissage des élèves ? Perte de sens de l'activité ?

Une stratégie que nous qualifions de "recours à la recontextualisation" ou à "l'analogie" est utilisée fréquemment par le maître. Nous entendons par "contexte" l'ancrage du moment didactique dans un environnement donné (Bronckart et al., 1985) et par "recontextualisation" le travail du maître cherchant à proposer un nouveau contexte dans lequel une situation est censée devenir signifiante pour les élèves (COPIRELEM, 1991). Lorsque cette "recontextualisation" ne vise pas le savoir visé par l'activité, mais un savoir connexe nécessaire à la compréhension de la tâche prescrite, nous dirons alors qu'il y a un "recours à l'analogie".
Ainsi, lorsque les élèves ne répondent pas spontanément à une question posée ou lorsqu'ils ne s'investissent pas rapidement dans une tâche, le maître modifie la question (ou la consigne) en la "recontextualisant". Cette recontextualisation s'effectue toujours dans un contexte supposé familier des élèves, ou même personnalisé.
Illustrons cette stratégie et ses effets observés sur les apprentissages des élèves par quelques exemples repérés au cours des séances enregistrées .

• Dans une séance de sciences ayant pour objet de recueillir les conceptions initiales des élèves à propos des changements d'état de l'eau, le maître pose la question : "quel rapport y a-t-il entre la neige et l'eau ?". Sans même permettre aux élèves de répondre ou de questionner, il enchaîne sur une nouvelle question "quel rapport y a-t-il entre Walter et sa maman ?", puis embraye immédiatement sur une troisième, "quel rapport entre Mouna et Césaria ?". Puis, il revient à la première formulation "donc quel rapport y a-t-il entre la neige et l'eau " en ajoutant "attention, tu ne confonds pas rapport et différence !".
Le maître perçoit rapidement que les élèves ne comprennent pas le sens du mot "rapport", concept formel dont le degré d'abstraction est relativement élevé. Il propose alors d'autres questions, conservant la même forme syntaxique que la première question, mais dans lesquelles le mot "rapport" est transposé dans d'autres contextes, des contextes personnalisés.

Il suppose donc que l'utilisation d'un mot dans un contexte familier suffit à rendre celui-ci signifiant. Il ne cherche pas à faire expliciter par les élèves le sens du mot en leur posant des questions élucidantes ou même en apportant les réponses aux questions "recontextualisées", ce qui pourrait constituer une démarche de conceptualisation par exemplification ou par comparaison.
Cette intention de guidage au moyen d'exemples positifs peut correspondre à une démarche identifiée comme efficace en psychologie cognitive, comme le rapportent les travaux de B.-M. Barth (Barth, 1987; 1993) .
Quels effets cette stratégie produit-elle sur l'apprentissage des élèves ?
L'examen des réponses écrites à la question initiale montre que seuls trois élèves ont perçu correctement la signification du mot "rapport".
Douze autres lui donnent la signification de "différence". Ces derniers répondent en énonçant les différences de propriétés entre la neige et l'eau : "La neige, elle est glacée et elle est froide, l'eau est liquide et elle peut être chaude et froide" ; "La neige, elle est blanche et l'eau n'est pas blanche, vu que l'eau est d'une autre couleur que la neige,...ce n'est pas le même système"(orthographe corrigée).
Un élève donne au mot "rapport" le sens de "mélange": il décrit ce que l'on obtiendrait en mélangeant de la neige et de l'eau. Un autre affirme qu'il n'y a "aucun rapport" entre les deux.
On constate donc que cette démarche de "conceptualisation par exemplification", mise en œuvre de façon très partielle, c'est-à-dire uniquement par associations verbales, peut aboutir à un échec du point de vue de l'apprentissage des élèves.

• Dans une autre séance, les élèves ont pour tâche d'élaborer un protocole expérimental.
La question -"A quelle température l'eau devient-elle de la glace ?"- toujours relative aux changements d'état de l'eau, est formulée oralement. La consigne correspondante -"imaginons une (ou plusieurs) expériences qui permettra(ront) de répondre à la question"- est écrite au tableau. Elle est accompagnée d'un commentaire oral "je vais vous demander de quel matériel vous allez avoir besoin et comment se déroulera précisément vos expériences".

"Alors, très simplement, je vais vous demander quelle expérience pouvez-vous imaginer pour essayer d'apporter une preuve c'est-à-dire prouver que c'est de l'eau ou que c'est pas de l'eau; je vais vous demander de quel matériel vous allez avoir besoin, comment se déroulera précisément votre expérience; alors, imaginons tout simplement, c'est pas du tout notre sujet, mais, Mourad, à ton avis, si je prends cette règle, je te demande : imagine que j'aie une bassine pleine d'eau, ici, ça coule ou ça flotte ?" (Annexe Sciences 2).

Durant pratiquement quinze minutes, le maître persiste dans ce contexte relatif à la flottaison des objets.
Puis il propose une nouvelle analogie.

"Comme dans une recette de cuisine, j'mets des œufs, j'mets du chocolat, j'mets de la farine, du beurre, j'pose ça sur la table, pour faire un gâteau, donc il faut me dire exactement ce que je dois faire" (Annexe sciences 2).

Dans cette seconde illustration le maître cherche à faire comprendre la tâche. Celle-ci consiste à élaborer par la pensée la chronologie des actions à effectuer (la procédure), puis à écrire un protocole expérimental (production attendue). On remarque qu'il ne prononce pas le mot "protocole".
La première "recontextualisation" proposée fait appel à une activité relative à la flottaison des

objets, activité supposée connue et vécue par les élèves à l'école en cycle 2.
Le maître installe le dialogue avec la classe dans ce nouveau contexte sans en donner la raison, sans expliciter le sens de sa démarche et juste en précisant : "c'est pas du tout notre sujet, mais, Mourad, à ton avis, enfin ou quelqu'un d'autre, si je prends (le maître prend une règle dans la main et la montre à la classe) cette règle, je te demande : imagine que j'aie une bassine pleine d'eau, ici, ça coule ou ça flotte ?".
La situation proposée et imaginée met en jeu un savoir hors du champ des changements d'état de la matière. On peut considérer qu'il y a alors détournement cognitif pour des élèves. En effet, ceux-ci adhèrent au nouveau contexte et entrent dans la situation relative à la flottaison des objets comme le montrent leurs rares interventions : "ça coule" ou "ça flotte" ainsi que l'argumentation de l'un d'eux "non, ça flotte, maître, parce que c'est gros". Ce détournement devient alors une dérive, dans la mesure où l'épisode dure environ 10 minutes, durée pendant laquelle l'activité cognitive des élèves est complètement mobilisée par les problèmes de flottaison et non par la définition d'une tâche à effectuer (l'élaboration d'un protocole), ce qui était l'objectif du détour proposé.
Le maître juxtapose les deux situations, l'une à imaginer (le protocole à élaborer), l'autre imagée (ce qu'est un protocole) sans chercher à comparer les procédures qu'elles sous-tendent, comme si, il allait de soi que les élèves accomplissent implicitement cette opération mentale consistant à repérer les différences et les point communs. Le maître ne propose donc pas d'activité de structuration qui consisterait à trouver les critères de caractérisation des procédures attendues, permettant ainsi de comprendre la tâche sollicitée.
L'autre analogie choisie pour illustrer la tâche est celle avec les activités culinaires. On remarque que le maître utilise alors le mot "recette de cuisine" pour exemplifier la tâche et la production attendues. Comme précédemment, il ne pose pas de questions élucidantes, et ne fait pas rechercher les attributs du concept de "recette" qui pourraient pourtant aider à comprendre la tâche puis ensuite à définir le concept de "protocole expérimental".
Dans cette seconde illustration le maître ne va pas encore jusqu'au bout de sa démarche de guidage à partir d'exemples positifs et ne formule pas de questions permettant aux élèves de repérer les différences et les points communs, donc d'expliciter la tâche et la production écrite attendues. Il évite ainsi toute activité d'analyse et de conceptualisation.

Lors d'une autre séance filmée, au cours de laquelle l'écriture d'un protocole expérimental est encore demandée, mais orientée cette fois par un document préformé comportant des paragraphes lacunaires numérotés (induisant par là même une procédure par étapes) le maître reprendra une nouvelle fois cette analogie avec la recette de cuisine.

"Oui ! Les étapes, premièrement, on commence par faire ça, ensuite deux, on fait ça, trois.(...) un, je prends des pommes, deux, je les épluche, je les mets sur...j'étale la pâte". (Annexe sciences 3)

Quels sont les effets de ces détours sur l'apprentissage des élèves?
Pour l'élaboration des protocoles, les élèves travaillent par groupes de trois. Les écrits produits sont constitués d'un court texte et d'un dessin. Un seul groupe propose une liste de matériel, nécessaire pour la mise en œuvre d'expériences. Aucun groupe n'organise son écrit en reprenant les rubriques évoquées par le maître (matériel nécessaire et étapes des tâches). Les textes utilisent essentiellement les styles descriptif ou narratif, aucun n'utilise le style injonctif pourtant caractéristique de ce type d'écrit.
Le groupe ayant à traiter de la question "peut-on faire du feu dans un igloo" répond directement par "*non, on ne peut pas*", sans proposer d'activités permettant de réfuter ou de valider la proposition.

On constate donc encore que cette démarche utilisant l'analogie sans accompagnement d'une activité de structuration n'aboutit pas à un savoir-faire opérationnel pour les élèves.

Nous nous sommes interrogées sur cette pratique de "recontextualisation" des questions ou des tâches dans un domaine de familiarisation supposée des élèves.
D'une part, nous avons avancé l'hypothèse que l'enseignant utilisait ce détour de façon consciente, comme des aides à la compréhension car il jugeait peut-être les élèves incapables d'abstraction.
Nous avons donc, au cours d'un entretien, interrogé le maître sur cette pratique. Voici ci-dessous, l'explicitation qu'il en donne.

"Comme c'est le mot qui posait problème pour résoudre le travail que je voulais donner, je veux pas l'expliquer dans le contexte dans lequel je l'ai donné";
"C'est expliquer ce mot-là, (...) complètement décontextualisé par rapport au travail que j'ai donné pour que ça n'influe pas sur le reste du travail";
"C'est pallier une lacune";
"Je prends un exemple en général qui n'a rien à voir avec, ou presque, la situation qui est posée pour expliquer vraiment, c'est isoler le mot". (Annexe sciences 3).

Interrogé plus avant sur l'utilisation de cette stratégie concernant l'explication de "tâches" attendues des élèves, il s'explique de la façon suivante.

"C'est cette notion de "c'est comme ", ce qu'on me demande, ce travail qu'on me demande de fournir";
"C'est des choses que en général j'explicite par un exemple";
"Je vois pas ce qu'on me demande de faire, peut-être présenté comme ça (c'est) concret, matériel, c'est expliciter la consigne";
"c'est vrai que sur le protocole, par exemple si je veux savoir si ça, ça coule, ça flotte, ça c'est donner la méthode, mais pas dans le sens, sans que ce soit vraiment calqué sur la situation que je propose. Mais c'est une approche personnelle, évidemment". (Annexe sciences 4)

Cette réponse vient donc conforter notre hypothèse. Il s'agit bien d'une stratégie d'aide, construite consciemment et pensée comme plus "*concrète*" et plus accessible pour les élèves.

Cependant, nous nous demandons si cette stratégie, plutôt que de constituer une aide à la compréhension, ne se transforme pas en un obstacle aux apprentissages des élèves. En effet, un changement de contexte utilisé de manière extrinsèque par le maître, sans dévolution aux élèves de la question cognitive en jeu -à savoir l'explicitation d'un mot ou d'une tâche- n'est-il pas davantage apte à détourner les élèves du sens de l'activité dans laquelle le maître souhaite les engager plutôt que de les y aider ?

Dans une séance d'EPS : comment une stratégie d'évitement des conflits produit-elle un détournement du sens de l'activité pour les élèves ?
Nous avons vu qu'en début de séance de jeux collectifs, l'enseignant s'appuyait sur une situation déjà parfaitement connue des élèves, une situation familière.
Nous retrouvons cette démarche dans la séance de lancer où il invite les élèves à jouer avec le matériel de façon spontanée.

"Alors pendant 5 minutes, à peu près, vous allez imaginer des activités avec cette chose là, d'accord ? Vous n'avez pas le droit de faire des activités de lutte/ c'est-à-dire des oppositions quoi, des jeux où il faut se battre l'un contre l'autre par exemple, d'accord ? Et vous n'avez pas le droit de faire des lancers non plus".

Les enfants ne se projettent pas dans l'activité. Il s'en suit un moment de malaise manifesté au cours du dialogue suivant.

"E : des lancers main ?
M : pas de lancer et pas de lutte, OK ? Alors Jenny tu répètes. Tu écoutes ce que je demande ou pas ?
E : *oui*
M : Non, tu n'as rien écouté. Qui répète la consigne ?
E2 : *J'ai pas compris*
E3 : moi non plus
E1 : on n'a pas le droit aux activités de lutte et au lancer
M : on n'a pas le droit aux activités de lutte et on n'a pas le droit au lancer. A part ça, on réfléchit à ce qu'on peut faire avec ça, d'accord ? Allez c'est parti .Vous imaginez ce qu'on peut faire avec ça".

Pour l'enseignant, il s'agit d'une situation de familiarisation avec les objets qui devrait faciliter l'investissement ultérieur des élèves dans la recherche de performance.
Il repousserait donc le moment de confrontation aux apprentissages visés, détournerait le sens de l'activité (en sollicitant l'inventivité des élèves à partir de manipulation de petit matériel) afin de rassurer les élèves pour qu'ils acceptent plus facilement la tâche qui leur sera présentée à la 17ème minute de la séance.

"Je vous avais interdit de lancer / mais là, vous allez devoir les lancer / pas avec le pied /ça, c'est un frapper / mais avec les mains. La consigne va être de lancer le plus loin possible".

Nous observons qu'une fois encore, il s'appuie sur des actions qui détournent l'attention des élèves avant de donner une première consigne les engageant à lancer.
Pendant les 17 premières minutes de la séance, les enfants se sont peu investis, car ils n'ont pas compris le sens de l'activité. Aucune réponse n'est apportée à la proposition du maître qui d'ailleurs ne demande rien aux élèves lors du regroupement.
Au cours de l'entretien, l'enseignant explicite cette mise en activité des élèves qu'il relie à la mise en activité en sciences :

"C'est une mise en situation de recherche, une situation-problème. Moi je crois que c'est un peu l'anarchie, cette séance, elle appartient aux élèves. C'est eux qui la font, et ensuite on recadre.... Je dis qu'elle appartient aux élèves parce qu'ils évoluent et que moi je les observe...".

L'enseignant ne présente pas le thème de la séance de façon immédiate, détourne même l'attention des élèves sur une activité de jeux avec balles et ballons sans rapport avec le thème, car il semble redouter les réponses spontanées des élèves au terme "*LANCER*".

"Il ne se passerait pas du tout ce qu'on imaginerait, ils feraient du foot, du punching-ball enfin des choses comme ça" (entretien du 27 mai 2002)

Cette appréhension pourrait expliquer les interdits successifs donnés :
- *"vous n'avez pas le droit de faire des lancers",*
- *"vous n'avez pas le droit aux activités de lutte",*
- *"vous allez devoir les lancer mais pas avec les pieds".*

La prise en compte des conceptions initiales et de l'état des lieux que l'enseignant systématise dans sa démarche -y compris en EPS- présenterait des risques de débordements qu'il anticipe finalement en interdisant toute activité spontanée des élèves avec le matériel.
Nous pensons que cet enseignant n'imagine pas réaliste de solliciter l'activité cognitive des élèves pour les confronter à une situation d'apprentissage, et qu'il n'envisage pas non plus d'exploiter leur désir d'accomplissement , d'affirmation de leur compétence.
Nous avons ici un détournement caractéristique du sens de l'activité qui ne permet pas aux élèves de s'investir émotionnellement dans la tâche demandée.

1.3. Une monopolisation de la parole par le maître

1.3.1. Le discours prépondérant du maître

La part excessive de la parole du maître par rapport à celle des élèves peut être mise en évidence par quelques données chiffrées.
D'abord attachons-nous à la durée de parole du maître. Lors de la séance 2 de sciences observée et enregistrée intégralement (voir annexe sciences 2), nous avons chronométré une durée de 8 minutes de discours ininterrompu du maître en début de séance, et 23 minutes de discours quasi-magistral pendant lesquelles les interventions des élèves sont très brèves. La structure de l'oral est monologique dans la mesure où la construction de sens ne tient que très peu compte des réponses des élèves, bien que la forme reste dialogale (Grandaty, 2001). En effet, les prises de paroles des élèves s'effectuent souvent par intervention (coupure) sur le discours du maître, ou par chevauchement collectif à voix basse sur celui-ci ou encore par une réponse faisant écho à une question. Par exemple, quand le maître dit "ça coule ou ça flotte?" la réponse collective exprimée à voix basse est constituée d'un chevauchement de paroles "ça flotte" et "ça coule".
Sur le plan de la quantité de mots, un rapide coup d'œil sur les corpus suffit à percevoir le déséquilibre entre la quantité de paroles du maître par rapport à celle des élèves. Les prises de paroles de ces derniers sont extrêmement brèves, constituées le plus souvent de mots ou de phrases simples. Leur sens va le plus souvent dans la continuité de sens du discours du maître. Il n'y pas de véritables échanges, ni entre les élèves et le maître, encore moins entre les élèves entre eux. Le discours est géré pratiquement par le seul maître.
Or, malgré cette monopolisation du discours par le maître, nous remarquons que les élèves sont particulièrement attentifs, puisque leurs réponses sont en cohérence avec le discours du maître et qu'ils participent, tous à voix basse et en cœur, aux acquiescements pas toujours sollicités.
Ce scénario est identique lors de la séance 3 de sciences.
Une analyse précise sur le plan linguistique de la conduite langagière du maître pourrait sans doute nous apporter un éclairage extrêmement précieux sur les rapports entre la conduite discursive mise en œuvre et les élaborations conceptuelles en jeu.
Une rapide analyse nous montre que le maître tient et pense tellement pouvoir aider les élèves qu'il va même jusqu'à parler à leur place en utilisant la première personne du singulier. Il

prend en charge en partie le travail cognitif des élèves et par là même les en prive d'autant.

Nous observons en EPS une monopolisation totale de la parole par le maître dans une des séances (football), et une forme dialogale dissymétrique dans l'autre séance. Les réponses des filles -car ce sont elles qui interviennent- sont brèves, inachevées, souvent imprécises ("tirer" au lieu de "lancer") et ne répondent pas toujours à la question posée

Le maître a souhaité visionner une séance filmée. Cet accès partagé à sa pratique nous a permis de recueillir l'auto-analyse de son activité (annexe sciences 4).
Le premier registre sur lequel son activité d'enseignement interpelle le maître est ce déséquilibre entre les temps de parole du maître et celui des élèves. Il explique ce flot de paroles par le désir de compréhension par tous les élèves, d'aide par la répétition et la reformulation.

"Mon temps de parole est trop important, la mise en route est trop longue, je reformule deux fois, trois fois [...], le retour au calme, il faut l'avoir, mais finalement le calme, il se fait par l'activité aussi".
"Il faut que je fasse le deuil que tous les élèves arrivent à un résultat exploitable".
"La matière de la séance, elle n'est pas dans le discours, elle est dans l'action, dans le temps d'activité". (Annexe sciences 4)

Il envisage même comme une urgence une évolution de sa pratique sur ce plan.

« Le temps de parole, la mise en route de l'activité, c'est la chose la plus urgente sur laquelle il faut agir » (annexe sciences 4)

1.3.2. Une séquentialisation de l'explicitation des tâches.

Pour lancer l'activité en EPS et réguler individuellement le comportement des élèves, le maître intervient constamment pendant la séance. Il donne au départ des consignes succinctes qu'il reformule par la suite pour aider à la compréhension.
Le lancement de l'activité est faite de façon séquentielle : dans la mise en place du « passe et va » l'enseignant place les élèves, lance le jeu sans préciser clairement le rôle et actions des joueurs, ce qui l'oblige à arrêter deux fois le déroulement du jeu, à réduire les ateliers et à aider individuellement les élèves.
Cette procédure peut être générée par la peur de l'enseignant de rebuter les élèves. Il pense en effet que beaucoup d'entre eux n'ont pas confiance en leur capacité d'apprendre et donc abandonnent très vite la tâche proposée. Il pense aussi que la plupart d'entre eux n'ont « un goût de l'effort que très mesuré » ce qui l'incite à ne proposer que petit à petit l'activité souhaitée. Il explicite cette démarche à partir d'un exemple de randonnée en montagne lors d'un séjour de classe de neige.

"Si on leur avait dit le matin : cet après-midi on va monter là haut, personne n'aurait signé donc quand on est arrivé au premier sommet / j'ai dit est-ce qu'il y a des volontaires qui veulent monter avec moi là haut voir si on voit mieux ? / Y'a deux ou trois élèves qui sont venus et puis d'autres et enfin d'autres...finalement on s'est tous retrouvés là-haut".

On observe la même tendance en sciences : lors d'une séance il s'écoule 23 minutes entre le début de l'énoncé de la consigne et la mise en activité effective des élèves (annexe sciences 2). Or, pendant l'activité, les questions posées au maître portent sur le sens de la question posée. Au cours d'une autre séance (annexe sciences 3), l'explicitation orale de la consigne écrite sur un document distribué individuellement dure six minutes. Au bout des six minutes l'intervention d'un élève -"*Maître, maintenant, au fait, on travaille sur quoi nous ?*"- montre que cette consigne n'est encore pas comprise par tous.
D'ailleurs, le maître en convient lui-même, dans son auto-analyse :

> *"Le problème (...) doit être posé clairement : c'est une phrase, pas plus, pas un discours d'une heure".*
> *"Une consigne, (il faut) la faire reformuler par un gamin, une fois, deux fois, éventuellement par un deuxième élève et puis, ils y vont !"* (annexe sciences 4).

1.3.3. Des injonctions individuelles visant à orienter les élèves dans l'activité.

Les injonctions individuelles visant à orienter les élèves dans l'apprentissage sont très nombreuses dans les deux domaines. En EPS, elles sont principalement adressées aux filles (voir annexe EPS 1).
Lors de la mise en place du "passe et va" en EPS dans la situation d'initiation au football (durée de 20 minutes) l'enseignant adressera 24 injonctions aux filles pour les guider et 9 injonctions aux garçons. Cet accompagnement dans l'action, ces rétroactions correctives (Fink & Siedentop, 1989) lui permettent de cibler plus particulièrement un groupe de filles qu'il caractérise comme groupe "ayant un gros problème de motricité".

1.4. Des reprises fréquentes d'activités suite à une impression d'échec dans leur mise en œuvre.

Nous avons constaté plusieurs "reprises d'activités" : lorsque le maître estime qu'une séance est "ratée" (jugement fondé sur une impression, sans indicateurs précis), il reprend le même type d'activités mais en modifiant les consignes. Ainsi, en sciences on a pu constater qu'un second recueil écrit de conceptions des élèves à propos "des états et des changements d'état de l'eau" avait été organisé en notre absence.
Dans le premier recueil, proposé sous forme de questions écrites, seules deux questions (sur quatre) permettaient l'émergence des idées des élèves à propos de la solidification et de la fusion de l'eau, les deux autres se rapportant l'une à la couleur de la lumière réfléchie par la neige, et l'autre aux propriétés isolantes de la neige. Les questions étaient relativement ciblées et peu ouvertes. L'étude des réponses des élèves montre que ceux-ci connaissent les deux états de l'eau et leurs propriétés respectives ainsi que la réversibilité de la transformation solide-liquide. Tous s'accordent à dire que lorsqu'il fait "froid" l'eau est solide et que lorsqu'il fait "chaud", elle devient liquide, mais aucun n'associe de température correspondant à la possibilité d'existence de chacun de ces états.
Dans le second recueil, le maître conserve la même technique de recueil (écrit et questions multiples), mais il modifie les questions qui s'inspirent d'un document du site Internet "la main à la pâte" de l'INRP. Toutes les questions sont centrées sur la fusion et la solidification de l'eau. Les formulations de certaines questions postulent des pré-acquis de la part des élèves (température de l'eau constante lors des changements d'état liquide-solide, températures négatives) et font appel aux notions de "minimum" sur des échelles négatives de

températures. L'étude des réponses des élèves confirme les connaissances précédemment décelées par le premier questionnaire et montre que la température de solidification de l'eau (zéro degré) n'est pas connue de la plupart des élèves, puisque seuls deux élèves (sur seize) la mentionnent (les autres températures indiquées oscillant entre moins quinze et plus vingt degrés).
On voit donc que ce second recueil n'a apporté au maître que peu d'information complémentaire, information qu'il aurait pu obtenir par un rapide réajustement au cours de la première séance. Par contre les élèves qui ont peut-être - mais nous ne pouvons l'affirmer puisque nous n'étions pas présents à cette séance- eu une impression de répétition puisqu'ils ont dû refaire deux fois la même tâche sur des questions portant sur les mêmes objets (neige, verglas, glace, eau, glaçon), sans pouvoir débattre et argumenter leurs propositions.

De la même façon, deux séances d'élaboration de protocoles expérimentaux ont été mises en place sur ce même sujet d'étude (les changements d'état de l'eau).
Lors de la première séance il est demandé aux élèves d'imaginer par groupes des expériences permettant de répondre à une des six questions posées (voir annexe sciences 2). Les questions sont écrites au tableau. Chaque groupe doit recopier les consignes et la question dont il a la charge. Un document polycopié, distribué à chacun, reprend l'ensemble des questions et des consignes. Trois des questions font appel à des repérages de températures. Chaque groupe apporte librement une proposition sur une feuille blanche. Aucun des protocoles avancés ne propose de suivre l'évolution du phénomène par repérage de la température. Un seul protocole propose de "regarder la température" en "posant la température sur le verglas", confondant semble-t-il l'instrument de mesure et la grandeur mesurée. D'autres établissent une confusion entre le "thermostat", système de régulation de la température, et le "thermomètre", instrument de repérage de la température.
Lors de la seconde séance, le maître propose de nouveau de répondre aux mêmes questions. Les réponses sont à écrire sur un document préformé, issu du même site Internet que précédemment. Celui-ci est divisé en trois cadres correspondant aux trois parties de la consignes et aux trois tâches d'écriture à fournir : question posée, protocole expérimental, matériel nécessaire. Ce document peut constituer une aide formelle à la construction par induction du concept de "protocole expérimental" : cadre pour écrire la liste du matériel nécessaire, lignes numérotées pour formaliser les étapes du protocole.
Nous n'avons pas disposé des écrits produits lors de la seconde séance par les élèves de façon à faire une analyse comparée des deux écrits, mais il semble, d'après nos observations en cours de séance, que les élèves se sont attachés essentiellement à compléter les cadres à l'aide des propositions précédemment formulées.

Il semble que l'intérêt d'une reprise pour les élèves soit limité dans les deux cas considérés.
En effet, le maître n'utilise le recueil de conceptions que pour la constitution des groupes de travail et ne s'en sert pas, lors des deux séances, pour générer des conflits d'ordre cognitif entre élèves.
Dans le second cas (l'élaboration du protocole) la reprise porte uniquement sur la forme. Le maître ne se rend pas compte que la tâche demandée à savoir "imaginer un protocole expérimental" est difficile pour ses élèves à double titre : ceux-ci ne maîtrisent ni les connaissances nécessaires sur le sujet d'étude (notion de température en relation avec le changement d'état), ni les caractéristiques de la tâche à effectuer.
Ces réajustements sont sans doute la marque d'une d'exigence du maître vis-à-vis de lui-même, d'un souci de progrès dans sa propre pratique de classe qu'il exprime dans les entretiens lorsqu'il dit s'estimer insuffisamment rigoureux, mais cela représente une perte de temps pour les élèves occupés à refaire deux fois la même activité.

1.5. Dans les deux domaines disciplinaires, des situations d'apprentissage présentant des analogies.

1.5.1. Analogie au niveau de l'éventail (du simple au complexe) des tâches simultanément proposées

Les situations proposées oscillent entre l'exécution de tâches simples et l'anticipation (la planification d'actions).
Par exemple, au niveau des questions soumises à la réflexion des élèves en sciences, on note un décalage important dans les savoirs en jeu et leur possible construction par les élèves.
Lors de la séance 1 observée un groupe doit réfléchir sur la question "quel rapport y a-t-il entre la neige et l'eau ?" et un autre groupe sur "comment se fait-il que la neige est blanche". On voit toute la distance entre ces deux questions : la première pouvant être qualifiée de "productive", c'est-à-dire accessible et susceptible de déboucher sur un apprentissage inscrit dans les programmes, mais pour des élèves de cycle 2 et non de cycle 3, alors que la seconde est totalement improductive au niveau d'élèves de l'école primaire.
Cette variété des questions rend d'autre part impossible l'organisation de débat au sein de la classe.

1.5.2. Analogie au niveau de la structure des séances et des capacités mises en jeu.

Nous retrouvons en sciences expérimentales et en EPS des structurations de séances très similaires et des consignes faisant appel aux mêmes compétences procédurales.

Structure	Séance de sciences consignes	Séance d'EPS consignes	Capacité
Étape 1	*Imaginons une ou plusieurs expériences qui permettront de répondre à la question*	*Alors pendant 5min à peu près, vous allez imaginer des activités avec cette chose là*	Imaginer
Étape 2	*Je vais vous demander de quel matériel vous allez avoir besoin et comment se déroulera précisément vos expériences*	*Je voudrais savoir comment/quelle performance vous avez pu faire / c'est-à-dire mesurer / quoi / comment on va pouvoir mesurer tout ça ?*	Planifier

En EPS, il est demandé à l'élève d'inventer la situation, d'anticiper le déroulement des actions et d'en évaluer les effets, avant même qu'il ait compris le sens de l'activité, qu'il se soit exercé, investi physiquement et émotionnellement.
En sciences, cette démarche d'élaboration de protocole expérimental est préconisée dans les programmes officiels du cycle 3, mais elle suppose que les élèves ont déjà, au cycle 2,

"découvert le monde" au cours d'activités d'investigation, de familiarisation pratique avec les objets et les phénomènes menées sur le même sujet d'étude (ici les changements d'état de l'eau). Or cela ne semble pas être le cas pour les élèves de cette classe. Leur méconnaissance sur ce sujet est révélé au travers de l'analyse de leurs idées préalables et de leurs propositions d'expériences. Cette tâche devient alors difficile pour eux.

2. Des distances voire des contradictions entre les modèles pédagogiques de référence du maître et leur mise en œuvre dans la pratique effective

2.1. Des modèles pédagogiques de référence mis en œuvre de façon formelle mais non opératoire.

Le modèle pédagogique personnel souhaité

Lors de l'entretien préalable, le maître nous a décrit le modèle pédagogique vers lequel il souhaiterait tendre, sans différencier les champs disciplinaires.

Pour le maître, la pratique pédagogique est dépendante de la "réalité de la classe" qui résulte principalement des interactions entre le maître et les élèves.

Il a fait le choix d'un modèle pédagogique centré sur l'élève qui "construit ses connaissances", "découvre par lui-même", est actif et devient peu à peu autonome. La finalité est de les amener au métier d'élève, de les aider à améliorer leurs résultats dans un climat de classe propice au travail scolaire.

Il se définit comme un "facilitateur d'apprentissage", comme celui qui doit créer les conditions nécessaires à la construction de véritables situations d'apprentissage, et qui est capable de concilier les contraintes du programme avec les intérêts des élèves. L'enseignant est, selon lui, celui qui "met en scène" (au sens théâtral) la classe. C'est aussi celui qui donne des outils pour comprendre le monde environnant. Ce rôle lui demanderait, selon lui, d'être "plus rigoureux qu'il ne l'est actuellement et d'avoir des connaissances plus approfondies dans les disciplines enseignées, connaissances qu'il estime insuffisantes dans les domaines disciplinaires observés (sciences, technologie et EPS).

Il oppose clairement cette posture à celle "d'animateur" de centre de loisirs, qui, lui, propose des activités essentiellement ludiques orientées vers la découverte du monde ou la socialisation des enfants. Pourtant il n'exclut en rien les jeux au sein d'une classe. Il estime que les jeux alors proposés doivent être, soit choisis de façon à sous-tendre des apprentissages cognitifs ciblés, soit limités en durée quand l'objectif est de développer la convivialité à l'intérieur de la classe. Il donne alors l'exemple des jeux de cartes qui peuvent être utilisés soit en relation avec un travail sur la construction du nombre (objectif cognitif), soit en relation avec l'occupation des soirées lors de la classe de neige (objectif de socialisation).

Il insiste beaucoup sur le caractère "mémorable" des activités proposées aux élèves, que ce soit dans le quotidien de la classe ou dans le cadre d'un projet plus élaboré. L'élève devrait chaque jour être "content", "ému" de découvrir quelque chose de nouveau en rupture avec les routines de la classe. Selon lui ces moments sont importants car ils sont sans doute des repères qui jalonnent le parcours scolaire des élèves et soulignent leur investissement personnel. Ce sont aussi des ressorts pour le langage oral et écrit : les élèves ont envie de parler de ces moments, de faire de petits exposés, ou d'écrire des affiches pour raconter ce vécu qui sort un peu de l'ordinaire et qui les a surpris.

Il cite quelques exemples de moments "forts" vécus : les activités expérimentales liées à l'enseignement des sciences, une correspondance scolaire mise en place avec une classe du Brésil, une rencontre avec une personnalité, en l'occurrence un écrivain.

Parmi les activités "mémorables " du début de l'année, il cite également des activités de mesurage effectuées à l'occasion de la préparation vestimentaire de la classe de neige, celles menées autour du passage monétaire à l'Euro, ainsi que celles qui ont découlé des événements du 11 septembre 2001.

Il pense que 80% du temps de classe devrait être consacré au travail collectif ou aux échanges et que les 20% du temps restant devrait servir à un travail individuel.
Le maître déclare aborder tous les domaines disciplinaires avec le même plaisir, mais opérer des choix en fonction des potentialités des élèves. Il pense que la programmation des activités disciplinaires est à gérer sur l'ensemble de l'année en fonction des projets mis en place et des contraintes institutionnelles.

Concernant l'enseignement des sciences, il conçoit ces activités comme intégrées au projet de classe. Par exemple en début d'année, il envisage des activités en liaison avec la "classe de neige". Il compte donc étudier en sciences "l'eau et ses changements d'état", "la météorologie", "les mouvements corporels" et en technologie "les transmissions de mouvement" (en référence aux remontées mécaniques). Il aimerait aborder l'astronomie, mais il dit mal maîtriser ce sujet et avoir des difficultés à le mettre en œuvre dans la classe. Il avoue même "s'abriter derrière le manque de temps pour ne pas expérimenter sur des modèles" et "proposer à la place uniquement des activités documentaires".
Les cahiers des élèves ne devraient, selon lui, comporter que l'essentiel, c'est-à-dire uniquement ce qui doit être mémorisé. Il pense que les cahiers "traditionnels" ne correspondent pas à la réalité de la classe. En fin d'année, il souhaite s'informer sur le "cahier d'expériences" préconisé par les programmes officiels 2002, dont il ne connaît précisément ni la nature ni les fonctions.

Sa conception de l'enseignement de l'EPS se veut calquée sur celle de l'enseignement des sciences. Il s'appuie sur les différents domaines d'activités définis dans les I.O. de 1985. Ses documents de référence sont des documents techniques issus de la Fédération Française de Football, et un ouvrage pédagogique de base pour l'enseignement de l'EPS à l'école primaire. (Le guide de l'enseignant -coédition AEEPS-Édition Revue EPS)
Il justifie la diminution horaire par rapport aux programmes officiels (3/4 d'heure au lieu de trois heures) par le manque de temps consacré aux apprentissages fondamentaux. Il estime l'enseignement de l'éducation physique important pour les élèves, mais non prioritaire et n'évoque jamais le rôle d'éducation à la citoyenneté que cet enseignement pourrait représenter.

Il apparaît donc que le modèle d'apprentissage dans lequel le maître souhaite engager ses élèves s'inscrive dans une logique constructiviste, bien que celui-ci ne fasse pas explicitement référence à ce paradigme.

<u>La pratique effective.</u>
La séquence observée en sciences est intégrée à un projet de « classe de neige ». Le sujet d'étude choisi, "les changements d'état de l'eau" est inscrite dans les programmes officiels du cycle 3.
Le modèle pédagogique mis en œuvre s'inspire, au niveau de la structuration des séquences, du modèle pédagogique dit "par investigation- structuration" d'inspiration socio-constructiviste et décrit par Astolfi et Develay (Atolfi & Develay, 1989). On retrouve en effet certains épisodes caractéristiques de ce modèle : recueil des conceptions des élèves avant enseignement, élaborations et mises en œuvre de protocoles expérimentaux pour prouver ou

non des suppositions, productions de nombreux écrits intermédiaires, traces finales sur le cahier de sciences. Le déroulement de la séquence observée suit donc dans sa chronologie les grandes phases du modèle. Les modes de regroupement des élèves varient entre le mode collectif et le mode groupal.
La source de documentation pédagogique du maître pour la préparation des séances est essentiellement le site Internet "la main à la pâte" ou "cartable.net" dont on retrouve des emprunts au travers des documents préformés proposés par le maître ou des questions posées.
Pourtant, sur le plan fonctionnel et sur le plan de la gestion de la classe, le déroulement de la séquence s'éloigne du modèle de référence. En effet, aucun débat, organisé au niveau du groupe classe et s'appuyant sur les productions ne permet de confronter les idées ou les résultats. Les conceptions ne sont pas utilisées pour générer des conflits socio-cognitifs, faire argumenter les élèves ou faire émerger des problèmes. Aucun des écrits intermédiaires n'est utilisé dans sa fonction motrice au niveau des apprentissages cognitifs. Les écrits intermédiaires ne semblent pas conservés et ne figurent pas dans le cahier de sciences.

"L'utilité, c'est au moment où ils font cette expérience, qu'ils s'interrogent (...) et puis après ils le mettent dans leur cahier" (annexe sciences 4).

Les écrits finaux du cahier de sciences ont la forme d'un résumé traditionnel et ne font pas référence aux activités vécues et observées en classe.

Le modèle de référence est donc mis en œuvre essentiellement de façon formelle, mais non opératoire au niveau des apprentissages puisque sa composante interactionnelle en est presque totalement évacuée.
On observe donc une double contradiction : une contradiction interne au modèle, mais également une contradiction externe, en opposition avec ce que le maître cherche à favoriser au niveau des apprentissages sociaux au sein de la classe.
Cette contradiction interne est en partie perçue par le maître dans son auto-analyse puisqu'il dit avoir eu "l'impression désagréable de s'éloigner quasiment radicalement de l'instituteur qu' ('il) aimerait être" et il ajoute "je pêche par trop vouloir bien faire et je fais mal".
En ce qui concerne les écrits produits par les élèves, il précise que le recueil de conceptions des élèves ne lui sert que "comme évaluation diagnostique" pour former les groupes, pour "ne pas mettre les élèves qui ont la même idée ensemble". Les autres écrits ne constituent que des mémoires des activités, sans autres fonctions sur le plan des apprentissages (Vérin, 1995). On constate donc une utilisation extrêmement réductrice, et des conceptions des élèves, et des écrits intermédiaires, puisqu'ils ne constituent pas des éléments sur lesquels fonder un processus d'apprentissage cognitif (Fillon & Vérin, 2001). Ceci confirme donc qu'il n'est pas dans les intentions du maître d'organiser des interactions en groupe classe et qu'il laisse à la charge du petit groupe le soin de gérer seul les possibles débats d'ordre cognitif.
Pour notre part, nous avons analysé les idées des élèves sur le changement d'état de l'eau. Nous constatons que les savoirs des élèves sur le sujet sont peu évolués : si la conservation de la matière ("la glace, c'est de l'eau") est connue, il est étonnant de constater que la plupart des élèves ignorent la température de changement d'état "fusion-solidification" de l'eau.

2.2. Des formes de travail ne sollicitant pas la communication entre les élèves.

Nous avons vu dans le chapitre 1 que les modes de regroupement choisis en EPS répondaient au désir de l'enseignant d'éviter tout conflit et de mettre les élèves le plus rapidement possible en action. Si les formes de travail adoptées pour favoriser un apprentissage moteur peuvent être pertinentes, les tâches données ne permettent pas aux élèves de s'inscrire dans une activité autonome et fonctionnelle.

Nous voyons par exemple, dans la séance de football les élèves exécuter des tâches parcellaires sous forte pression de l'enseignant. La réussite de l'exercice ne dépend pas du groupe mais de la somme des réussites individuelles. Les élèves exécutent ce qui est demandé mais n'engagent pas de communication avec leurs camarades et restent assez indifférents à la précision des passes. Il n'existe pas d'enjeu collectif.
Dans la séance d'athlétisme la tâche proposée, bien qu'elle soit porteuse d'interactions, ne permet pas aux élèves de construire du sens et donc d'anticiper sur des réponses possibles.

Nous n'avons pas vu dans les deux séances observées, l'enseignant responsabiliser les groupes sur des tâches d'organisation, de répartition des rôles dans une équipe, de confrontation de solutions à un problème donné, d'interactions avec les pairs, ce que corrobore un discours où les notions d'apprentissage des règles sociales et des règles d'apprentissage en EPS comme porteurs de transformations du comportement des élèves sont absentes.

3. Des variables selon les deux domaines disciplinaires observés.

3.1. Mise en action immédiate en EPS, retardée en sciences.

En EPS, le maître fait jouer immédiatement les élèves, de façon à se libérer pour aménager l'espace de travail. (Voir § précédent).
En sciences la mise en activité ou en action se trouve sans cesse retardée. Lors d'une séance nous avons noté une attente de 23 min avant que les élèves se mettent effectivement dans l'activité proposée (l'élaboration d'un protocole expérimental). Lors de la séance suivante, ils ont dû attendre encore 31 min avant de commencer les manipulations. De ce fait, soit trop peu de temps est accordé au travail de groupe, soit la durée d'une séance se trouve exagérément allongée (1h 09 min pour la séance 3).

3.2. Une prise de risque forte vécue et verbalisée par l'enseignant dans la conduite des séances d'EPS et non évoquée en sciences.

L'enseignant redoute des comportements conflictuels entre élèves lors des activités d'EPS, identiques à ceux observés habituellement lors des activités de jeux dans la cour de récréation. Il pense qu'un espace ouvert, comme le gymnase favorise l'imprévisibilité de certains comportements conflictuels, et l'amène donc à ne pas quitter des yeux le groupe d'élèves et à assurer une surveillance constante.
Ce stress éprouvé par l'enseignant en début de séance pourrait-il :
- expliquer à lui seul la diminution allant parfois jusqu'à la disparition de l'éducation physique dans l'emploi du temps effectif de classes dites difficiles ?
- justifier l'encadrement des séances par des binômes d'enseignants - l'un responsable des groupes-classes, l'autre responsable de l'aménagement du matériel - comme nous avons pu l'observer dans d'autres classes de cette école ?
- permettre de comprendre les stratégies d'éclatement de groupes-classes, parfois observés dans d'autres écoles de REP, qui conduisent à proposer aux élèves de CP et de CM2 les mêmes apprentissages ?

3.3. Choix de la constitution des groupes.

La constitution des groupes de travail ne s'opère pas selon les mêmes critères dans les deux domaines disciplinaires. Si en EPS, ce choix utilise une procédure d'urgence, en sciences il s'appuie sur des critères cognitifs, après une étude des conceptions initiales des élèves par le maître. Il semble même que ce soit la seule fonction du recueil de conceptions. Cette unique fonction est confirmée par le maître (annexe sciences 4).

3.4. Mise en place du matériel

Si en sciences la mise en place est gérée de façon conjointe par le maître et par les élèves (les élèves vont librement chercher le matériel dans une autre salle) et met en jeu des compétences de socialisation, il n'en est pas de même en EPS où le maître prend en charge intégralement l'aménagement de l'espace et la distribution du matériel.

POUR CONCLURE

De nos observations, nous constatons une pratique délibérée de la part du maître d'organiser des activités spécifiques de socialisation du "groupe classe" telles que "conseil de classe", "mon meilleur moment" ou "le moment philosophique". Au cours de ces activités, le maître privilégie la prise de parole des élèves, l'écoute des autres, il cherche à développer l'esprit critique, la prise de décision. Son intervention est alors relativement mineure, il distribue la parole, rebondit sur les propositions, encourage l'argumentation et les échanges entre élèves.
Or, dans les activités d'apprentissages disciplinaires, nous avons observé une occultation de l'apprentissage mettant en jeu l'interaction sociale : pas de sollicitations des élèves à exprimer oralement leurs idées, pas de confrontations des écrits produits en sciences ou des réponses motrices proposées en EPS. Le maître ne favorise donc pas la co-construction du savoir par les élèves et ne se donne pas non plus les moyens de pouvoir contrôler dans l'action le cheminement cognitif des élèves.

En EPS, la construction de savoir-faire sociaux n'est jamais mise en œuvre car l'enseignant évite toute situation de coopération, de négociation entre élèves, d'élaboration de stratégie collective qui permettrait par exemple aux filles de s'affirmer dans le groupe.
Dans les séances observées, les élèves agissent individuellement dans des tâches à faible investissement émotionnel et à fort guidage de l'enseignant.
Nous nous interrogeons sur les raisons qui amènent l'enseignant d'une part à dissocier les apprentissages sociaux et les apprentissages disciplinaires, d'autre part à ne pas utiliser l'interaction sociale comme facteur d'aide à l'élaboration de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Nous avançons l'hypothèse qu'il doute de sa capacité à problématiser à partir des propositions des élèves. La raison semblerait être le manque de maîtrise des savoirs disciplinaires dans les deux domaines d'enseignement observés (confirmé par l'enseignant lui-même lors de l'entretien préalable), qui pourrait l'empêcher de gérer pertinemment des conflits d'ordre cognitif et moteur.
Dans cette classe difficile, le maître adopte des stratégies d'évitement des conflits. Pour réduire le champ de l'imprévu, il évite la difficulté de la gestion complexe des apprentissages en dissociant le champ cognitif et le champ social. De ce fait, il privilégie une guidance forte des élèves dans leurs apprentissages et réduit d'autant leur investissement autonome. Il est donc amené à adopter une pratique souvent opposée à celle qu'il souhaiterait mettre en œuvre.

CHAPITRE 2

HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Martine Gest

HISTOIRE

CLASSE DE CM1/CM2

Les observations ont été menées dans une classe de CM1- CM2. Les compte rendus de deux de ces observations sont consultables en annexe (partie 3, chapitre 2).
Trois maîtres au cycle 3 travaillent ensemble notamment sur un projet " Patrimoine " qui s'est conclu par une « classe découverte » de 10 jours. Un seul a accepté de participer à notre recherche.
Je m'interrogeais sur la présence d'un enseignement de l'histoire en ZEP et sur une éventuelle spécificité.
La classe observée composée de 22 élèves a été décrite par le professeur comme " *la plus difficile [qu'il ait] eu depuis 13 ans* ". Néanmoins le maître exerçait une autorité incontestée que je qualifierais de " paternelle et bienveillante ". Pendant les observations, en classe ou à la bibliothèque du quartier, en groupe entier ou demi-groupe, en présence du maître ou en son absence, les élèves se sont toujours très bien comportés et surtout bien mieux que dans certaines écoles non classées en ZEP.
Un nombre important d'heures a été consacré à l'histoire et au projet " Patrimoine "
Pour le maître, il s'agissait à la fois de travailler sur le passé et de faire travailler les enfants ensemble (ce qui, selon lui, est plus difficile en histoire qu'en mathématiques).
Deux trames chronologiques s'enchevêtrent : les Temps Modernes pour l'Histoire et une plus longue -des Gallo-Romains à nos jours- pour le projet " Patrimoine ". De nombreuses visites culturelles dans Rouen devaient ensuite être réinvesties au cours de la classe de découverte.
En histoire, avant chaque période de vacances, un long questionnaire était remis aux élèves. Ils devaient y répondre en utilisant la documentation des bibliothèques des Hauts de Rouen.
Ce travail non obligatoire et non noté est une matière première exploitée ensuite pendant certaines séances qui consistaient à " corriger " ce questionnaire. Les réponses étaient mutualisées Ainsi par exemple, à la question " Quel est le lien entre Louis XV et Louis XVI ?", si les réponses étaient identiques, elles étaient retenues comme " vraies ", si elles étaient différentes c'était l'occasion d'un nouveau travail de recherche, cette fois collectif et pendant le temps de classe, à la BCD ou sur un site Internet.
Le maître pendant ce type de séance apportait des éléments de compréhension et de clarification " transversaux " par exemple la lecture des chiffres romains.
D'autres types de séances étaient des commentaires de documents surtout iconographiques.
Les contenus disciplinaires étaient très (trop) ambitieux et contradictoires avec les déclarations du maître qui souhaitait travailler " La vie quotidienne ". Au cours de l'année presque tous les élèves consacraient à chaque période de vacances une demi-journée à préparer ces fameux questionnaires.
Lors des entretiens avec le maître deux thèmes centraux sont apparus : la nature des contenus et le rôle de la mémoire.
Le maître aurait souhaité utiliser un manuel (Hachette) moins succinct que celui qui existait dans la classe (Istra) mais il estimait que le premier était utilisable en centre-ville mais non en ZEP et pourtant il proposait des questionnaires aux élèves extrêmement complexes.
Pour lui, certains sujets, que d'autres professeurs évitaient, comme la bataille de Poitiers ou l'esclavage, intéressaient certains enfants et il s'interrogeait sur leur identification à tel ou tel groupe.
Malgré les travaux successifs et répétés sur un même sujet les évaluations en histoire étaient selon lui décevantes.

Etaient mises en avant les difficultés familiales des élèves, obstacle à la concentration et aux devoirs mais aussi les ruptures dans les apprentissages dues aux coupures des vacances.
Nous n'avons pas évoqué l'importance des sollicitations extérieures et des intervenants dans l'école et la classe, qui minorent fortement la durée du face à face maître/élèves mais dispersent aussi l'attention.

DE L'ESPACE EN ZEP.

Les maîtres observés en 2001-2002 (M. Simmons) et 2002-2003 (M. Chêne) dès les premiers contacts ont insisté sur la spécificité de l'école dans laquelle ils enseignaient. Leur discours est clair : seule une expérience identique, de plusieurs années, permettrait de la comprendre et donc d'adapter les contenus et la conduite de classe qui doivent être différents «d'ailleurs ».
En aucun cas ce savoir-faire n'était transmissible, ne pouvait s'apprendre ni donc relever de la formation notamment à l'IUFM.
Seuls ou en groupe, de façon informelle ou en situation plus institutionnelle, les instituteurs résistent à une définition plus précise du particularisme de leur école de ZEP. Nous n'avons pas su si les origines (sociales, culturelles et même ethniques) ou les conditions de vie des élèves pouvaient être un facteur d'explication. La seule réponse récurrente à nos diverses questions était : « Dans ce quartier, on ne peut pas faire autrement. »
Sans analyser tout ce que peut recouvrir le fatalisme de cette appréciation sans s'interroger pour savoir si elle relève plutôt de ce qu'Agnès Van Zanten dans « L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue » chez PUF en 2001décrit pour les professeurs de collèges de ZEP comme un processus de resocialisation (le professeur est construit par les élèves ou par les collègues qui ont une expérience approfondie des élèves et donc définissent une tradition), le professeur d'histoire-géographie, que je suis, a entendu le mot «quartier » et s'est demandé comment cet espace local incriminé pouvait être étudié par les maîtres dans le cadre des apprentissages géographiques.

Une lecture rapide des instructions officielles dans «qu'apprend-on à l'école élémentaire ? » éclaire sur les objectifs au Cycle 3 en géographie :
« *Les géographes découpent la planète et l'espace social en unités auxquelles ils donnent du sens, qu'ils situent, qu'ils structurent, qu'ils mettent en relation. Ils produisent et utilisent des images de la Terre, de la totalité et de ses parties. Ils cherchent à comprendre comment les hommes produisent, occupent, utilisent, aménagent, organisent et transforment leurs territoires, pour et par leurs activités.*
L'objectif est de transmettre aux élèves les connaissances nécessaires pour nommer et commencer à comprendre les espaces dans lesquels ils vivent, et qu'ils contribuent, à leur échelle, à transformer. Ce sont là les repères et les outils indispensables pour suivre avec profit l'enseignement de la géographie au collège principalement centré sur l'analyse des « milieux ».
Dans les pages suivantes figure au programme en point fort dans les espaces français : « Les paysages urbains (le centre, la banlieue, la ville nouvelle) en relation avec les arts visuels. »

Les maîtres sont donc incités en ZEP, comme ailleurs, à exploiter le territoire dans lequel vivent les enfants et à contribuer à donner un sens à cet espace social. Certes les maîtres que nous observions pensent que leurs élèves n'ont pas toujours les capacités cognitives suffisantes pour que soient mis en œuvre les programmes nationaux.
Mais quand il est accordé une telle importance à l'appartenance topographique des élèves (les enfants sont parfois catégorisés en fonction des immeubles dans lesquels ils vivent), quand le quartier est un tel facteur de détermination dans le choix des pratiques pédagogiques, pourquoi ne pas en faire un objet d'étude pour les élèves ? Ce quartier comme tout l'espace urbain ou rurbain proche n'est pas l'objet d'un enseignement, il n'est pas une référence, il est nié.

Je n'ai jamais pu observer de leçon de géographie ni même de trace d'activités géographiques. Les seules fois où j'ai noté l'usage d'une carte c'était dans le cadre d'une leçon d'histoire sur le commerce triangulaire et l'illustration du trajet imposé aux esclaves africains. Donc les seuls espaces localisés l'étaient sur un planisphère.

Dans cette école, les élèves se déplacent fréquemment pendant les horaires scolaires : à pied dans le quartier pour aller à la bibliothèque, au centre culturel ou à la piscine, en bus dans Rouen pour les nombreuses activités sportives ou culturelles. La liaison pour le centre-ville en bus a une cadence régulière mais il faut quand même compter un peu plus d'une demi-heure pour parcourir les quelques kilomètres qui séparent le plateau sur lequel se trouve la ZEP et les lieux ressources fréquentés par les enfants. L'école a aussi fréquemment recours au transport spécial et municipal.
Un déplacement hebdomadaire avec un transport d'une durée aller-retour d'une heure, en un an coûte en temps scolaire l'équivalent de 6 jours, soit les 2/3 du volume horaire minimum annuel recommandé pour l'enseignement de la géographie en cycle 3.
C'est une durée minimale car de nombreuses fois les élèves sortent 2 ou 3 fois par semaine.
Sans mettre en cause le bien fondé de ces sorties dont certaines sont inscrites dans des projets ou sont justifiées par l'absence d'équipement spécialisé à proximité (tennis par exemple), on peut néanmoins s'étonner de la multiplicité des déplacements engendrant fatigues et énervements pour les adultes et les enfants. Le maintien de la discipline (à chaque fois où j'étais observatrice) en particulier est pour le maître une forte tension. Ces déplacements à ma connaissance n'étaient pas préparés ni utilisés à des fins géographiques.

L'espace local proche de l'école est décrit dans une publication municipale (Mégaville de mai 2003) comme une «mosaïque de bâtiments, de terre-pleins et de terrains vagues. ». La lecture de l'espace n'est peut-être pas aisée pour un maître soumis à la polyvalence mais le quartier de l'école appartient au Grand Projet de Ville et de nombreuses réunions et publications municipales ont eu lieu pour mieux sensibiliser aux enjeux urbanistiques.
Par ailleurs, les maîtres comme dans les autres quartiers en cours de rénovation ont été sollicités pour participer avec leurs classes à la mise en route et au suivi du GPV.
M. Chêne rencontré, en septembre 2002, nous a informés de cette initiative tout en affirmant immédiatement qu'il était dubitatif et qu'il pensait que ces élèves ne seraient pas capables de s'associer à un projet qui devait se dérouler sur plusieurs années. Interrogé sur le fait que sa réticence pourrait se justifier par le temps qu'il faudrait consacrer en classe à cette étude aux dépens d'enseignements plus traditionnels, M. Chêne a déclaré que le temps qu'il aurait consacré aurait dépendu des réactions de ses élèves.
Imprudemment car je contrevenais certainement à mon rôle d'observateur, je lui ai fait part de l'intérêt de ce grand chantier de rénovation et de la chance de faire de la géographie «in vivo ». J'ai cité l'expérience de deux autres quartiers où des classes de ZEP participant aux travaux du GPV avaient réalisé l'une, un album en partenariat avec une association, l'autre une exposition à destination des adultes.
Par ailleurs, il y 4 ans, dans le cadre d'un module optionnel pour les PE2, des stagiaires testaient des séquences dans des classes d'écoles situées à proximité dans cette ZEP. Certains groupes de PE2 à la demande des maîtres qui prêtaient leur classe pour l'expérimentation, ont préparé et mis en œuvre des séances de géographie et ont fait travailler les élèves de cycle 3 sur l'histoire de leur quartier et de sa population ainsi que, à partir de cartes et de photographies, sur les espaces de proximité. Je proposais donc la documentation entassée au cours de l'expérience. Le maître m'interrogea sur le bilan de ces séquences. J'ai les ai brièvement décrites et affirmé que pour les stagiaires -et pour les formateurs- c'était globalement satisfaisant. M. Chêne parut très circonspect sur la possibilité de transférer des

expériences vécues dans des conditions d'enseignement analogues à sa classe. Ce sujet n'a plus jamais était évoqué.
Lorsque nous avons observé une séance d'exploitation d'un film tchèque «Katia et le crocodile ». M. Chêne avait bien voulu me confier le dossier pédagogique réalisé par l'association « Ecole et cinéma ». Une des pistes d'exploitation suggérée portait sur l'espace urbain car l'intrigue utilisait les particularités topographiques de la ville.
L'instituteur a préféré suivre les indications fournies pour mettre en place une séance de lecture au demeurant fort complexe.

Il me semble intéressant de vérifier si d'autres maîtres réagissent de la même façon par rapport à l'espace proche et si le fait de ne pouvoir ou vouloir caractériser de façon rationnelle cet espace social en insistant par exemple sur ces points communs avec d'autres banlieues de l'agglomération ou en ne cherchant pas à quelles échelles il est intelligible n'explique pas un certain nombre de déracinements culturels vécus par les élèves et par les professeurs décrits.

CHAPITRE 3

COMPARAISON DES PRATIQUES D'UN ENSEIGNANT DANS TROIS DISCIPLINES

Annie Dubut

Martine Gest

BILAN DES OBSERVATIONS EN FRANÇAIS, HISTOIRE ET SCIENCES DANS UNE CLASSE DE CM1 CM2

1. Présentation de la classe et de l'enseignant

Monsieur Chêne enseigne dans une classe à double niveau CM1-CM2 de 22 élèves. C'est la première année qu'il travaille dans ce niveau, alors qu'auparavant il avait enseigné en CP. Monsieur Chêne est un ancien ingénieur qui s'est reconverti dans l'éducation nationale, il y a quatre ans qu'il est titulaire.
Certains élèves dont il a la charge ne lui sont pas inconnus, puisqu'il leur a déjà enseigné au CP. Sur le plan relationnel, il est mécontent de ceux-la, car ils le font « marcher ». Sur le plan scolaire, Monsieur Chêne pense que les élèves de cette classe ont un faible niveau, mais on ne sait pas sur quels critères il se base pour l'affirmer (taux de redoublement, résultats à l'évaluation à l'entrée en CE2, évaluations personnelles). Il ne nous parle pas du faible score obtenu dans cette école par rapport à la moyenne nationale.

2. Les séances observées

Les trois séances observées ont lieu sur une même plage horaire le jeudi de 13h15 à 15 heures.

1ière séance observée : séance de français (annexe 1).

Reconstitution d'un texte découpé en 24 morceaux de 5 à 10 lignes chacun. Les coupures sont faites entre les paragraphes. Les extraits ne sont pas numérotés, ce qui aurait pu simplifier la validation. L'ensemble, équivalant à deux pages A4 en petits caractères, appartient au déroulant d'un film, « Katia et les crocodiles » que les élèves ont vu auparavant. La tâche consiste donc à « lire les extraits et à les remettre dans l'ordre », puis à les coller sur une feuille. Il s'agit d'un travail individuel qui dure une heure et 15 minutes.

2ième séance observée : séance d'histoire (annexe 1).

L'objectif est de répondre à des questions élaborées par le maître (voir questionnaire en annexe 2), à propos de la 2ème guerre mondiale, ceci après avoir regardé une émission TV documentaire. (« C'est pas sorcier », 3ème chaîne). Ce film mêle des images d'archives, des images actuelles reconstituant la vie dans les tranchées, des animations permettant de mieux comprendre le mouvement des troupes, des explications et des commentaires du présentateur de télévision, mettant parfois en avant des aspects anecdotiques.
Organisation de la séance : les élèves lisent les 15 questions écrites sur un document photocopié, et tout de suite, interrogent le maître à propos du vocabulaire inconnu. Ils regardent ensuite le film, morceau par morceau : de courts extraits (5 minutes) sont entrecoupés de pauses destinées à préciser le vocabulaire, expliquer les implicites, répondre à diverses questions posées par les élèves. Cela dure une heure, qui sera suivie du travail de réponses écrites aux questions (travail individuel ou par groupes de 2 ou 3), ceci pendant 25 minutes.

3ième séance observée : séance de sciences (annexe 1).

L'objectif de la séance est de répondre par écrit à des questions élaborées par le maître, concernant l'apparition de l'homme sur la terre et l'évolution de l'espèce humaine. Dans un premier temps, les élèves doivent imaginer « des réponses possibles », en groupes, durant 40

minutes. Ensuite, ils visionnent un documentaire TV issu de la 3ème chaîne, « l'odyssée de l'espèce ». La séance s'achève avant la fin de ce documentaire.
L'organisation est la même que pour la séance d'histoire: succession d'extraits de film entrecoupés de pauses destinées aux questions posées par les élèves.

3. Points communs et différences entre les 3 séances : français, histoire et sciences, observées sur la même plage horaire (jeudi de 13h15 à 15 h)

3.1. Le point de départ du travail est un film ou un documentaire

Le maître utilise les opportunités sans structuration d'une progression. Cette attitude fait sans doute partie de ce qu'il appelle « s'adapter ». Il y a là un mode d'ajustement aux élèves et aux contenus du programme. L'enseignant importe à l'école ce qu'il pense être l'expérience familiale de l'élève (regarder la télévision). Il s'agit bien d'une interaction entre le milieu familial et le milieu scolaire, favorisée par l'enseignant. On pourrait dire aussi qu'il y a une adaptation de l'enseignant à ses représentations des élèves, adaptation qui tient compte des éléments sociaux (habitudes familiales de « consommation » TV) et de l'institution (les programmes qu'il faudrait appliquer).

3.2. L'adaptation tient compte également d'éléments didactiques, tels que la construction du savoir par les élèves

Chaque séance comporte une phase d'action qui précède ou suit une phase d'observation. Les élèves ont quelque chose à faire, même s'ils ne le font pas toujours. La tâche de l'élève n'est pas simplifiée à l'extrême, contrairement à ce qui a pu être observé dans d'autres matières dans le cadre de cette recherche. Bien au contraire, les séances durent le temps réglementaire et même davantage et demandent une grande concentration, les questions posées ne sont pas du tout évidentes, même pour un adulte qui aurait visionné les films avec beaucoup d'attention.
1ière séance : français ; le film, puis la remise en ordre des passages du texte
2ième séance : histoire ; le film puis le questionnaire
3ième séance : sciences ; le questionnaire puis le film permettant de valider les réponses.
Un autre élément didactique et institutionnel auquel s'adapte l'enseignant est l'injonction de favoriser l'expression orale. Cela engendre des tensions dans la classe ; en effet, les dialogues enseignant/élèves ou élèves/élèves n'aboutissent pas : les questions posées sont souvent trop nombreuses, ou sans rapport avec le sujet. La conversation dévie très rapidement. Les élèves ne s'écoutent pas entre eux, et encore moins les réponses du professeur, qui abandonne souvent par lassitude, rendant par là impossible toute tentative de mise en commun. Le bruit qui règne dans la classe aggrave le manque d'écoute.
En effet, les mises en commun sont avortées ou très restreintes ou absentes. Les séances se terminent sans conclusions en regard des objectifs du maître. Pour les 3 séances observées, la phase de recherche n'a pas été terminée dans l'horaire prévu, mais ceci peut s'expliquer par le démarrage très lent des activités. Il y a ici une autre adaptation du maître à son public, ou plutôt à la représentation qu'il s'en fait. Il fait le choix de ne pas s'imposer de contraintes de temps. Il pense probablement que plus les consignes données sont longues et détaillées, plus cela aidera les élèves en difficulté. Ceci l'amène à retarder de façon importante le démarrage de la phase de recherche, ou à l'étirer de façon démesurée, favorisant ainsi les débordements divers. Pour les 3 séances observées, le maître nous dira qu'il compte poursuivre plus tard, sans préciser quand, sauf pour la séance de français qui, pour des raisons matérielles, nécessitait d'être poursuivie juste après la récréation. Il semble donc que les plages d'activités ne sont pas fixes d'une semaine sur l'autre ; elles dépendent probablement des activités extra

scolaires qui sont souvent prioritaires (sorties VTT, sorties bibliothèque) mais ce n'est sans doute pas le seul facteur.

3.3. Le cadre de travail défini par le maître, les relations maître élèves

Il y a peu de cadres structurant l'activité de l'élève. L'enjeu de l'activité, les objectifs, ne sont pas annoncés et ne peuvent être perçus par les élèves, d'autant plus que les consignes données ne sont pas claires, malgré leur longueur.
On note une prépondérance de l'oral, puisque les écrits produits durant les séances ne sont pas corrigés, ni utilisés vraiment par la suite, ni ramassés, ou bien absents. Un oral qui laisse souvent à désirer puisque les élèves ont la possibilité de dire n'importe quoi ou presque, ce qu'ils font en abondance : questions n'ayant rien à voir avec le sujet, remarques incongrues. Ils ne sont jamais repris, aucun effort d'attention n'est jamais réclamé. Une seule fois nous avons entendu le maître rappeler que certaines limites ne doivent pas être franchies : il sait alors tancer les élèves mais il ne les punit pas.
Concernant le travail à effectuer, les élèves ne sont pas encouragés à réfléchir.
ni à faire des efforts, pas plus qu'ils ne sont félicités en cas de réussite ni grondés en cas d'échec : aucune appréciation n'est portée par le maître à ce sujet, un comportement probablement en rapport avec l'éthique professionnelle.

Au cours des trois séances observées, la validation des différents travaux est le fait du maître.

Conclusion

Le comportement d'adaptation est habituellement valorisé dans notre société. Dans le cas présent, l'enseignant en a fait un art de survie :
- adaptation aux représentations qu'il se fait du public, principalement aux difficultés supposées des élèves , par exemple en donnant des consignes reformulées longuement, ou en ne traitant pas certaines parties du programme,
- adaptation aux représentations qu'il se fait des banlieues et des goûts de leurs habitants, par exemple en utilisant comme support d'apprentissage la télévision,
- au comportement des élèves, par exemple en faisant le choix de ne pas intervenir pour les reprendre, évitant ainsi les conflits,
- aux injonctions ministérielles, par exemple en favorisant l'oral, ou en donnant du travail à faire en groupe, alors que la tâche ne le nécessite pas.

CONCLUSION
QUELQUES RESULTATS PROVISOIRES

Marie-Lise Peltier

1. Des constats

Dans toutes les disciplines, les maîtres dans leur grande majorité s'investissent pour créer des climats de classe propices au travail et à la concentration. Pour parvenir à ce but, ils dépensent une énergie énorme, de tous les instants. Ils manifestent une grande vigilance tout au long de la journée pour éviter tout type de débordement ou de conflit. Ils manifestent également une grande rigueur au niveau des horaires et un grand respect du règlement intérieur de l'école. Ils réussissent ainsi généralement à créer en quelques semaines, en début d'année, un bon climat à la fois à l'intérieur de l'école et dans chaque classe, et ceci d'autant mieux que l'équipe pédagogique est soudée sur ce plan.

Nous avons pu repérer un premier trait commun indépendant des disciplines enseignées dans des pratiques des professeurs observés. Il s'agit d'une séparation nette entre les apprentissages notionnels et les apprentissages sociaux relatifs à la vie en classe (socialisation, respect mutuel, discipline...). Cette séparation entre le versant éducation et le versant instruction du métier de professeur d'école se traduit d'une part, par la primauté du versant éducation sur le versant instruction et d'autre part, par les différents modes de gestion de ces deux aspects du métier : c'est sur un mode collectif que les apprentissages de la vie en société ont généralement lieu tandis que les apprentissages notionnels sont souvent davantage envisagés sur le mode individuel. Les enseignants semblent convaincus que les situations d'apprentissages notionnels ne peuvent pas permettre de travailler la socialisation, et de ce fait évitent ou du moins repoussent à plus tard ces situations. En revanche ils tentent de développer chez leurs élèves le respect des règles de vie dans la classe par divers procédés : élaboration collective des règles à respecter, conseil de classe, temps de parole partagée, etc.
Nous observons une grande cohérence des choix des équipes d'enseignants sur le versant éducation (règles de vie communes à toutes les classes, fermeté et bienveillance de tous les enseignants, pérennité des décisions communes, etc.).
En revanche, sur le versant instruction, la cohérence des choix pédagogiques, que ce soit sur le plan de l'équipe des enseignants d'un même cycle ou de l'école ou sur le plan individuel, n'apparaît pas vraiment.

Les pratiques des professeurs observés ont un second point commun : l'absence quasi générale de phases d'institutionnalisation et ceci dans toutes les disciplines observées. Les savoirs ou savoir-faire visés dans les différentes séances ne sont généralement pas mis en évidence par les enseignants, ni consignés dans un cahier ou sur une affiche. Ils ne font donc pas l'objet d'une étude spécifique (ou d'une leçon) et les élèves ne sont pas interrogés à leur sujet, de ce fait ils semblent ne pas les repérer. Si toutefois le professeur présente le nouveau savoir, soit lors d'une phase ostensive en début de séance, soit sous forme d'un petit résumé en fin de séance, nous n'avons pas observé de moments au cours desquels les savoirs

ponctuels ainsi pointés seraient mis en réseau ou du moins articulés avec des savoirs plus anciens.

Mais les pratiques des professeurs semblent différer selon les disciplines sur plusieurs points que nous allons brièvement présenter.
Il nous semble que nous pourrions répartir les disciplines dans lesquelles nous avons observé les professeurs en trois familles.
La première famille serait constituée du français et des mathématiques, disciplines souvent considérées comme « fondamentales » par les enseignants et faisant l'objet d'évaluations institutionnelles nationales.
La deuxième famille serait constituée des disciplines entrant dans le champ de la découverte du monde dont font partie l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales (et sans doute d'autres disciplines non représentées au sein de l'équipe).
L'EPS constituerait une troisième famille.

En mathématiques et en français nous observons des formes de pédagogies centrées sur l'acquisition de savoirs ou plutôt surtout de savoir-faire, avec une recherche constante de la réussite immédiate des élèves aux exercices proposés. Ceci conduit les enseignants à :
- simplifier les tâches,
- éviter ou supprimer les obstacles (certains exercices ne sont jamais proposés),
- donner des exercices visant l'acquisition d'algorithmes ou de techniques,
- faire refaire à l'identique de nombreuses fois les exercices,
- apporter un étayage très conséquent,
- valoriser les élèves et même les survaloriser dès que qu'ils ont produit « quelque chose »,
- éviter de mettre en évidence l'écart entre ce que les élèves produisent et ce qui est attendu à leur niveau de classe (utilisation systématique d'exercices issus de manuels de niveau n-1 ou n-2 , absence d'évaluation lorsque le travail n'est pas du tout satisfaisant, etc.).

En histoire, géographie et en sciences expérimentales, nous observons des formes de pédagogies centrées sur les démarches beaucoup plus que sur les contenus. Cette centration conduit les enseignants à :
- proposer des thèmes d'étude ambitieux, beaucoup de documents, etc.
- proposer des thèmes d'étude en fonction de la conjoncture et des opportunités sans prendre réellement en compte une organisation didactique des savoirs visés,
- proposer des tâches ponctuelles,
- laisser des questions sans synthèse,
- ne pas évaluer le travail fourni.

En EPS, les pratiques observées montrent, comme en mathématiques et en français une simplification des tâches proposées, un choix de situations pas toujours adaptées au niveau, une répétition fréquente de situations très connues (souvent depuis plusieurs années) et, comme dans les disciplines de la seconde famille, une centration sur les démarches plus que sur les résultats, ainsi qu'une absence d'évaluation.

Nous notons une absence de mise en réseau des objets étudiés dans chaque discipline et, a fortiori, dans différentes disciplines, un morcellement des disciplines, une non prise en compte des éventuels acquis des années passées en cherchant à faire des liens entre maîtres de classes successives, de cycles successifs, entre ceux de la maternelle et ceux de l'élémentaire.

Par ailleurs nous avons constaté de très nombreuses sollicitations offertes aux enseignants,

plus ou moins extérieures à l'école, dans le cadre de divers partenariats proposant des projets à court terme, dans le but semble-t-il de « compenser » les « manques supposés » des élèves : sorties diverses, participation à des manifestations de la ville, etc. Ceci entraîne une forte dispersion, et une amputation du temps scolaire stricto sensu. Ainsi de nombreuses activités se substituent aux apprentissages fondamentaux, et finalement conduisent à une forme de fatigue contradictoire avec des apprentissages structurés.

2. Des hypothèses explicatives

Nous faisons un certain nombre d'hypothèses permettant d'expliquer les raisons des différences repérées dans les pratiques observées en fonction des disciplines enseignées, à partir des entretiens que nous avons pu avoir avec les enseignants.

Les disciplines français et mathématiques sont considérées par les enseignants observés comme fondamentales, passages obligés pour pouvoir entrer au collège. De ce fait le temps de classe consacré à ces disciplines est généralement conforme aux règlements officiels, et ce n'est pas sur le temps qui leur est imparti que les enseignants acceptent les sollicitations extérieures.
Ces disciplines sont également souvent considérées comme des disciplines dans lesquelles il y a des « bases » à acquérir, indispensables pour aller plus loin, et que des lacunes éventuelles sont ensuite difficiles à combler. Il faut donc faire travailler les élèves à la fois beaucoup et régulièrement dans ces deux champs disciplinaires.
Ces deux disciplines font également l'objet d'évaluation nationales en CE2 et en $6^{ème}$. Ces évaluations influent naturellement sur les choix pédagogiques des enseignants.
Plusieurs item des cahiers d'évaluation testent des savoir-faire plutôt techniques, ce qui incite les enseignants à développer au maximum des compétences techniques au détriment de la réflexion. De ce fait, ils misent sur les vertus de la répétition et proposent donc souvent les mêmes exercices ou du moins des exercices très similaires. Ainsi en mathématiques les enseignants entraînent davantage les élèves à effectuer des opérations qu'à résoudre des problèmes. Finalement, les séances de mathématiques et de français sont longues, régulières, et les tâches proposées aux élèves sont souvent techniques, relativement fastidieuses et de plus des pans entiers d'apprentissage sont absents (en mathématiques, la géométrie par exemple).
Par ailleurs, les enseignants disent qu'il faut valoriser les élèves, les encourager, leur donner une image positive d'eux-mêmes, ceci les conduit à trouver les moyens de les mettre en situation de réussir. Pour cela les enseignants vont simplifier les tâches de diverses manières, soit en aplanissant les difficultés, soit en montrant comment faire, soit en aidant beaucoup, soit en faisant refaire de nombreuses fois, soit en ne notant pas les travaux erronés.

Nous pouvons nous demander comment les enseignants peuvent accepter l'échec important de leurs élèves aux évaluations nationales. Nous allons formuler ici plusieurs hypothèses qui seraient naturellement à étudier plus profondément.
Nombreux sont les enseignants qui pensent que les évaluations nationales ne sont pas faites pour leurs élèves. Il faudrait, d'après eux, soit modifier les items, soit donner plus de temps. C'est donc l'institution qui est en cause.
D'autres mettent la responsabilité sur les élèves eux-mêmes. Ceux-ci ne capitalisent pas leurs connaissances, oublient ce qu'ils ont appris et donc ne peuvent répondre correctement aux questions qui leurs sont posées, mêmes si elles ont été étudiées.
La responsabilité pourrait aussi être imputée aux enseignants eux-mêmes. Mais il nous semble qu'il serait très difficile pour les enseignants de se remettre eux-mêmes en cause et de

continuer à assumer au quotidien leur difficile métier. C'est peut-être aussi pour cette raison qu'ils adoptent une pédagogie de la réussite à court terme. En effet, au cours de l'année, les notes qu'ils attribuent à leurs élèves sont pratiquement toujours convenables, soit parce que l'exercice était très facile, d'un niveau inférieur à celui de la classe, soit parce qu'il a été refait de nombreuses fois, soit parce que l'enseignant ou un autre élève a apporté de l'aide. Ainsi, les élèves et leur famille sont « rassurés » et relativement « confiants ». Les enseignants peuvent se prendre à leur propre jeu en se donnant ainsi à eux-mêmes l'illusion de réussir à enseigner et en différant la question de l'échec à plus tard, à l'entrée au collège notamment. Finalement s'il y a échec aux évaluations de sixième, ils peuvent penser que ce n'est pas vraiment « leur faute » puisque avec eux, les élèves réussissaient assez bien.

Dans la seconde famille de disciplines, nous avons regroupé les sciences expérimentales, l'histoire et la géographie.
Ici, le nombre de séances et le temps consacré à ces disciplines peut s'éloigner sensiblement des normes institutionnelles jusqu'à être parfois presque nuls. Ces disciplines ne font pas l'objet d'évaluations institutionnelles et de plus de nombreux enseignants pensent qu'on peut les aborder à n'importe quel moment de la scolarité, qu'elles ne nécessitent pas vraiment de « bases », que ce qui n'a pas été traité une année n'aura pas d'incidence sur les apprentissages de l'année suivante.
Les pratiques des enseignants dans ces différentes disciplines nous semblent, nous l'avons dit, avoir des points communs, notamment le choix de thèmes riches et ambitieux. Il nous semble que ce choix peut provenir d'une volonté, pas nécessairement consciente, de donner le maximum de « choses culturelles » à ces élèves de milieux défavorisés. Ce choix correspondrait à une conception de l'élève de ZEP comme très déficitaire sur le plan culturel, le rôle de l'école étant de lui apportait une grande variété d'activités de découverte sur des sujets divers. La recherche de la motivation des élèves étant toujours très présente dans les choix des enseignants, les sujets d'étude retenus le sont souvent pour des raisons essentiellement conjoncturelles et non dans le but de construire des apprentissages structurés, ainsi par exemple en histoire les choix s'appuient sur les opportunités et ne prennent pas en compte la chronologie. De ce fait, l'étude du thème peut se dérouler sur plusieurs semaines sans qu'il y ait de véritables avancées et de conclusion. Les travaux des élèves (souvent sous forme de travaux de groupe) sont rarement évalués, et les savoirs en jeu font rarement l'objet de résumés ou de leçons autres que de vocabulaire.
Une autre hypothèse relative aux formes de pratiques adoptées par les enseignants pour ces disciplines pourrait concerner la formation des enseignants dans ces domaines. En effet, en dehors des professeurs d'école titulaires de licence dans ces disciplines, les autres enseignants ont reçu une formation légère ou pas de formation du tout et se sentent relativement démunis pour les aborder avec les élèves, pour identifier les savoirs en jeu, les objectifs des activités proposées d'où peut-être la centration que nous avons observée sur les démarches plus que sur les contenus et l'absence d'institutionnalisation et d'évaluation.

Le statut de l'EPS nous semble particulier. D'une part de nombreux enseignants ne font pas faire d'EPS à leurs élèves et confient ceux-ci à des animateurs sportifs, d'autre part pour ceux qui prennent en charge cette discipline, se posent de nombreux problèmes souvent difficiles à résoudre concernant tout autant les installations sportives disponibles, le matériel, les inévitables trajets, les temps de mise en tenue, la mise en place des matériels, etc.
Pour éviter les débordements, la frustration des élèves ou leur échec, les professeurs proposent, nous l'avons dit, des situations déjà très connues des élèves qui assurent le déroulement correct de la séance mais ne permettent pas de nouveaux apprentissages. En ce sens nous retrouvons des choix analogues à ceux faits en mathématiques et en français. La

question des apprentissages semble peut-être secondaire aux enseignants en raison de la conception qu'ils se feraient du rapport des élèves des milieux défavorisés aux activités sportives, la « rue » se chargeant d'apprendre aux élèves les jeux de ballons par exemple. Comme en sciences, en histoire ou en géographie, les enseignants semblent s'intéresser davantage à la démarche qu'aux résultats et évitent toute forme d'évaluation.
Il se peut que l'hypothèse du peu de formation dans cette discipline pour de nombreux enseignants soit explicative des pratiques observées, mais il se peut qu'elle se double de celle relative à la conception que se font les enseignants des pratiques sportives des enfants des quartiers défavorisés, de leur rapport au corps et à l'EPS suivant les sexes et suivant les communautés d'origine.

Conclusion et perspectives

Notre étude pluridisciplinaire des pratiques de quelques enseignants de REP nous conduit à confirmer un certain nombre de résultats des études précédentes concernant l'enseignement des mathématiques, notamment la primauté de la logique de socialisation sur celle des apprentissages. Nous avons également observé dans toutes les disciplines une absence de moments d'institutionnalisation, de structuration et de mise en réseau des connaissances. Finalement les exigences des enseignants sont singulièrement revues à la baisse ce qui permet à ces derniers de valoriser les élèves, et lorsqu'ils les évaluent de leur donner de « bonnes notes ».
En revanche, il nous semble avoir montré que certaines pratiques étaient différenciées suivant les disciplines enseignées. Ainsi, en mathématiques, en français et en EPS, les professeurs simplifient beaucoup les tâches qu'ils proposent à leurs élèves, les leur redonnent de nombreuses fois, développent davantage les savoir-faire techniques que les savoirs, utilisent des situations relevant de niveaux de classe inférieurs, en sciences expérimentales, tandis qu'en histoire ou en géographie, les enseignants proposent des thèmes d'étude souvent ambitieux, choisis en fonction de la conjoncture plus que par nécessité d'apprentissage, déconnectés les uns des autres, et ne donnant généralement pas lieu à une évaluation de ce que les élèves pourraient avoir appris.
Nous nous interrogeons sur les raisons pour lesquelles certains éléments des pratiques sont dépendants des disciplines, nous évoquons l'existence ou non d'évaluations nationales, l'importance symbolique des différentes disciplines dans le cursus scolaire, les poids différents des démarches et des savoirs dans les différentes disciplines, la prise en compte des manques présumés des élèves sur le plan culturel. Sur cette question de la culture dans laquelle les enseignants semblent vouloir faire entrer les élèves des milieux défavorisés, il nous faudrait nous interroger sur ce que recouvre ce concept pour les maîtres observés. Ainsi, en français, pensent-ils que la culture est remise à plus tard, une fois que des compétences de bases ont été acquises, en mathématiques, pensent-ils qu'il soit possible de parler de culture ?
Nous souhaitons poursuivre notre travail pour contribuer à élucider ces différents points et pour repérer le plus finement possible ce qui dans les pratiques observées favoriserait les apprentissages potentiels des élèves.
Pour conclure, nous voudrions insister sur les contradictions que nous avons pu relever entre les discours « politiquement corrects » que nous recueillons lors des entretiens, les propos que les mêmes maîtres tiennent de manière informelle, et les décisions qu'ils prennent dans l'action. Mais surtout nous souhaitons rendre hommage à l'investissement important et de tous les instants des enseignants observés dans la difficile tâche d'éducation et d'instruction qui leur est confiée et les remercier de nous accueillir dans leurs classes.

BIBLIOGRAPHIE

PARTIE 1

ALTET M. La formation professionnelle des enseignants, Ed PUF (1994)

ARBORIO A-M. FOURNIER. P. L'enquête et ses méthodes : l'observation directe. (1999) Nathan université

BARBIER J.M. (1987) Analyse des pratiques éducatives ordinaires et formation des formateurs Sciences de l'Education n°4

BAUTIER E. (1995) Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage, Paris, l'Harmattan

BAUTIER E., ROCHEX J-Y. (1997) Apprendre : des malentendus qui font la différence. In TERRAIL J-P. La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux. Ed. La dispute, Paris

BLANCHARD-LAVILLE C. (coordonné par) .L'analyse des pratiques professionnelles (1996) .Lharmattan

BLANCHARD-LAVILLE C. (coordonné par) . Analyser les pratiques professionnelles (1998) LHarmattan

BOURDIEU P., PASSERON J.C. (1970) *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Ed. Minuit

BOURDONCLE R. (1991), La professionnalisation des enseignants 1. La fascination des professions, *Revue Française de Pédagogie* n°94

BOURDONCLE R. (1993), La professionnalisation des enseignants 2. Les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie* n°105

BROUSSEAU G. et CENTENO J.(1992), Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant, *Recherches en didactique des mathématiques,* Vol 11/2.3, La pensée sauvage

BROUSSEAU G., (1986) Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques, Thèse d'état, Université Bordeaux 1.

BROUSSEAU G. (1998) *Théorie des situations didactiques*, Ed. La pensée sauvage, Grenoble

BROCCOLICHI S. (1994) *Organisation de l'école, pratiques usuelles et productions d'inégalités*. Thèse de Doctorat, Ecoles des hautes études en Sciences sociales.

BRUNER J-S.(1985) Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire. Ed. PUF, Paris

BUTLEN D. et PEZARD M. (1992) Elèves en difficulté, situations d'aide et gestion de classe associée , *Grand N* n°50 , pp , IREM de Grenoble, Université de Grenoble 1

BUTLEN D. et PEZARD M. (1992) Calcul mental et résolutions de problèmes multiplicatifs, une expérimentation du CP au CM2 *Recherches en Didactique des Mathématiques,* Vol 12-2-3, La pensée sauvage, pp. 319-368

BUTLEN D. et PELTIER M. L. "Enseigner la didactique des mathématiques en formation des professeurs d'école", document de travail n°9 pour la formation des enseignants, IREM de Paris VII, université de Paris VII

BUTLEN D. , PELTIER-BARBIER M-L., PEZARD M., (2002), Nommés en REP, comment font-ils ? *RFP n°140*

BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M-L., PEZARD M., NGONO B., MASSELOT P, DUBUT A., (2002) Rapport de recherche : pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : cohérence et contradictions, une première catégorisation, Centre Alain Savary, INRP, Paris

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin
CICCONE A. (1998) *L'observation clinique* Paris, Dunod
CHEVALLARD Y. (1992) L'observation didactique, *intervention à l'université d'automne de Fréjus des formateurs IUFM sud-est*
CHEVALLARD Y., (1985) *La transposition didactique*, Editions La Pensée Sauvage, Grenoble.
CICCONE A. L'observation clinique (1998) Dunod les topos
CLOT Y., SOUBIRAN M., 1998, " Prendre la classe " : une question de style ? *Société Française* n°12/13 (62-63) pp 78-88
CLOT Y., 1999, *La fonction psychologique du travail,* Paris, PUF
CLOT Y., FAÏTA D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, n°4*
COLOMB J..(Ed) (1992) Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres colloque, INRP
COLOMB J. Contribution à la formation des maîtres - 1992 - INRP - Paris
COMITI C. et NADOT S. (1994) Identification et analyse des effets du mémoire professionnel dans la formation des enseignants, *Recherche-et formation* n°17
CRAHAY (1989) Contraintes de situations et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, n°88
DAVISSE A., ROCHEX J.C. (1995) *Pourvu qu'ils m'écoutent,* Créteil, IUFM de Créteil & CRDP de Créteil
DESCAVES A. (2001), L'apprentissage du sens, certes ! Mais dans quel sens prendre le sens. *In Actes du 28ème Colloque de la COPIRELEM, TOURS*, Ed. PUO, Orléans
DEVELAY M. (1994) Peut-on former les enseignants ? ESF
DOMINICE P. (1979) La formation, enjeu de l'évaluation, P. Lang
DOUADY R., (1984) Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques, Thèse d'état, Université Paris VII.
GOIGOUX R., (1997) La psychologie cognitive ergonomique : un cadre pour l'étude des compétences professionnelles des enseignants de français. *La lettre de la DFM,* 21
HOC, J.M.. (1993) Some dimensions of a cognitive typolgy of process control situations, *Ergonomics*, 36 (11), , pp.1445-1455
HOUDEMENT C., (1995), Projets de formation des maîtres du premier degré en mathématiques : programmation et stratégies, Thèse de Doctorat, Université Paris VII.
HOUDEMENT C., KUZNIAK A.,(2000) RDM 20.1
JULO J. (1995), *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques*, éditions PUR, Rennes
KUZNIAK A., (1994) Etudes des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les formateurs de maîtres du premier degré, Thèse de Doctorat, Université Paris VII.
LAHIRE B. (1993) Culture écrite et inégalités scolaires, Presses Universitaires de Lyon
MALGLAIVE G. (1990) Enseigner à des adultes, PUF
MASSELOT P. (2000) : *De la formation initiale en didactique des mathématiques (en centre IUFM) aux pratiques quotidiennes en mathématiques, en classe, des professeurs d'école (une étude de cas),* Doctorat de didactique des mathématiques, université Paris 7, IREM Paris 7
MOUVET B.(1989) Rationalité des pratiques et conditions de leur transformation, *European journal of Teacher Education* Vol 12 n°2
NGONO B. (2003) *Etude des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en ZEP, effets éventuels de ces pratiques sur les apprentissages,* doctorat de didactique des mathématiques, Université Paris VII, IREM Paris 7

PAQUAY L.(1993) Vers un référentiel des compétences professionnelles, *Recherche et formation* n°15
PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996) Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies, quelles compétences ? DE Boeck université, perspectives et éducation. Bruxelles.
PASTRE P., SAMURCAY R. et BOUTHIER D. (1995) Le développement des compétences, analyse du travail et didactique professionnelle, *Education permanente* n°123
PASTRE P. (1996) Variations sur le développement des adultes et leurs représentations, *Education permanente* n°119, pp. 33-63
PARZYSZ (2001) Actes du colloque COPIRELEM de Tours
PELTIER-BARBIER M-L., (1995*) La formation initiale en mathématiques des professeurs d'école : entre conjoncture et éternité*, Doctorat de didactique des mathématiques, Université Paris VII, IREM Paris 7-
PELTIER BARBIER M-L.(sous la direction de) , (à paraître 2004) *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP*, Editions la pensée sauvage, Grenoble
PELTIER-BARBIER M-L. NGONO B. (à paraître 2004) *Modifier ses pratiques c'est difficile* in Recherche et formation, Paris
PERRENOUD P. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan
PERRENOUD P. (1994) Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation, *Recherche et formation* n°I6
PERRIN-GLORIAN M.J., (1992) Aires et surfaces planes et nombres décimaux. Questions didactiques liées aux élèves en difficulté aux niveaux CM-6ème Thèse de Doctorat d'État, Paris, Université de Paris VII
PORTUGAIS J, BRUN J., (1994) De futurs instituteurs formés à la didactique des mathématiques, étude de cas - Vingt ans de Didactique des mathématiques en France- actes du colloque - La Pensée Sauvage
PORTUGAIS J. (1992) Didactique des mathématiques et formation des enseignants, le cas des erreurs de calcul, thèse de doctorat n°195, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 11 novembre 1992
ROBERT A., (1995) Un bilan des questions sur la formation professionnelle initiale des enseignants de mathématiques à la lumière d'une réflexion sur les pratiques. Vers une didactique professionnelle, In IREM de Bourgogne, *Actes de l'Université d'été de l'IREM de Bourgogne,* Dijon, IREM de Bourgogne
ROBERT A., (1996) Une approche de la formation professionnelle initiale des futurs enseignants de lycée et collège en mathématiques, un essai de didactique professionnelle, *cahier de DIDIREM* n°26, IREM de Paris VII, Université de Paris VII
ROBERT A., (1999), Pratiques et formation des enseignants. *Didaskalia 15*
ROBERT A., (2001), Recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant, *Recherches en Didactique des Mathématiques,* Vol 21.1.2.
ROGALSKI J., (2000) *Conférence* XXVI^{ème} Colloque Inter-IREM des formateurs et professeurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres, IREM de Limoges
ROBERT A. ROGALSKI J. (2002) Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies.*
ROCHEX J-Y., (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF
TROUSSON A. (1992) De l'artisan à l'expert, Hachette
TOCHON F.V. (1993) L'enseignant expert, Nathan
TOCHON F.V. (1993) Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ? *Recherche et formation n°l3.*

TOCHON F.V. (1993) Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts *Recherche et formation, n° 13*
VERGNAUD G. (1990), La théorie des champs conceptuels, *Recherche en didactiques des mathématiques, 10/2.3* La pensée Sauvage Grenoble. pp 134-169
VERGNES AROTCA D. (2000) *Analyse des effets d'un stage de formation continue en géométrie sur les pratiques d'enseignants de l'école primaire.* Thèse de doctorat, Université Paris 5.
VERGNES D. (2001) Effets d'un stage de formation en géométrie sur les pratiques d'enseignements d'école primaire, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 21/1.2 Grenoble, La pensée sauvage, pp.99-122
VYGOTSKI L. S. (1985) Pensée et langage, Paris, Editions sociales

PARTIE 2
Français

BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, CHARLOT Bernard *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs.* A. Colin Paris (1992)
BONNAFE Marie, DIAKTINE René, *Les livres, c'est bon pour les bébé.* (1994)
BOUSSION J., SCHOTTKE M., TAUVERON C. *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP.* Hachette (1998)
CHAUVEAU G. *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle.* Retz, Paris (1997)
CHAUVEAU G., REMOND M., ROGOVAS-CHAUVEAU E., *L'enfant-apprenti-lecteur.* Paris INRP, Lharmattan (1993)
DEBOOS J-F., DESCO E., *Lire au CP. comment s'y prendre,* Pédagogie pratique à l'école, Hachette, 2003
DEVANNE Bernard - *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Armand Colin, Pratique pédagogique, 1998
FAYOL M. GOMBERT J-E., LECOQ P. SPRENGER-CHAROLLES L. *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris PUF (1992)
FERREIRO E. GOMEZ-PALACIO M. (et alii), *Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP 1988
GARCIA-DEBANC C., GRANDETY M., LIVA A. (DR), *Didactique de la lecture : regard croisés.* Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées : Presses universitaires du Mirail (avec notamment Fijalkow J. et E. : « enseigner à lire et écrire au CP : état des lieux) (1996)
GIASSON J. *La compréhension en lecture,* Paris, Bruxelles : De Boeck (1990)
GOIGOUX R, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés* ,1998
GOIGOUX R. « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie » *repères 18* Paris INRP, 147-162 (1999))
GOMBERT J-E., GOIGOUX R. et alii enseigner la lecture au cycle 2 (2000)
GROMER B., WEISS M., *Lire Tome 1 : Apprendre à lire.* Paris A. Colin (1996)
KERBRAT-ORECCHIONI C., *L'implicite* Paris A. Colin (1986)
OTTENWAELTER M-O., *Ecrire des textes au CP/CE*, Paris : Armand Colin (1988)
POSLANIEC C., *Donner le goût de lire*, Paris : Editions du sorbier (1990)
REUTER Y. « la lecture littéraire : éléments de définition » in DUFAYS J-L., *Pour une lecture littéraire.* De Boeck Duculot (1996)
TAUVERON C., Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? Paris Hatier pédagogie cycle 2 (2002)
TISSET C., *Apprendre à lire au cycle 2,* Hachette Education, (1994)

Revues
Repères n°18 (1998) « A la conquête de l'écrit »
Repères n°19 (1999) « Comprendre et interpréter les textes à l'école »

Sites :
www.inrp.fr/onl
www.education.gouv.fr

Mathématiques

BUTLEN D. , PELTIER-BARBIER M-L., PEZARD M., (2002), Nommés en REP, comment font-ils ? *RFP n°140*
BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M-L., PEZARD M., NGONO B., MASSELOT P, DUBUT A., (2002) Rapport de recherche : pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : cohérence et contradictions, une première catégorisation, Centre Alain Savary, INRP, Paris
BROUSSEAU G. (1998) *Théorie des situations didactiques*, Ed. La pensée sauvage, Grenoble
CLOT Y., (1999), *La fonction psychologique du travail,* Paris, PUF
CLOT Y., FAÏTA D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, n°4*
GOIGOUX R., (1997) La psychologie cognitive ergonomique : un cadre pour l'étude des compétences professionnelles des enseignants de français. *La lettre de la DFM,* 21
NGONO B. (2003) *Etude des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en ZEP, effets éventuels de ces pratiques sur les apprentissages,* doctorat de didactique des mathématiques, Université Paris VII, IREM Paris 7
PELTIER BARBIER M-L.(sous la direction de) , (à paraître 2004) *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP*, Editions la pensée sauvage, Grenoble
ROBERT A., (1999), Pratiques et formation des enseignants. *Didaskalia 15*
ROBERT A., (2001), Recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant, *Recherches en Didactique des Mathématiques,* Vol 21.1.2.
ROBERT A. ROGALSKI J. Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. (2002) *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies.*

PARTIE 3
Sciences et EPS

ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M. (1989*). La didactique des sciences*. Paris : P.U.F., collection Que sais-je n°2448.
BARTH, B.-M., (1987*). L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Éditions Retz.
BARTH, B.-M., (1993). *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Éditions Retz.
BRONCKART, J.-P.,(1985). *Le fonctionnement du discours*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
COPIRELEM(1991). *Documents pour la formation des professeurs d'école en didactique des mathématiques*. Paris : IREM, Université de Paris VII.
FILLON, P., VÉRIN, A. (coord.), (2001). *Écrire pour comprendre les sciences, ASTER, N°33*. Paris : INRP.
GRANDATY, M. et TURCO, G. (coord.). (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris :

INRP.
JAUBERT, M., REBIERE, M., (2000). Observer l'interaction langagière des élèves en sciences, *Aster, 31*, 173-195.
LECOQ, C. (2003). Une situation de formation intégrant «Astronomie » et « Didactique des sciences » par l'élaboration des concepts de « constellation » et de « niveau de formulation ». *Aster, 36*, 69-101.
MEARD, J., BERTONE, S. (1994). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en Éducation Physique*. Paris.
VÉRIN, A., (1995). Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer. *Repères, 12*, 21-36.
VION, R. (1992). La communication verbale, analyse des interactions. Paris : Hachette supérieur.

ANNEXES

RECAPITULATIF DES PROFESSEURS ET DES CLASSES OBSERVEES SUIVANT LES DISCIPLINES

	Français	mathématiques	Sciences	EPS	Histoire géographie
Mme Breton CP	x	x			
M Eiffel CP = M Chêne CM1/CM2	x	x	x		x
Mme Topfer	x	x			
CE1 Mme Berliet	x				
CE2	x	x			
CE2/CM1	x				
CE2	x				
CM1/CM2 M Simmons					x
CM2			x	x	
CLIS	Décloisonnement Maths/Français				
CE1/CM2					
CM2					

ANNEXES

PARTIE 2 CHAPITRE 1

QUELQUES TRAITS COMMUNS AUX SÉANCES DE FRANÇAIS OBSERVÉES EN 2001 / 2002 / 2003 À L'ÉCOLE GUILLEVIC DANS TROIS CLASSES DE CP ET UNE CLASSE DE CE1 EN DÉCLOISONNEMENT

Français – annexe 2

Séance du 18 / 3 / 02 Leçon de lecture « L'immeuble qui jouait » Classe de Mme Topfer
17 élèves présents

eure	pha se	durée	déroulement	Commentaires
8 h 30	0	5mn	La maîtresse lit le tableau des services Elle écrit la date	
	1	5mn	« Quoi d' neuf ? »	Monologues successifs sans intérêt Un enfant affiche la date : hier, aujourd'hui, demain…..
8h45	2		Consigne : « On ouvre son livre à la page 85. » Mme Topfer lit le texte complet à voix haute , elle demande régulièrement à quelle lettrine on se trouve.	Comme elle lit vite, certains élèves ont les yeux sur la page de gauche, alors qu'elle en est à la page de droite !
8h46	3		Questions : les élèves habitent-ils dans un immeuble et à quel étage ?	Confusion entre la réalité des enfants et la fiction du récit.
8h55	4	5mn	On découvre le texte au tableau et le lexique. Mme Topfer donne les mots nouveaux sans chercher à faire anticiper les élèves. Elle fait lire le texte à voix haute	Aucune recherche de sens , mais les élèves déchiffrent bien. Relecture collective, puis par un volontaire.
9h00 9h25	5	45mn	Travail individuel . Groupe 1 (les meilleurs lecteurs) : travail sur fiche Mme Topfer lit elle-même la consigne Groupes 2 et 3 : se déplacent pour travailler avec la maîtresse. Sur un autre tableau, elle écrit une version simplifiée du texte. Déchiffrage du texte	Ils travaillent sans réfléchir, entourent les noms sans les déterminants, ou associent des mots qui ne correspondent pas au sens du texte.
			Les groupes 2 et 3 retournent à leur place et collent le texte dans leur cahier ainsi qu'une feuille comportant quelques mots du texte décomposés en syllabes (Co-ri- **nne** , im-meu-ble) Distribution des fiches d'exercices aux groupes 2 et 3	Ce sont des syllabes orales qui ne correspondent pas aux syllabes écrites. Mme Topfer lit la consigne et donne pratiquement les réponses
			Elle travaille maintenant avec le groupe 1 Elle fait lire la consigne et les réponses	En cas de réponse fausse elle donne la solution sans explications
9h45			On range	
			Récréation	

Français - annexe 3

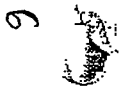
Séance de lecture en C.P, le 19/11/ 02 Classe de Mme Breton

heure	phase	déroulement	commentaires
8h35	1	On met la date du jour collectivement (étiquettes en script et en cursive)	beaucoup d'affiches au mur et au tableau
8h45	2	" Quoi d' neuf ? " 6 enfants volontaires prennent la parole /18 La maîtresse parle beaucoup, elle répète si le son est indistinct, elle corrige ,recentre sur la consigne implicite :"il faut parler de ce qu'on a fait , pas de ce qu'on va faire " "tu me l'as déjà dit… "	
8h55	3	"nous allons travailler" on lit collectivement le texte au tableau	pas d' observation préalable du texte
	4	« Qu'est –ce qu'un lièvre ? » demande la maîtresse *un lapin/ un cousin du lapin* « qu'est-ce qui n'est pas pareil que chez les lapins ? » - *des grandes pattes* - *des cornes* « qu'est-ce qu'un renard ? » - *un loup* - *un animal qu'est malin* - *il chasse tous les animaux* - *il a des plumes et sort la nuit parce qu'il fait froid*	
	5	lecture orale individuelle : 6 enfants 1-commence bien mais butte sur le mot lion / 2 -lit sans problème 3- hésitante 4- dit le "tigre " pour le "lion " relecture tous ensemble	
	6	la maîtresse montre à l'aide de sa baguette des mots , dans le désordre . exemple d'erreurs : pour lièvre sont proposés: serpent ,puis renard par le même enfant	exercice rythmé qui suscite l' intérêt réf. A l'abécédaire fabriqué avec les enfants renard est pris pour hérisson pas de discussion sur les stratégies
9h10	7	les élèves doivent copier sur leur ardoise les mots que la maîtresse écrit au tableau: renard lion histoire hérisson (de nouveau, lion est confondu avec tigre)	Ils en copient un avec difficulté (ils écrivent trop gros sur l'ardoise ,le sens du tracé est mauvais pour certains)
9h20	8	distribution de 2 feuilles d'exercices anticipation sur la consigne Après le commencement des travaux ,la maîtresse intervient publiquement pour aider quelques enfants en difficulté un enfant reçoit une 3° fiche un groupe présente ses exercices à la maîtresse	pas de validation par la consigne écrite qui n'est pas lue
9h40	9	sur le 3° tableau figure le personnage principal de l' histoire (la grand'mère) et une bulle de B.D. : "ça c'est l'histoire du lion et du rat " la maîtresse souligne les mots connus ,demande aux enfants de les lire , on parvient ainsi à décoder tout le texte . La maîtresse propose un travail pour le vendredi suivant aux volontaires	
9h45	10	chant _ récréation	

FRANÇAIS - ANNEXE 4

Prénom ..... Date : ...../...../

) Relie chaque mot à son dessin



- renard
- confiture
- grand-mère
- histoire
- moutarde
- brigand
- prune
- lion
- cornichons
- purée

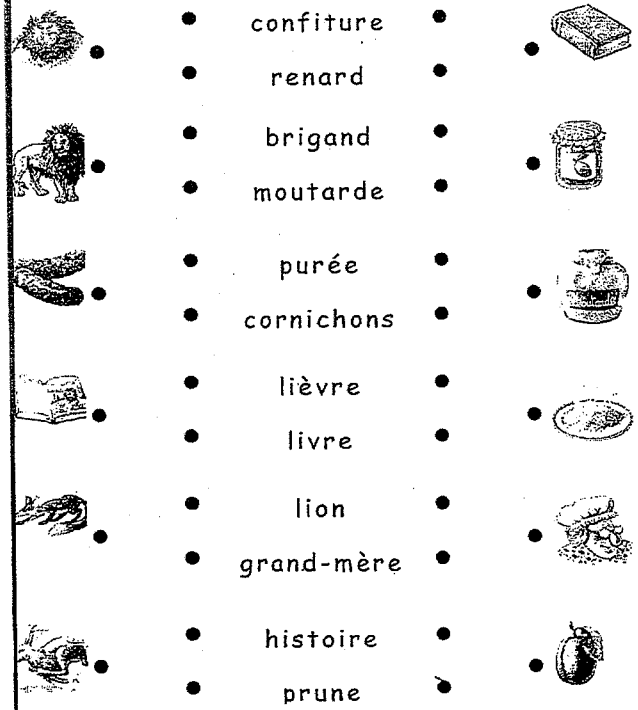
9

Dans chaque liste, entoure le mot-étiquette si tu le vois.

brigand	purée	confiture
bigrand	parée	confitare
birgand	durée	confiture
brigand	purée	confiture
brigond	purie	canfiture
brigand	purée	sonfiture

Prénom : ..... Date : ...../...../

① Relie chaque mot à son dessin



1 La bibliothécaire borde les **bébés** **les brigands** **les carottes**

2 Le brigand est dans son lit , il est **salade** **couverture** **malade**

3 Le brigand prépare une bonne purée **de chats** **de brigands** **de carottes**

4 La bibliothécaire lit des histoires aux **brigands** **malades** **livres** **lapins**

5 Sur le lit , il y a des tigres **couvertures** **bibliothécaires**

6 Dans leur cabane , les brigands emmènent **la bibliothécaire** **doudou** **le lapin**

7 Les brigands mangent **des livres** **de la purée** **des lions**

8 La bibliothécaire donne des livres et prépare **une danse** **une purée**

9 Le brigand malade pose sa tête sur **la toupie** **la confiture** **l'oreiller**

10 Sur la place du marché , la bibliothécaire achète **des bébés** **des légumes** **des cheminées**

Fiche d'exercices correspondant au module 4 du manuel et élaborée par les maîtres.

Elle a été donnée aux élèves de Mme Breton dans cette présentation ,mais manuscrite et polycopiée, les mots présentés ici en gras étaient en rouge .

Commentaire : cette fiche a pour objectif apparent de développer l'anticipation syntaxique. Mais certains élèves ont entouré plusieurs mots à la suite. Une organisation arborescente aurait été sans doute plus claire ;

Ex : Le brigand malade pose sa tête sur < l'oreiller / la toupie / la confiture

Français – annexe 7

Séance du 26 /11 /03 Leçon de lecture Classe de Mme Breton 15 élèves présents

heure	phase	durée	déroulement	Commentaires
8 h 40	0	5mn	rituels	
8h 45	1	5mn	Lecture par la maîtresse du récit complet Le tigre et les chacals	Lecture théâtralisée qui captive les enfants bien qu'ils connaissent l'histoire depuis la veille. Certains reprennent en chœur un fragment du texte au grand étonnement de Bruce,enfant en difficulté de lecture.
8h50	2	5mn	Résumé du récit de type : qui ? Pourquoi ?	Absence de transition : « A vous ! Je vous écoute . » La consigne est ambiguë : « Qu'avez-vous à me raconter sur Kalibalou ? »pas d'explicitation de ses attentes , pas de métalangage Les questions sont en réalité celles qui président à la compréhension littérale de textes fonctionnels La maitresse recentre les élèves sur le déroulement chronologique à l'aide de connecteurs (apprentissage **implicite**) 5 enfants sur 17, Bruce en particulier , ne participent pas et ne sont pas sollicités.
			Question sur un événement : « est-il facile pour Kalibalou d'attraper des animaux ? » Le dispositif est toujours frontal	La maîtresse ne tient pas compte de la réponse de certains élèves qui, quoique logique, ne correspond pas à ce qu'elle attend. Les informations passent par le filtre de l'enseignante qui n'exige jamais une justification des réponses
8h55			« Maîtresse, dans Kalibalou ,on entend loup et ça fait peur ! - Ah !oui, parce qu'on entend loup … **Maintenant ils vivent tranquillement dans la forêt »**	Un enfant fait une remarque d'ordre phonologique qui n'est pas exploitée par la maîtresse
		3mn	Discussion sur les lieux où l'on trouve des tigres « Est-ce que tu peux en avoir un chez toi, Kaleb ? … Où est-ce qu'on en trouve ici en France ? » […] « on les trouve en Asie »	Pas de réflexion sur l'opposition fiction / réalité. La maîtresse organise la reflexion sur les tigres réels sans le dire clairement :
9h	3	5mn	« Allez, vous venez vous asseoir doucement, tranquillement. Vite ». **Sans transition**, les enfants retournent à leur place pour une lecture collective d'un extrait du récit, en script au tableau (la maîtresse désigne chaque mot de sa baguette)	Il semble qu'ils aient mémorisé par cœur le texte étudié la veille. L'enseignante ne resitue pas l'extrait par rapport à la lecture précédente ni par rapport à l'illustration accrochée au tableau.
9h01			« On est prêt ? qui veut ? Jason ! » Relecture individuelle de l'extrait par 5 enfants qui semblent être les meilleurs « Ecoute bien : il voit un tigre –mmm- le regarde. Il voit un tigre …réfléchis bien, on va t'aider . Boris ?…ça, c'est le mot ?… -qui, dit un autre. » La maîtresse fait répéter « qui » par la classe. La cinquième élève buttera de nouveau sur « qui »	Pas d'explicitation du sens de l'activité précédente ni de celle qui va suivre. La lecture se fait mot à mot, sans mettre en valeur l'unité de la phrase. Boris propose « autre tigre » pour « tigre », puis il ne peut lire « qui » même par anticipation syntaxique
9h02			« Allez tous ensemble ! » Relecture collective du même texte . Certains enfants « lisent » visiblement sans regarder le tableau	Remarque de Mme Breton: « J'aimerais bien qu'on lise **au tableau,** parce que si vous lisez les yeux en l'air,ça ne veut pas dire lire… »
	4	5mn	« D'accord ! - Je vais vous appeler au tableau. - Samia, « sort ! » Il s'agit de montrer dans le texte les mots que la maîtresse demande . (tous les enfants se succèdent) Louis désigne « regarde » pour « forêt ». Constatant son erreur,il se récite le texte par cœur et échoue. La maîtresse : « C'est un mot qu'on a découvert hier , va voir sur le tableau d'à côté […] » Kadiatou doit trouver « s'approche» 6 mots sont montrés **2** fois , les plus faciles sont proposés aux plus faibles. Par	La consigne est encore une fois **implicite .** Il faut comprendre que Samia doit faire la preuve qu'elle peut identifier le mot « sort » au milieu du texte. Comment savoir que l'on est en train d'**apprendre** à lire ? La démarche de Louis n'est pas discutée. La maîtresse indique la procédure à utiliser pour retrouver le mot affiché et illustré sur le tableau de gauche Kadiatou s'appuie visiblement sur le texte qu'elle a retenu **par cœur** pour retrouver la place du mot « s'approche » Bruce, élève en difficulté, est appelé dans les derniers pour

			exemple : « tigre » pour Bruce	montrer « tigre » qui a déjà été trouvé par un autre quelques secondes auparavant, par le recours à l'image. Cette relecture facile peut faire illusion
9h07 9h09	5	3mn	Nouvelle consigne : « on va travailler un peu sur **les** mots » Il s'agit de lire les mots en **cursive** que l'enseignante écrit sur le tableau de droite *rivière* est confondu avec *regarde* « Cherche bien, cherche par les mots qu'on connaît, cherche par les syllabes aussi. Celle-là, on la connaît », recommande l'enseignante. *Kalibalou* est confondu avec *s'approche* et *sort* « louis, il est pour toi ce mot-là ! » Pendant cette phase, Bruce regarde alternativement les deux tableaux et finit par lever timidement le doigt pour lire le mot *regarde*, mais il n'est pas interrogé. Un élève répond *Kalibalou* au lieu de *s'approche* La maîtresse : « Non ! ! ! Kalibalou, il est là ! » Elle fait relire l'ensemble du texte et insiste sur le mot que tous répètent après elle : *s'approche*	Une fois de plus on n'aide pas les élèves à se repérer dans leur apprentissage : ce sont des mots du texte qu'il faut reconnaître en cursive et **hors contexte** pour devenir un vrai lecteur. Les stratégies des élèves ne sont pas prises en compte : (indices insuffisants : la première et la dernière lettre) (contamination du souvenir de la phrase) C'est le mot « forêt »que louis avait dû rechercher grâce aux images. La réponse est donnée par Jessy ! Il pense sans doute avoir trouvé une bonne stratégie pour réussir : s'appuyer sur le lexique en images Malheureusement les verbes n'y figurent pas. Il serait judicieux de laisser la classe réfléchir quelques secondes et d'interroger ceux qui ne se portent pas volontaires. Les enfants répètent **mécaniquement** le mot lu par la maîtresse.
9h10	6	20mn	Consigne : « Alors,exercice !Vous restez assis » Distribution des fiches polycopiées d'exercices : la deuxième comportant un exercice supplémentaire. Bruce commence à regarder le bas de sa fiche. « Première feuille ! Celle-ci ! Je vous écoute. Premier exercice pour tout le monde .Qu'est-ce qu'on fait ? -On entoure	Les consignes ne sont pas **lues** mais simplement reconnues par habitude

9h13			-On entoure quoi ? -Les mots -Il faut faire des fils ,dit un autre enfant. -Premier exercice,gronde la maîtresse ! » […] Elle fait répéter la consigne en chœur. A propos de la deuxième consigne, elle fait redire: « on fait un fil entre les mots en détaché et les mots en attaché ». Elle précise « Je vous **rappelle** qu'au tableau ils sont toujours écrits en détaché ET en attaché. On lève ses yeux pour avoir le **modèle »** Puis **elle répète** les deux consignes et fait énoncer la troisième.	
+30 secondes +30 secondes			Première interruption Deuxième remarque publique qui ne concerne en fait qu'un petit groupe mais arrête tout le monde et perturbe visiblement Bruce, qui s'apprêtait à écrire et reste perplexe. Il se met à relier « kalibalou » et « tigre » dans le deuxième exercice, tirant son trait maladroitement de droite à gauche !	Les remarques publiques de la maîtresse sont nombreuses alors que les élèves sont remarquablement silencieux.
9h20 9h29			Réalisation des exercices et correction individuelle, pour les plus rapides, ou les plus négligents, par la maîtresse : « Alors, là, il te manque des mots. Tu as entouré **2** mots ensemble et là, il te manque des mots. C'est **bien** , mon bonhomme (il s'agit de Bruce) ! » et la maîtresse ajoute en apposant son tampon : « tu le fais, ça ? - non - pourquoi tu ne cherches pas les mots au tableau ? Allez, va, c'est bon » Bruce range sa feuille dans une pochette sur une étagère. la maîtresse lui demande de prendre sa liasse d'exercices autonomes. Il ne fera rien. « Bah ! Rachid,tu as tout entouré ! sans regarder les lettres ni rien ![…] (elle range la fiche) faut s'appliquer,hein ! »Allez, on range ! C'est parti, je vous écoute !	Les erreurs ne sont pas exploitées pour une réflexion personnelle (regarde / rivière, sort / tigre) les mêmes mots posent problème depuis le début de la séance ! Ce sont en fait à peu près les mêmes exercices

9h30	7	8mn	Relecture collective orale du texte au tableau	Certains enfants entrainent les autres et se trompent sur *voit* pris pour *part*
			Sans transition : lecture de l'image qui figure au tableau (Elle illustre la phase de résolution du récit) « qui est-ce ? »	Pour certains, l'interprétation ou sa mise en mots est difficile Cette activité est prévue par le manuel comme **préalable** à la découverte du texte ! Ici, cette observation de l'illustration joue le rôle de rappel de la phase finale du récit.
9h38			Lecture orale de nouvelles phrases et validation par vrai ou faux . « Allez, on cherche, ce ne sont que des mots qu'on connaît ! » [...] « le brigand mange le tigre , c'est possible, ça ? Non ! Bien ! »	Il s'agit du réinvestissement de mots connus. Puisque les animaux parlent avec les hommes dans ce conte, pourquoi ne serait-ce pas possible ?
			« On va s'arrêter là pour la lecture »	
	8	5mn	« Vous prenez vos ardoises. Allez,c'est parti ! » Calcul mental	
9h46			Récréation	

40

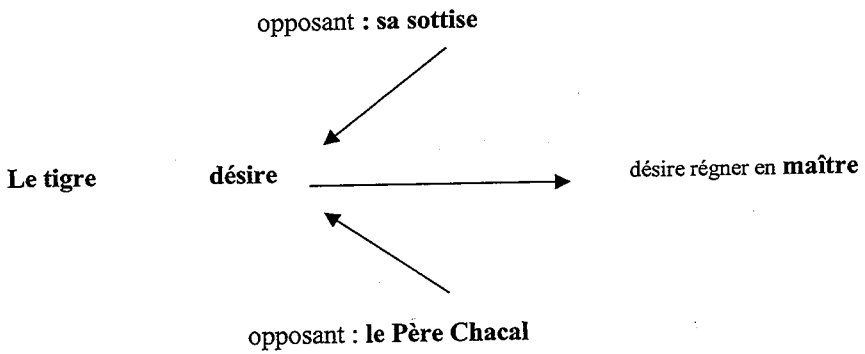
Tableau mural lors de la séance du 26/11/02

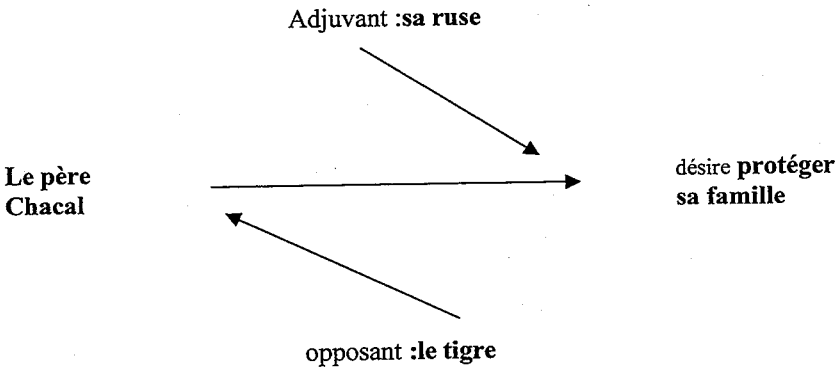
Date		Kalibalou sort de la Kalibalou sort de la (8) (1) forêt et s'approche de la rivière forêt et s'approche de la rivière (2) (3) (4) (12) (11) (13) Il voit un tigre qui le regarde . Il voit un tigre qui le regarde . (6) (7) (14) (5) (15) (9) (10)	mots écrits successivement en cursive
Kalibalou	forêt		
rivière	tigre		
4 mots illustrés			

Les chiffres ( ) correspondent à l'ordre de la lecture des mots à la minute 18

Français – annexe 8

Schéma actantiel du conte **Le tigre et les chacals**





Français - annexe 9

Séance du 28/1/02 Leçon de lecture « La mer salée » Classe de M. Eiffel
17 élèves présents

heure	phase	durée	déroulement	Commentaires
8 h 40	0	5mn	rituels	
8h 45	1	5mn	Le maître présente très rapidement 16 mots sur de grandes étiquettes . Une erreur : chapeau pris pour *chameau Il arrive qu'un enfant demande le sens d'un mot et qu'un autre le donne	Ces mots sonts issus du texte de la veille et du texte du jour . Dans l'ensemble l'activité se passe bien ,mais les volontaires sont les seuls à être sollicités .
8h50	2		Consigne : « Vous lisez le texte p.48 et vous essayez de faire l'exercice » Rappel « En silence ! »	Les élèves se mettent à lire à mi-voix.
8h55	3		Le maître recopie le texte au tableau en script et à côté en cursive mots reconnus : le,petit, du confusion « matelot » pris pour *moulin (le maître demande une justification) Les autres mots sont reconnus petit à petit mais sans explicitation 2 groupes travaillent seuls (8 élèves) 10 restent avec le maître phase de déchiffrement : ou → mou →+ re = moudre pr + end = prend	Les informations passent par le filtre de l'enseignant qui exige rarement une justification des réponses Cette opération de déchiffrement est laborieuse ; les élèves ne semblent pas comprendre
9h 12	4		Combien de phrases dans ce texte , demande le maître ? - *5* - Combien de lignes ? - *5* - C'est quoi une phrase ,demande le maître ? - *Un mot* - Est-ce qu'il y a la même chose d'écrite dans les deux textes ? - *Non* - Le texte ,c'est le même que celui qui est écrit au tableau.	Il y en a 2 ! Les repères de la majuscule et du point ne sont pas acquis.
9h20	5	mn	Travail individuel . le maître passe de l'un à l'autre et tente de les aider : - C'est la fin de tonneau et le début de panier ,ça fait ?...(3 ne savent pas) - *pateau* - *parasol* - *non, y a « para », on entend pas [o] dans parasol !*	Le groupe 1 commence à s'agiter,ils sont peu avancés dans leur travail
			Le maître : « Quand on vous amène un enfant qui parle mal, en cours d'année... (rire)	Une élève nouvellement arrivée ne fait rien
9h45			« vous allez ranger ! »	
			Récréation	
10h15			Classe de Mme Breton Texte La mer salée	15 élèves présents
	1	5mn	Récitation collective d'un poème	
			« Que va t-on faire **après** ? *-Le décloisonnement* -le nouveau texte,dit la maîtresse »	Le repérage demandé concerne les activités du matin, ce que les élèves n'ont pas compris .
	2	5mn	Lecture du texte par la maîtresse (p .48) Tout en lisant elle montre le tableau où figure un extrait. Interruption : « que veut dire s'amassait ? - *en tas comme une pyramide »* Les enfants anticipent bien sur la toute fin de la dernière phrase du récit	Le texte est écrit en caractères scripts et cursifs, accompagné curieusement d'un bulle ce qui rend le repérage difficile .
10h25	3	5mn	Questions de compréhension littérale et fine : à quoi servait le sel ? La maîtresse : « ils n'avaient pas de frigidaire »	Ils ne comprennent pas
10h30			« vous prenez votre livre p.48 »	Certains ne trouvent pas la page
	4	25mn	Les enfants doivent désigner les mots connus dans **l'ordre** du texte L'enseignante fait référence aux leçons précédentes et à l'affichage Il faut déchiffrer le mot « capitaine » à partir du mot « ca/ge » qui est connu La maîtresse montre la bulle « c'est quoi ça ? - c'est ce que dit le capitaine , en bleu c'est ce qui est connu. Un élève lit le texte « *Allez chercher les* chevaux de sel*	

			-Non ! » « nous »est confondu avec « au » puis avec « tout » découpage syllabique de **cher**-cher la maîtresse signale que l'on connaît la première partie Autre problème : « on » « on ne sait pas lire o + n , on cherche sur les affiches,il y en a partout ! » à partir de « cochon » , par déduction on trouve « on » : (c+o = co / c+h = ch reste « on » !) Reste « remplir » « On ne sait pas lire un e avec un m ?Ou un e avec un n,c'est pareil. - Cheminée » La maîtresse fait découper le mot en syllabes.	Pas de demande de justification
10h55	5	25mn	Distribution de la fiche d'exercices Lecture orale et vérification de la compréhension des consignes	
11h10			Quelques enfants ont fini, ils ont le droit de prendre un livre .	6 enfants sont en difficulté
11h20			La maitresse lit le tableau des activités du midi	
	6		Relecture du texte au tableau, plusieurs fois et **mot à mot** . La maîtresse demande de choisir une intonation pour le capitaine	Il est regrettable que les groupes syntaxiques ne soient pas reconstitués ! pas de liaisons !
11h25	7	5mn	Jeu sur la permutation des lettres d'un mot	

13

Tableau mural dans la classe de Mme Breton, lors de la séance du 28 / 1 / 02

Le capitaine appelle les matelots.
Le capitaine appelle les matelots.

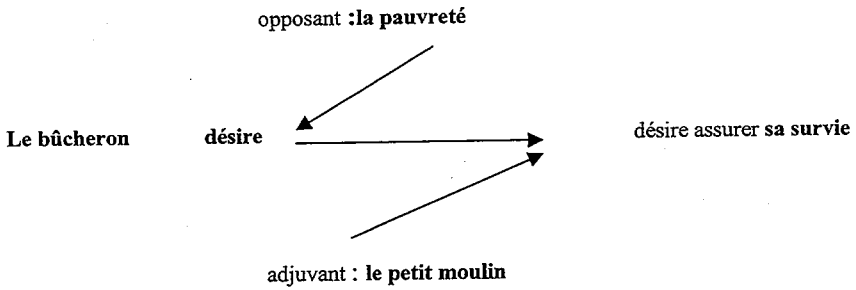
Il prend le petit moulin
Il prend le petit moulin

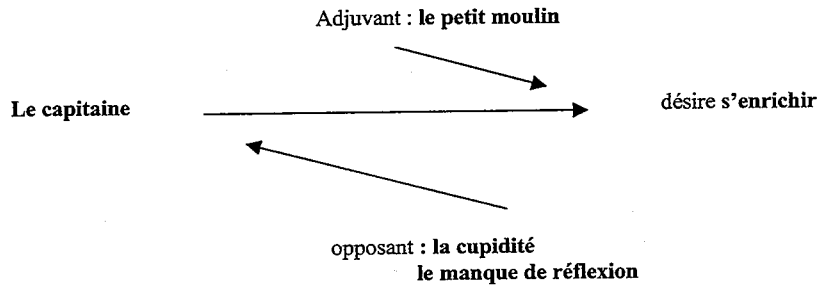
et lui demande de moudre du sel.
et lui demande de moudre du sel.

Allez chercher les tonneaux de sel, nous allons les remplir !

Français annexe 10

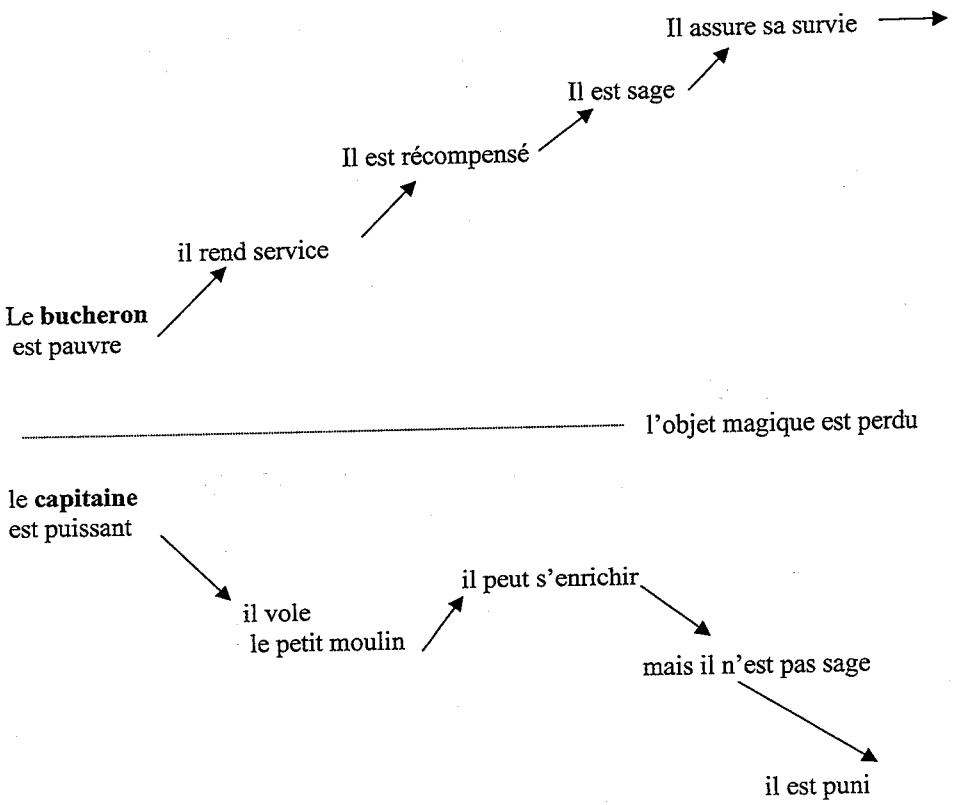
Schéma actantiel du conte **Pourquoi l'eau de la mer est salée**





Français – annexe 11

Structure du récit **Pourquoi l'eau de la mer est salée**



Français annexe 12

Projet ZEP Entretiens avec les enfants de C.P.

Préambule : Tu peux répondre ce que tu veux pendant cet entretien, on ne te donnera pas de note, je n'écris pas ton nom. .Maintenant on va commencer .

1. **Sais-tu lire** ? Oui 18 moyen 5 Non 1 Un peu 25

2. **Comment en es-tu sûr** ? c'est grâce aux syllabes / j'étais en train de jouer et je me suis aperçu que je savais / je peux lire au tableau mais pas beaucoup / on a appris des choses ,plein de textes et on lit des livres et aussi parce qu'on fait de l' écriture / parce qu'à chaque fois je sais un petit peu ,les mots que j'ai déjà écrit ,je sais ,les nouveaux ,un petit peu ,d'autres ,non / faut bien lire ,je lit tout dans Ratus / parce qu'on a appris / oui je lis au tableau / j'ai appris avec ma mère /je mets des mots en 2 et ça va m'aider / je peux lire tout /parfois:j'arrive / parce que je lis à l'école / j'ai toujours des A / TB /je suis à la table des meilleurs:/ il y a des mots que j'arrive pas à lire /j'oublie mes devoirs /je sais lire des histoires toute seule /

3. **Est-ce que c'est bien de savoir lire** ? oui (réponse convenue ...) 49 **Pourquoi ?** la plupart ne savent pas .

Autres réponses : Parce que ça rend intelligent / celui qui sait pas lire est peut-être intelligent, il peut moins travailler que celui qui sait lire / il va pas au travail / il ne peut pas savoir ce qu'il a à payer / ne comprend pas les papiers qu'il reçoit .

4 **Qu'est-ce qu'on peut faire quand on sait lire** ? 11 ne savent pas

Autres réponses : Comme ça on peut lire à nos petites sœurs , elles peuvent apprendre et elles lisent à d'autres petites sœurs / on peut écrire , on peut lire Marou, Mina ./ on peut lire des histoires à nos petits frères et sœurs / on pourrait travailler / on peut avoir T.B. / regarder les livres que Maman achète / on peut raconter des histoires / on peut apprendre à lire / essayer de lire / on peut lire (des papiers) , écrire des lettres lire un livre (Ratus) (les 3 petits cochons) un classeur / lire le Chaperon Rouge si on prend du porc et qu'on ne mange pas de porc , un métier : cuisinière je fais des recettes / on peut apprendre à faire des maths , des feuilles de lecture / on peut apprendre à lire ,à jouer / lire , on a appris / on peut savoir bien lire / avoir de bonnes notes / on peut travailler bien / avoir A ou B / passer en CE1 / on peut écrire , dessiner / on peut lire des histoires/ on peut écrire / devenir musicien / on peut écrire des choses ,des syllabes / on peut choisir un métier / avoir un travail , devenir maîtresse / on peut apprendre des histoires à des enfants / on peut faire des trucs / on peut expliquer aux enfants qui savent pas bien lire / on lève la main et on peut le dire à la maîtresse

5 **Qu'est-ce que tu lis à l'école ?** (types de réponses classées par ordre décroissant de fréquence)

1 ce que la maîtresse écrit au tableau , la lecture, le tableau , des feuilles, des mots , les devoirs

2 ,les syllabes , les trucs pour faire les exercices des histoires, , mon travail, les trucs que le maître demande, des feuilles que le maître donne à lire

3 des sons , Belo , Ratus, Marou, le livre de Ratus et Mina, le dico des sons, le cahier jaune

4 le livre , des livres, Pas à page

5 des fois des syllabes (?)non , c'est pas pareil ,les syllabes , c'est encore +petit qu'un texte

6 ? ? ? ? ? ? ? ;je me rappelle + :10

7 des sons

8 après, on apprend plein de choses, beaucoup de choses

9 Garou –Garou , Lapin Doudou ,les brigands, Mowgli, Garou, Alice, le petit garçon

10 le texte au tableau des textes

11 des histoires (mais ne peuvent citer aucun titre..)

12 les affiches (dessins ,mots)

13 on peut écrire des histoires

14 des maths

15 les dessins

16 la maîtresse raconte

17 noms de personnages cités :Ratus 15, Mina 2, Belo 1, Marou 2, Garou-Garou

6 **Est- ce que tu lis à la maison ?**

oui 9

Quoi ? les devoirs , l'alphabet , les trucs écrits sur le puzzle

le texte de la maîtresse , j' apprends des syllabes qui sont dans le livre

je joue au Monopoly , après je joue dans ma chambre , après ,je dors

je lis des grands livres , des livres qu'on finit comme en CE1

.oui , la poésie , des petits livres, des histoire

Ratus , un livre de Ratus de la maîtresse ,

Pas à page

.des livres , le cahier de l'école , La petite sirène

, le livre de lecture

oui , tout ça (? ?)

quand ma mère achète des « tabs « (Friends)

j'essaie de lire des livres (?) « Le Loup qui avait peur de tout » on l'a ici

mes devoirs , des fois , je lis avec mon frère ,il m'apprend

oui , le travail sur le cahier ,toutes les pages de Ratus , le « journal « avec les chiens , la météo (mag .TV ?)

oui , mes devoirs , je recopie la feuille , j' écris dans le cahier de brouillon

j'arrive à lire des fois des journaux tv , des livres (un ours brun dans la neige)

mon livre Ratus, le livre d'avant (de l'école)

non, je vais au centre, on apprend à travailler

le travail, un livre dans la voiture

des livres : La petite sirène 2

non, je vais dans un centre pour lire le dico des sons

mes devoirs

un livre de dragon

mes devoirs

le livre de Barbie, ma cousine me l'a donné une fois

mes devoirs

des histoires (parents)

je m'entraine à lire des livres (Atlantide) ma mère m'aide / à compter sur mon tableau

le livre :cahier dico des sons

les devoirs, mon père m'apprend à lire

Alice et le petit garçon, le loup qui … Blanche -Neige

7 **qu'est-ce que tu aimerais savoir lire ?**

l'histoire d' un chameau (,) sur le titre ,c'est écrit, il y a des mots que je ne connais pas

La Petite Sirène (*)

l e tableau

les choses qui sont marquées sur les pubs à la TV , je lis pas encore toutes les syllabes , ça va vite

des trucs que les mamans lisent / un livre dur / un livre de la biblio on n'a pas le droit de le prendre / les lettres des grands

des livres …Ono

des histoires

un livre (? ?) Harry Potter

le livre de Doudou Lapin

les textes(au mur)

des devoirs…la lecture de l'école, Ratus, le tableau, la feuille

des mots, des lettres

des classeurs , des lettres sans regarder

tous les livres j'ai envie

un livre que je choisirais

tous les mots

des histoires les 3petits cochons (*)

des histoires : à la banque je voudrais le meilleur

mon dico des sons

ma mère achète un livre à la bibliothèque et je lis après le karaté

Winnie, la Belle au bois dormant

8 **Quand tu n'es pas à l'école , est-ce qu'il t'arrive de lire des pancartes, des mots écrits dans la rue?**

Oui :…6 : « quand ça va faire des travaux , je lis »

oui il y a des dessins collés

sur le mur ,dans l' immeuble , y avait écrit P—

Ratus, Adrien (en bleu)

c'est marqué stop ! rue Newton

voleur / stop à l' arrêt de bus

…des noms de magasins ?

OUI 10 (mais ne peuvent en citer)

« quand ma mère arrive pas à lire en tout petit »

Lidl

9 Sais-tu ce que c'est un journal ?

OUI : 6 : les images ,dans les rues

quand mon père regarde pas partout

tout ce qui est écrit en noir

y a des maisons , des machines

c'est gris

c'est difficile

9 Sais-tu à quoi sert un dictionnaire ?...

les noms de sanimaux / ça m'aide à lire des choses que je ne connais pas bien / avec ma mère / regarder qu'est ce qu'il y a **ce soir à la t.v.** / on en a un pour lire pour faire les devoirs / c 'est **un truc transparent** / je l'ai emprunté / **ma mère gagne jamais on doit gratter** / de mon frère .../ des mots de famille **pour téléphoner** / c'est ma sœur qui me l'a fait voir pour apprendre à lire / mini, c'est ma tata qui me l'a prêté quand j'écris une histoire pour voir les mots que je ne sais pas écrire / c'est un gros livre

NON : 17

10 Où est-ce qu'on peut trouver des livres :

bibliothèque **32**

classe: 1 " bibliothécaire"3 magasin : 5 à la maison 3 chez toi 3

11 Où est-ce qu'on en achète ? Maxicoop 1 Champion 1 (j'en achète des fois)

" id " 1 Fnac 1 Carrefour 6 bibliothèque 4 à Paris ou à Rouen
France loisirs 1 foire à tout 1 quand on fait les courses 1 j'en ai qu 'un : Pierre et le Loup et Ratus ED 1 faut demander à la bibliothèque à la librairie
ne savent pas : 20

13 **Comment fais-tu pour lire ?**

Je fais mon imagination

Les syllabes, je les colle et ça fait des mots ou des phrases

Avec les syllabes que je connais et après je réussis

je réfléchis, je lève le doigt et après je lis, d'abord les syllabes et après le mot entier

je laisse ma bouche fermée / je réfléchis / quand c'est ratus je lis

14 Penses -tu que la maîtresse (le maître) fait comme toi ?

oui...6...../ elle regarde le tableau et elle lit non :3

elle va + vite 10 elle écrit vite / ne savent pas : 29

15 Aimes-tu que quelqu'un te lise des histoires ? non 5 oui : 41
...plusieurs fois la même ?

non 14 oui : 32

16 **laquelle ?** winnie l'ourson , le livre des arbres / les 3 cochons / Pinocchio / Franklin L'histoire du papa qui range des trucs /...l'Atlantide / Pierre et le loup / Le roi lion , j'aime bien ce livre / Mickey / des histoires d' animaux c'est un lion / Blanche-neige Barbie / un livr,e c'est un garçon qui cherche un ours, y a des gros mots qui sont pas bien / Renard et le chat / non, c'est trop long, j'aime mieux lire moi-même.../ pour la surprise / mes soeurs ne lisent pas les histoires qui font peur : après on ne va pas connaître les autres / c'est mieux je l'ai jamais entendue /ça fait rire / harry Potter ,quand il a fini de lire il m' apprend par les syllabes / parce que je suis sûre que ça va être bien / on peut savoir la fin / sinon je la connais / /il faut que les mots changent / ça fait mal à la tête je préfère travailler / ça fait dormir j'ai le livre de Marou c'est facile à lire / je veux les écouter toutes / j'ai le cartable de Barbie .../

17 **Aimerais-tu lire des histoires à quelqu'un ?** oui 42 Non : 1

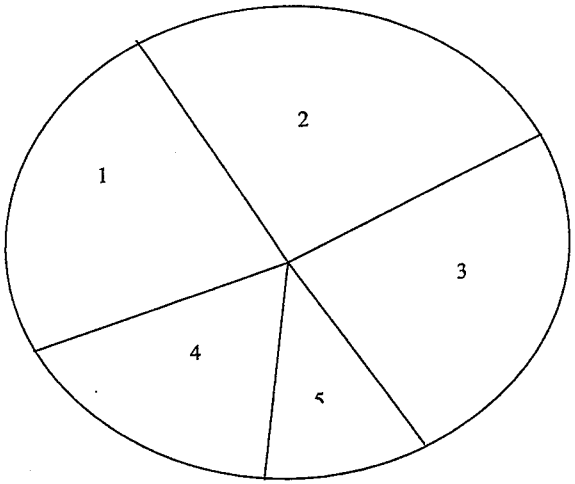
A qui ? et quoi ?

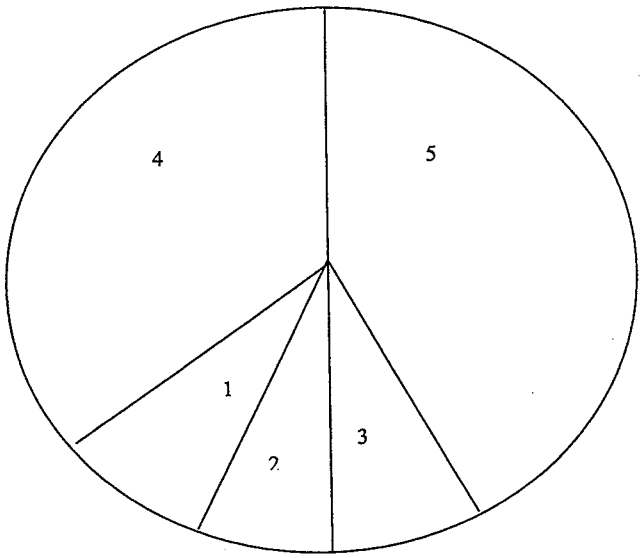
à mes petites sœurs / des petits livres de bébé / à ma petite sœur (je le fais ,ce qu'elle veut) / mon neveu , ma grande sœur qui est au collège / à ma cousine(,11ans)(est sure d' y arriver) / à maman , papa/...j'en lis à mon petit frère (5 ans) et ma sœur (6 mois) comme ça ils vont apprendre vite .../ aux grands , à Mamadou /...des syllabes à mon petit frère pour qu'il apprenne la petite sirène ,le roi lion un peu , c'est un peu difficile, y a des syllabes que je connais pas / à mon bébé / mo cousin / mes petits frères / mes enfants plus tard / à la classe / à mes frères et sœurs, Bob l' Eclair, on le voit en dessin ./ mon cousin / mes petits frères : les Pokemon / à des enfants qui voudraient bien / une grande à ma petite sœur /frère / à des enfants " Cédric" / à Samia , à louise / la petite sirène / Bambi / livres de collection : Pinocchio / les dauphins / Barbie / Le loup et le chat .

Merci

Français – annexe 13

Rupture dans les apprentissages entre les cycles 1 et 2 :1 connaissance des fonctions des écrits
2 = connaissances sur les livres
3= représentations sur les projets du lecteur et les situations de lecture
4= acquisition d'un capital de mots connus globalement 5 = connaissances de type grapho-phonétique





ANNEXES

PARTIE 2 CHAPITRE 2

PRATIQUES D'ENSEIGNANTS EN MATHÉMATIQUES, CLASSES DE CP ET DE CE

Annexe 1

Indicateurs des i-genres et e-genres

Annexe 2

Transcription d"une séance en CE2

ANNEXE 1

Trois i-genres de pratiques

Genre 1	Genre 2	Genre 3
Des indicateurs relevant plutôt de la composante cognitive		
Des scénarios faisant une grande part à la résolution individuelle d'exercices d'application non précédés d'un travail sur la notion en jeu ➢ Une présentation collective ou non de l 'exercice	**Des scénarios faisant une part importante à la présentation collective de l 'activité proposée.** ➢ Le professeur montre, explique, dit comment faire Cette phase de présentation peut jouer le rôle **d'une institutionnalisation à priori** ou être l'ostension simple d 'un exemple qui sera à reproduire ensuite	**Des scénarios d'enseignement et d'apprentissage proches d 'une organisation exposée en formation** ➢ Une présentation de situations-problèmes parfois complexes
➢ Un temps de résolution individuelle (tutorat organisé) ➢ Une correction publique	➢ Un temps de résolution individuelle d'exercices d'application (tutorat organisé ou spontané) ➢ Une éventuelle correction individuelle ou publique	➢ Un temps significatif laissé à la recherche sans trop de négociation à la baisse ➢ Des phases collectives de formulation, de mises en commun des stratégies
Une quasi-absence de phase de synthèse		Des phases collectives de bilans des productions, de synthèse
Une absence de phase d 'institutionnalisation		Des phases collectives d'institutionnalisation
		Des réinvestissements contextualisés puis décontextualisés
Une anticipation sur les difficultés des élèves débouchant sur un abaissement des exigences		
Des indicateurs relevant plutôt de la composante médiative		
Un étayage consistant, relayé éventuellement par un tutorat organisé entre élèves	Un étayage consistant, relayé éventuellement, pour le cycle 3, par un tutorat organisé ou spontané entre élèves	Une aide légère apportée aux élèves en grande difficulté sans grande négociation à la baisse Un étayage important lors des phases de formulation
Un traitement des comportements plutôt individualisé	Un traitement des comportements plutôt individualisé Des rappels à l'ordre sur le mode public conduisant parfois à l'arrêt de l'activité	Un traitement des comportements sur un mode plutôt collectif s 'appuyant sur de fréquentes références au groupe classe
Une valorisation des élèves dès qu'il y a réussite		Une valorisation individuelle du travail des élèves par exemple par un affichage public de leurs productions
Une recherche et un entretien de la motivation des élèves par le recours à des jeux sur fiches	Une recherche et un entretien de la motivation des élèves par le recours à des jeux ou à des projets périscolaires	Un entretien de la motivation des élèves en les faisant participer à des projets périscolaires
Des indicateurs relevant plutôt de la composante institutionnelle		
Une maîtrise de la gestion du temps	Une gestion du temps qui échappe partiellement, voire totalement, aux maîtres et qui peut s 'éloigner des normes institutionnelles	Un souci manifeste de respecter le temps institutionnel.
une forme de pédagogie différenciée - des tâches individualisées grâce à des fiches souvent différentes par groupes d'élèves	Une forme de pédagogie différenciée : - des groupes de niveaux - des tâches individualisées grâce à des fiches	
Critères "unificateurs" ou distinctifs des genres		
La réussite est privilégiée au détriment des apprentissages		
La logique du l'individuel l'emporte sur celle du collectif		

Quatre e-genres

La classe de mathématiques, lieu d'exécution de tâches scolaires		La classe de mathématiques, lieu de vie et d'échanges	La classe de mathématiques, lieu d'acquisition de comportements cognitifs et d'une autonomie	La classe de mathématiques, lieu de construction et d'exposition des savoirs
Genre 1	Genre 2			Genre 3
Les élèves doivent faire leur métier d'élèves		Les élèves doivent se sentir bien dans la classe et aimer aller à l'école	Les élèves doivent apprendre à apprendre et à être autonomes	Les élèves doivent construire ou s'approprier des savoirs scolaires
Les maths sont une discipline ardue, rigide, rigoureuse, dans laquelle on ne peut réussir qu'à force d'entraînement et de répétition	Les maths sont utiles à la vie quotidienne, elles servent à compter et calculer. De plus elles sont au programme	Les maths ont une utilité sociale, elles sont un outil de modélisation	Les maths sont logiques et rigoureuses et contribuent à la formation de l'esprit, les démarches sont plus importantes que les résultats	Les maths sont une discipline constituée, dont une des caractéristiques est la résolution de problèmes
La réussite est obtenue par imitation et répétition	La réussite est obtenue par imitation et répétition	La réussite peut être obtenue par recours à un mode de rationalité pratique externe aux mathématiques	La réussite consiste à montrer ses capacités à se débrouiller pour trouver la solution par recours à divers supports et entre aide entre pairs	La réussite est obtenue par recherche et confrontation de procédures
Un rôle essentiel de l'enseignant est de montrer ce qu'il faut faire et de gérer le travail individuel	Un rôle essentiel de l'enseignant est de montrer ce qu'il faut faire, de faire manipuler les élèves, de contrôler le travail	Un rôle essentiel de l'enseignant est d'animer les débats	Un rôle essentiel de l'enseignant est de susciter l'investissement dans le travail et de réguler les échanges	Un rôle essentiel de l'enseignant est d'organiser les échanges pour faire émerger des savoirs

ANNEXE 2
Mathématiques CE2

M	On va vous donner p. 60 aussi. Tu regardes déjà, tu lis un peu, tu essaies de comprendre tout seul comme un grand. Installe-toi à ta place. Non sur la gauche. / Alors.....Alors t'en est où..... ? Dans ou deux ? J'ai demandé de corriger. C'est deux ou dans ? Ça veut dire que tu rentres chez toi là. (inaudible) chut
M	Mademoiselle Chaïna où en êtes-vous ? Ça commence par quoi, une phrase ? Tu peux la mettre, tiens-toi droite et écris correctement si tu veux pas recopier.
E	(inaudible)
M	Qu'est que c'est que ça ? C'est pas sur le cahier de brouillon qu'on travaille d'abord ? C'est marqué expression écrite. Chut, Boukenba, ça y est, tu prends ton cahier rouge. / On ne sait pas vraiment ce que tu écris ..... C'est comme l'articulation, il faut bien écrire, bien modeler. Alors tu arrives à faire quoi : dans ou deux ? Récris-moi ça. / Prends ton livre de maths. Allez les enfants on y va.
E	Tu viens avec moi à la visite médicale
M	On s'habille bien les enfants. On y va
	//
M	Vous avez tous votre livre de maths sous le nez, d'accord, chut, on est en place on se calme, Mlle Aïsatou, j'ai dit quoi ? Je ne veux voir que le livre / au milieu, bien au milieu, bien au milieu le livre pour pouvoir le lire tous les deux, tu y es ?
E	P. 60
M	On y va ? Page 60, voilà. C'est par ordre de grandeur, chut, Mélissa tu lis le n° 1
E	Un instituteur veut acheter pour sa classe un électrophone valant autour de 1000 Frs, il relève dans un catalogue le modèle écrit indiqué ci-dessus.
M	Regardes le tableau, c'est avec des prix et des nombres, continue, qu'elle est la 1ère question ?
E	D'après toi quel modèle pourra-il choisir ?
M	Bien, chut, d'abord il a combien, l'instituteur il peut dépenser combien, Monir ?
E	1000 Frs
M	1000 Frs, on est bien d'accord, sans aller au delà. Monir, tu lis le 1er, les modèles et les prix, le modèle A coûte combien ?
E	Le Modèle A, 920 Frs
M	Oui continue
E	(Monir)B, 990 Frs, C, 1200 Frs
M	Marlène, tu regardes un petit peu avec ta voisine
E	D, 1120 Frs, E 800 Frs, F 1220 Frs
M	Bien, alors d'après toi que peut-il prendre déjà ? En ayant 1000 Frs. Chut.
E	Le A
M	Tu peux Lassana le laisser trouver tout seul comme un grand, le A quoi encore ? Sukenba, tu cherches en même temps que nous ?
E	Maîtresse le E
M	J....., tu en as un, vous êtes en train de travailler avec nous là,
E	Maîtresse le A
M	Le A vient d'être dit, continue, y en a peut-être d'autre, chut le B et toi Monir, tu en as un autre
E	Le E
M	Le E, c'est bien combien coûte le A
E	(Plusieurs élèves) 920 Frs, le B, 990 Frs, et le E 800 Frs, 800
M	Rachid, tu parles très fort et tu lis la 2, le B
E	Il en parle à son directeur qui lui rappelle qu'en aucun cas
M	En aucun cas...
E	La dépense ne pourra dépasser de plus de 100 Frs les 1000 Frs prévus.
M	Bon je relis, bon toutes les deux, vous écoutez, ça commence à bien faire, vous êtes prêtes ? Il en parle à son directeur qui lui rappelle qu'en aucun cas la dépense c'est quoi la dépense qui y a ?, chut, oui, / oui, il dépense, il lui donne de l'argent pour qu'il achète quelque chose, donc il ne peut pas dépasser de plus de 100 Frs les 1000 Frs prévus, ça va faire combien ? Il peut aller jusqu'à combien ?
E	100
	Combien, pas 100 Frs, non, on peut rajouter 100 Frs à ses 1000 Frs, ça va faire combien ?
E	1100 Frs

M	1100 Frs, donc le directeur dit, mais tu peux aller jusqu'à 1100 Frs, qu'est-ce qu'il achetait d'autre à part donc le A, B, E, qu'est qu'il peut encore prendre du coup ?
E	le F
M	Le F, c'est combien ? lis le, le nombre
E	1111 Frs
M	1111 Frs ?
E	1120
M	1120 et la il peut dépasser combien ?
E	1100
M	Bah d'après toi est-ce qu'il a les 20 ?
E	Non,
M	Alors il peut pas, à moins que tu t'arranges avec le vendeur, quand tu vas à *Ed*, et que t'as que 100 Frs est-ce que la vendeuse te permet d'emmener la suite si t'as pas les 100 Frs ?
E	Non
M	T'en as pour 110 Frs et t'as que 100 Frs, est-ce que tu dois pas enlever un objet ?
E	Oui
M	C'est pareil. Alors quel est le magné..., non le transistor que l'on peut acheter ?
E	Maîtresse
M	Chut, laisse la chercher ..... qu'elle travaille un peu, regardes bien les nombres,
E	Maîtresse
E	Le D
M	Bien sûr le D, comment tu lis ça ? Chut, /
M	Comment tu lis ça ?
E	1000
M	C'est 1000, après, 1000
E	1120
	T'écris 120, d'accord c'est ça,
E	Non
M	Tu me lis ça ;
E	1000, 1001, 1009, 1010, 1020,
M	Et là, il y combien ?
E	1020
M	(La maîtresse écrit au tableau) D'accord, alors il peut vraiment dépenser, tu pourrais me dire combien il reste, bon c'est pas grave, donc il y a combien d'objets, combien d'appareils qui peuvent être achetés par l'instituteur ? Chaïma, il y a combien d'appareils ?
E	4
M	4, lesquels ? chut, c'est marqué où ? / Bon alors tu peux le lire, ç'a sert à rien de regarder ton livre, tu dis quoi ? / Non je te demande combien, chut, combien, d'appareils, tu as dit combien ?
E	4
M	Maintenant, tu me donnes leur nom, ça c'est plus facile de regarder au tableau que sur ton.....
E	(inaudible)
M	Voilà d'accord, on fait le n° 2, Mélissa, tu lis.
E	(Mélissa) La maîtresse d'une classe de CE2 demande à une équipe d'élèves d'estimer la mesure en cm de la longueur de son bureau.
M	Estimer, c'est voir à peu près, hum.
E	Voici le bilan composé par les différentes équipes.
M	/ Alors l'équipe A, il propose combien, pour le bureau ?
E	/ (Plusieurs élèves)130
M	J'aimerais qu'elle le dise
E	1m 30
E	(Mélissa) 1 m 130 cm
M	L'équipe B dit,
E	145 cm
M	La C
E	165 cm
M	La D
E	185 cm

M	La E
E	150 cm, la F, 175 cm, la G, 188 cm, la H 180 cm
M	*(En écrivant au tableau)* Alors ; Amina tu lis la suite, qu'est ce que dit la maîtresse ?
E	La maîtresse dit alors le bureau mesure exactement 160 cm, mais je dis / plus de 20 cm en plus ou en moins
	Je relis la phrase, la maîtresse t'écoute, aussi, la maîtresse dit alors, le bureau mesure exactement 160 cm, ça c'est la mesure du bureau, mais, elle permet aux enfants de se tromper un peu, de dire plus et un peu moins. Mais je dirais qu'une réponse est bonne si elle ne s'écarte pas de plus de 20 cm en plus et en moins, c'est à dire que si on trouve un peu plus, 20 cm en plus, ça fait combien par exemple ?
E	(Plusieurs élèves) 180
M	Par exemple, et si on trouve 20 cm en moins, ça fait combien ?
E	(Plusieurs élèves) 160
M	Alors vous trouvez quelles sont les bonnes équipes ? Celles qui ont trouvé à peu près, / alors le A, est-ce qu'on peut dire qu'il a trouvé bon ?
	(Plusieurs élèves) Non
M	Pourquoi ?
E	(Plusieurs élèves) Parce que c'est 130.
	130, oui mais ça veut rien dire, oui, c'est pas vraiment une réponse ça, c'est moins que quoi
	(Plusieurs élèves) 160
	C'est moins que 160 mais on a dit que on pouvait quand même se tromper un peu. Alors est-ce que c'est bon ou pas ?
E	(Plusieurs élèves) Non.
E	140, 145
M	Non, non non, on en est à 130, je voudrais savoir pourquoi c'est bon, pourquoi, c'est pas bon ?
E	C'est pas bon parce ça fait 130
M	Oui bien sûr mais
E	Ça fait 140
M	Qu'est qui fait 140 ?
E	Bah moins 20
M	Donc ça devrait / ne pas dépasser combien ?
E	140
M	140 cm à combien, / et 130 alors comment tu peux dire ta phrase, comment tu peux expliquer ?
E	La A, c'est pas bon,
M	parce que ?
E	parce que, ça fait 140 cm, 130.../
M	Qu'est qui peut me dire faire une petite phrase, oui
E	Parce qu'elle a reculé de 30 cm
M	Hum, mais encore, oui alors qu'il pouvait pas faire
E	145
M	140, mais oui mais 160 on dépasse
E	On peut pas aller moins de....
M	Voilà on peut pas / des mots inférieurs ça peut pas moins de combien ? 130, 140 voilà, donc 130 / c'est parce qu'on peut pas....
E	C'est parce que l'on peut pas dépasser 140
M	Non parce tu vois 140, 150, 160, // tu dépasses là, 140, 140, 150, 160 / voilà, faire moins, moins que 140, c'est très important moins que
M	Sucamba, tu fais le, tu cherches encore toi aussi, le B est-ce que ça va aller ou pas ? Combien ça va mesurer, combien le l'équipe B dit que ça mesure le bureau ?
E	145
M	Est-ce que c'est bon ou pas bon pour la maîtresse ?
E	Un petit peu,(un autre élève) oui
M	Oui, pourquoi ? Ça va être compris entre combien et combien ? Le bureau de combien à combien ?
E	180
M	De combien à combien doit faire un peu près pour ne pas/ Voilà donc c'est bon ou pas ?
E	Oui

M	Parce que c'est c'est plus ou c'est moins de 140 ?
E	C'est plus, (un autre élève) c'est moins
M	Hein, c'est plus ou c'est moins ?
M	Plus d'accord, Jéladi, le C
E	165 cm
M	Est-ce que ça marche est-ce que c'est bon ? Pour la maîtresse / Il mesure combien le bureau de la maîtresse ? En vrai / Combien il mesure en vrai le bureau ?
E	(Plusieurs élèves) 160
M	160, d'accord, mais on peut faire un peu plus, et un peu moins. Mais si 165, est-ce que ça va être bon pour la maîtresse ?
E	Oui
M	Hum, parce que c'est
E	Plus grand que../
M	Oui, mais c'est aussi parce ce que quoi, juste qu'où on peut aller ? Sans se tromper juste où on peut aller ?
E	180
M	180, d'accord, donc ça marche, ( ) à toi
E	Le D
M	Alors l'équipe D a mis 185, est-ce qu'elle a eu raison, l'équipe D ?
E	Non
M	Non pourquoi ? Bon, juste où ils peuvent aller ?
E	185
M	Bon et 185, ils ont eu raison ?
E	*(Plusieurs élèves)* Oui *(d'autres élèves)* non
M	Pourquoi ils ont eu tort ? Après 180, tu me dis 181
E	(élèves)182, 183, 184, 185
M	Bien alors, c'est plus que 180, on est d'accord ? T'as rajouté 1, 2, 3, 4, est-ce qu'on peut dépasser 180 là ?
E	*(Plusieurs élèves)* Oui, oui, Non
M	(la maîtresse en écrivant au tableau) La maîtresse permet qu'on puisse faire simplement 20 en plus d'un côté, on est d'accord ça fait 180, ou 20 en moins, ce qui fait 140. Y veut dire que ce peut être que entre 140 et 180, Jinalie, heu, Lassana 185 c'est entre 140 et 180 ?
E	Maîtresse, moi je sais
M	185 est-ce que c'est 140 et 185 ?
E	Non
M	Non donc est ce qu'on peut compter que c'est bon ?
E	Non
M	D'accord, Mounir, alors est-ce que ça marche ou pas,
E	Oui
M	Oui pourquoi ? / C'est ? J'ai pas bien entendu, excuse-moi / Pourquoi Bakoudé, ça marche ? Le E / On doit trouver entre quoi et quoi ?
E	40
M	Bakoudé, veux-tu écouter, tu dois trouver le, la distance entre combien et combien ?
E	120 et 180
M	120 ?
E	(Plusieurs élèves)140
M	140 et 180, qu'est ce que tu lis ? /Le E fait combien ?
E	800
M	Le E
E	100
M	Tu peux regarder s'il te plaît ? Qu'est ce que tu fabriques ? Tu sais qu'on en est au n° 2 ? 150 est-ce que ça marche, est-ce qu'on peut ou pas ?
E	Oui
M	Oui, c'est bon pourquoi ?
E	Parce que c'est entre 180 et 140
M	Voilà c'est bon, j'ai permis donc. Le G, Nassère,
	(inaudible)

M	190, est-ce qu'on peut ?
E	(Plusieurs élèves) Non
M	Non pourquoi ? / Oui c'est en dehors du... ce que la maîtresse a permis, d'accord. H, Bachir, heu, Rachid, Oui, 180 ça marche ou pas ? Pourquoi ? / C'est ? A oui 180 c'est le même nombre que 180, ça c'est évident, chut, qu'est qu'elle permet la maîtresse donc comme (à peu près) donc 180 on peut le dire la plus proche du résultat non maintenant laisse les regarder un petit peu, ils ont pas eu le temps. Au lieu de me regarder, tu regardes maintenant quelle est la vraie dimension, la vraie dimension du bureau, chut non écoute bien, je ne te demande pas la question qu'il a je te demande la vraie dimension du bureau, c'est combien (camembert) c'est pas moi que tu regardes, tu regardes là tout là-haut. Quelle est la vraie dimension, la dimension exacte du bureau de la maîtresse ? Oui Bakoudé.
E	160
M	160, maintenant vous trouvez celui qui se rapproche le plus. De combien de ? / Bon alors vous cherchez
E	Moi, je l'ai trouvé.
M	Aïssa, tu l'as trouvé ? Alors y en a qui me dise quoi ? le E
E	(Plusieurs élèves) Non le B
M	Y en a qui disent quoi ? le E, le E il est ?
E	Non le B
M	Chut, ...tu m'as dit lequel ? le H, il faut pas exagérer, hum
E	(Plusieurs élèves) Le C
M	Le C, c'est combien c'est combien ?
E	165
M	165, je le mets ou là ?
M	Bas là-bas, tu me le places entre et entre, 165 on a dit, / voilà, 165 le plus proche hein, on est bien d'accord. 180, il est tout proche, Bakoudé ?
E	180, non
M	Non, il est plutôt loin, hein, 150, il est très proche par rapport
E	(Plusieurs élèves) Oui, Non
M	Qu'est ce qui y a entre les deux
	(inaudible)
M	J'aimerais bien qu'il arrive à me dire entre 150 et 160 qu'est ce qu'on peut mettre ? // Chut, On se calme
E	Maîtresse, maîtresse
E	165
M	165, t'es sûr, tu va l'écrire. Voilà, donc 150 c'est pas le plus proche, d'accord. Qui me peut me dire quel est vraiment le plus proche, de 160, juste avant et juste après.
E	(Plusieurs élèves) Moi, moi..moi, maîtresse
M	Amir, juste avant et juste après
M	Non mais tu l'écris comme dans les tableaux qu'ont faisaient. Juste avant et juste après rappelles-toi. Non juste, juste, juste.
E	Moi maîtresse, j'ai trouvé
Es	(inaudible)
M	Voilà et juste avant. Très bien.
Es	Oh, oh, oh,..... (inaudible)
M	Tu peux fermer le livre pour l'instant, on verra ça plus tard. // Chut. // Chut Bien il y a combien de nombre là
E	5
M	5, on va d'abord faire des nombres au cahier de brouillon, avec 2, vous choisissez, avec 2 simplement avec 2 nombres
Es	Ah oui j'ai trouvé, c'est facile
M	Chut, tu l'écris, / Oui, oui, avec 2 simplement, chut, continue il doit y en avoir d'autres avec 2 simplement hein. Vous mettez une virgule ou vous faites bien séparé. On les écrit jeune homme, en chiffres et en lettres, ça vous aide.
E	On prend tout ?
M	J'ai dit 2 simplement pour l'instant, tu choisis t'en prends 2. Non 2, 2, 2, 2, simplement, ça y est tout le monde en a 1 ?

E	(Plusieurs élèves) oui
M	On va voir, c'est bien, Ca y est Jenissa, t'en as un ? Tu nous le donnes ?
E	67 ?
M	67, c'est bien oui / Et toi ?
Es	(Plusieurs élèves les uns après les autres) 63, 67, 70
M	70, oui.
E	Maîtresse
M	70 aussi, chut, chacun / j'entends pas bien, / 307, t'a pris combien ? 307, on a dit deux papiers
E	103, maîtresse
M	T'as a pris 3 là on avait dit que 2 paquets, allez ,attends je vais voir Priscilla, t'as trouvé ?
E	70
E	Maîtresse
M	Tu l'as déjà dit tu te tais, la quoi ? Chut, 300 oui, 300 c'est bien, pardon tu dis : 700 ça marche
E	110
M	110, eh, eh, j'ai dit 1 pour l'instant
E	167
M	Ça va, t'as marqué 67 c'est plus juste que 167, parce 167 y aura de trop là, d'accord,
E	67
M	Oui
E	67
M	Oui
E	160
M	D'accord, maintenant on va en prendre 3, J'veux des données, celui là avec ces 3 là, chut, c'est tout ce qu'on peut faire la hein, vous écrivez en chiffres et en lettres, t'en as trouvé combien ? Un seul, oh, tu vas bien en trouver un deuxième
Es	Maîtresse, / maîtresse j'ai fini
M	Pas mal, y en deux, hein, j'aimerais bien que vous trouviez les deux
Es	(Plusieurs élèves) Maîtresse. J'en ai deux maîtresse, moi, j'en ai trois
M	Qu'est ce que tu m'écris 360 et tu mets soixante-sept est-ce normal ? Ecrivez ce que vous marquez / Moi je vois 3 160, est ce que t'as écrit 3 160 ? C'est bien ça, c'est bon, c'est bon, ça y est tout le monde a trouvé.
Es	(en criant) **Non**
M	Chut
Es	(Plusieurs élèves) 360
M	Qu'est-ce que j'ai écris là ? Bakoudé, viens m'écrire 360 en chiffre, chut, tu fais un vrai 3 s'il te plaît, c'est pas un bigoudi qu'on te demande, oui, 3 c'est une barre comme ça et tu en trouvé un autre je parie, tu l'écris, tu changes d'abord, non, non change d'abord les papiers dans le bon sens. Est-ce que tu as besoin de tout changer ?
E	Non
M	Y en a qu'un que tu peux bouger, / chut, laissez-le faire, il va se reculer et il verra ce qu'il a écrit. Y en avait qu'un à bouger, hein, alors.
E	360
M	Maintenant tu me l'écris aussi, non tu me le mets dessous parce que ça va faire un grand nombre. Ça marche
E	Maîtresse, y en a un autre (un autre élève) Y en a même pas d'autre
M	Qui en a un autre ?
E	Moi
M	Oui, chut, évidemment
Es	(plusieurs élèves) Y en a que 2, /Oui 160, /300
M	Avec ces quatre-là, est-ce possible ? Cherches, cherches, cherches, chut
Es	Oui, j'ai trouvé, j'ai trouvé. / Ah oui, y a..../ Y a pas qu'un, y en a deux
M	Monir, t'y vas, heu, Monir, Amir t'y vas ? Chut
E	Il est trop petit
M	Ah oui, c'est vrai, il est trop petit (rire collectif)
Es	Il est tout petit
M	Ça va, commence pas à dire qu'il est toujours tout petit. / Bon tu me l'écris celui-là chut, et tu as dit

	que tu en avais un 2ème tu nous le trouves ? En utilisant les quatre hein
E	J'ai trouvé, maîtresse
M	Alors attends,
E	A oui, moi aussi
M	Tu vas mettre celui-là, là, tu l'écris là, celui que tu as trouvé, vas-y, tu me l'écris s'il te plaît
Es	/ Y en a un 3ème, Y en a 3....
M	Hum, hum, d'accord c'est pas très beau,
E	Maîtresse je peux copier
M	Y a un autre ?
Es	Moi, moi
M	Vas-y //
Es	(inaudible) Ça existe pas, hein
M	Alors tu le lis
E	867
M	Tu me l'écris, chut / ....tu relis ce que tu as écris
E	Maîtresse je peux l'écrire
M	Tu dis : dix cent soixante sept ? // moi je lis.....A moins que tu la lises autrement, c'est que si on se serre des unités, tu te rappelles ? Chut, // On écoute et on regarde, Tu me poses ton nombre là selon les tableaux. Tiens bonhomme,
E	Moi, j'en ai un autre
M	Chut, tu commences par les unités Sab montre-moi l'unité de ton nombre, l'unité la petite, petite unité de ton nombre que t'as écrit là / unité, unité, unité, la plus petite celle qui est toute seule
Es	(Plusieurs élèves) Le plus petit c'est un, c'est sept //
M	Tu l'a mets dans quelle case celle-là ? ....t'as combien de dizaine? combien de centaine ? Et là tu vas mettre, et c'est unité de quoi là ? De ? Mille, tu l'écris comment ce nombre, regarde-le, chut, 1067 on est d'accord, c'est pas possible d'écrire deux fois deux nombres.
E	Moi maîtresse, je peux.

ANNEXES

PARTIE 2 CHAPITRE 3

COMPARAISON DES PRATIQUES D'UN ENSEIGNANT DANS TROIS DISCIPLINES

Annexe 1

Tableau de participation des groupes aux différents ateliers

Annexe 2

Répartition des élèves dans les groupes

Annexe 3

Fichier "Scolavox" de géométrie utilisé dans l'un des ateliers

Annexe 1

Tableau de participation des groupes 1 à 9 aux différents ateliers

Décloisonnements CLIS-CE1-CM2

	ateliers	lundi	jeudi	lundi	jeudi	lundi	jeudi
CLASSE N°1	A	1	3	2	4	6	5
	B	4	6	5	1	3	2
	C	7	9	8	7	9	8
CLASSE N°2 [redacted]	D	2	1	3	5	4	6
	E	5	4	6	2	1	3
	F	8	7	9	8	7	9
CLASSE N°3 [redacted]	G	3	2	1	6	5	4
	H	6	5	4	3	2	1
	I	9	8	7	9	8	7

ANNEXE 2 Chapitre 3 partie 2

Répartition des élèves dans les groupes.

GROUPES

CM2	CM2	CM2	CM2	CM2	CM2	CE1	CE1	CE1
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nouredin	Kadija	Marc	Nancy	Abderamane	Habib	Mustapha	Abdel	Youssef
(CLIS) Anne	Samir	(CLIS) Cécile	(CLIS) Abdul	(CLIS) Malang	(CLIS) Alice	Yasmina	Martine	Siham
Jean	Mustapha	Nicolas	Xavier	John	Djamel	Jessica	Cléo.	Mohamed
Maryam	Armelle	Catherine	Aurore	Aurélie	Fatima	(CLIS) Florian	(CLIS) Joachim	(CLIS) Abdaoud
Juste	Michel	Laure	Pamela	Aminata	Samia	(CLIS) Louise		(CLIS) Amélie

NOM : .....

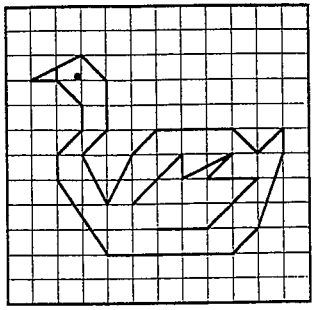
Prénom : .....

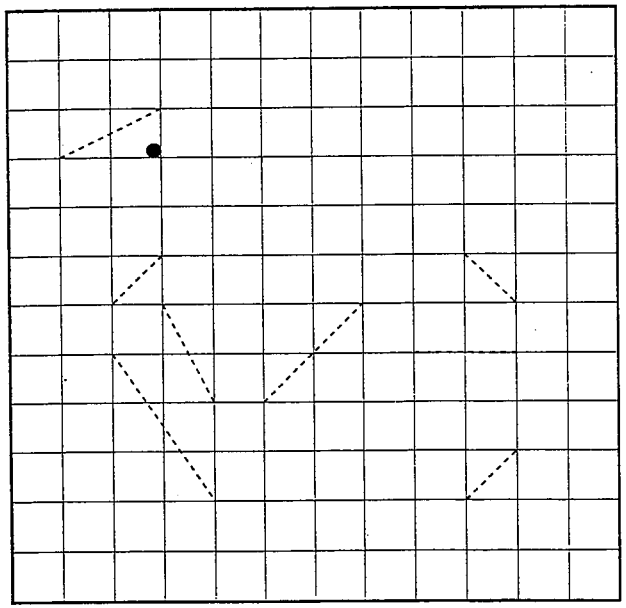
Date : .....

FICHE B 6

SCOLAVOX — Difficulté 3

ANNEXE 3 : fichier scolaire.





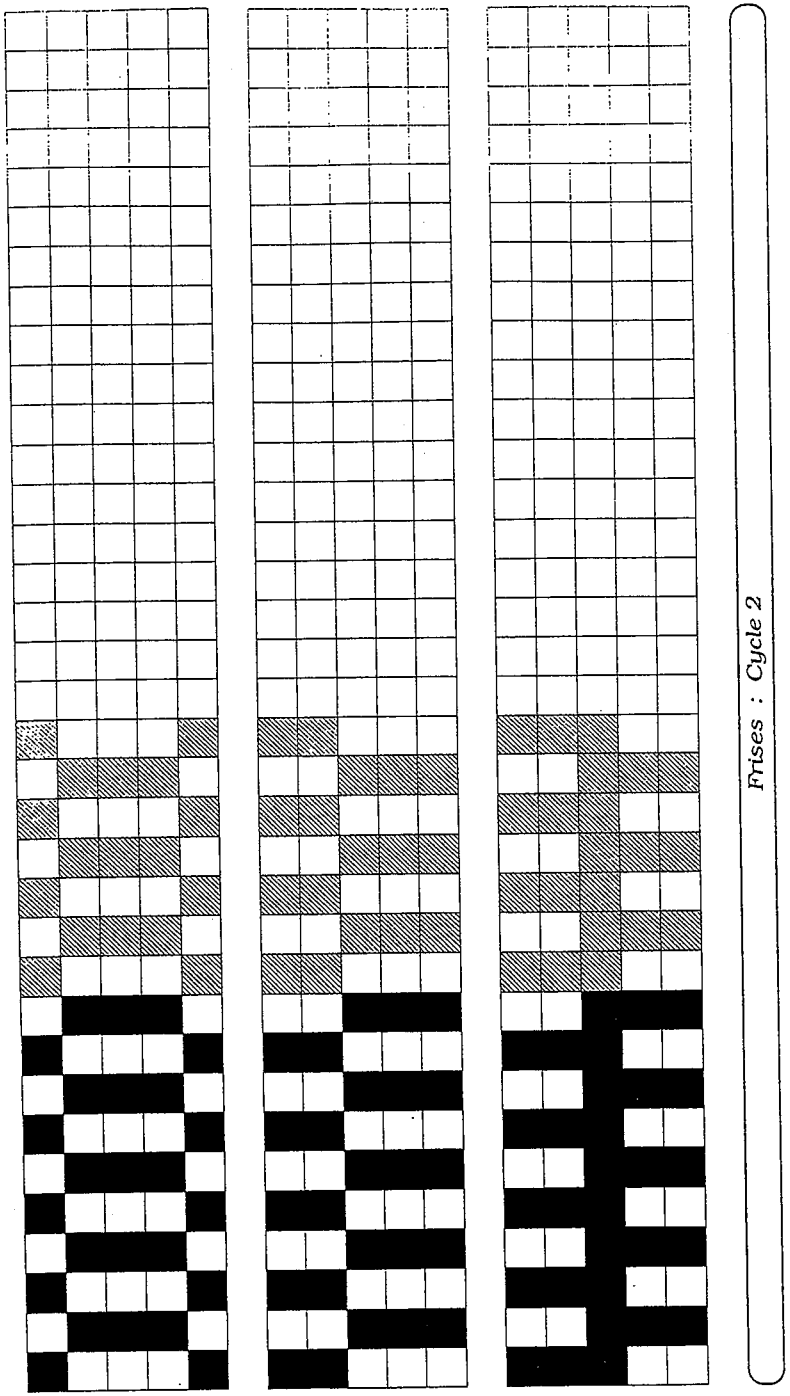
FICHE B 1

SCOLAVOX — Difficulté 3

NOM : .....

Prénom : .....

Date : .....



FICHE B 1

SCOLAVOX Difficulté 3

NOM : .....

Prénom : .....

Date : .....

Pavages : Cycle 2

Frises : Cycle 2

FICHE B 5

SCOLAVOX Difficulté 3

NOM : .....

Prénom : .....

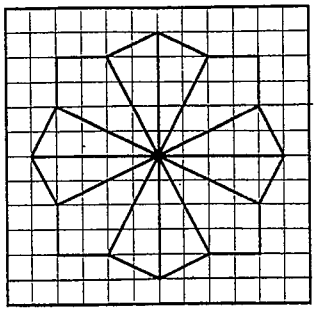
Date : .....

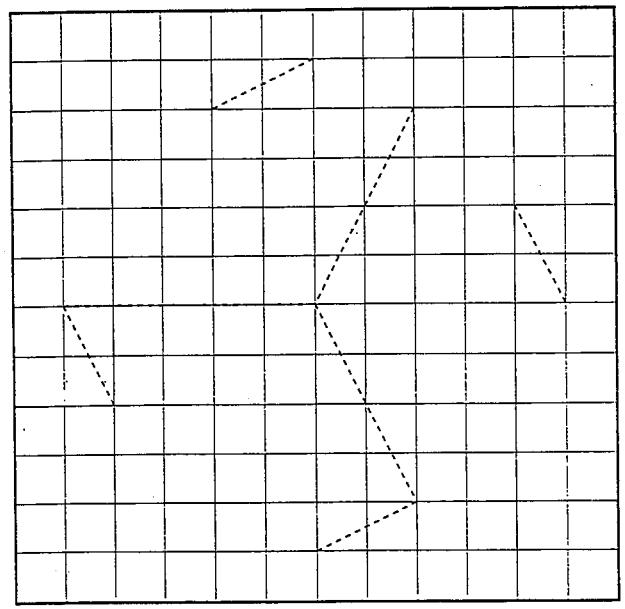
NOM : .....

Prénom : .....

Date : .....

SCOLAVOX **FICHE B 1** Difficulté 3



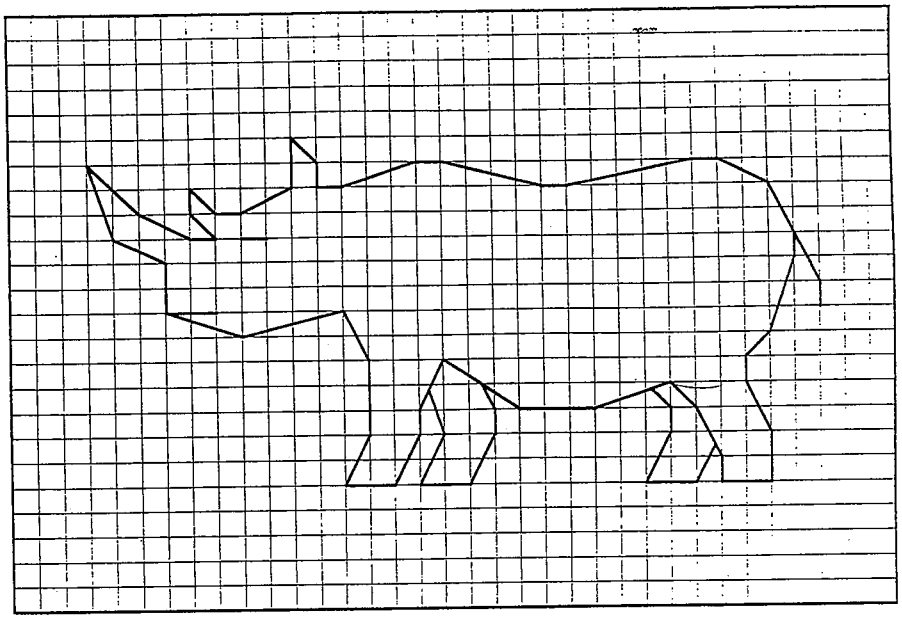


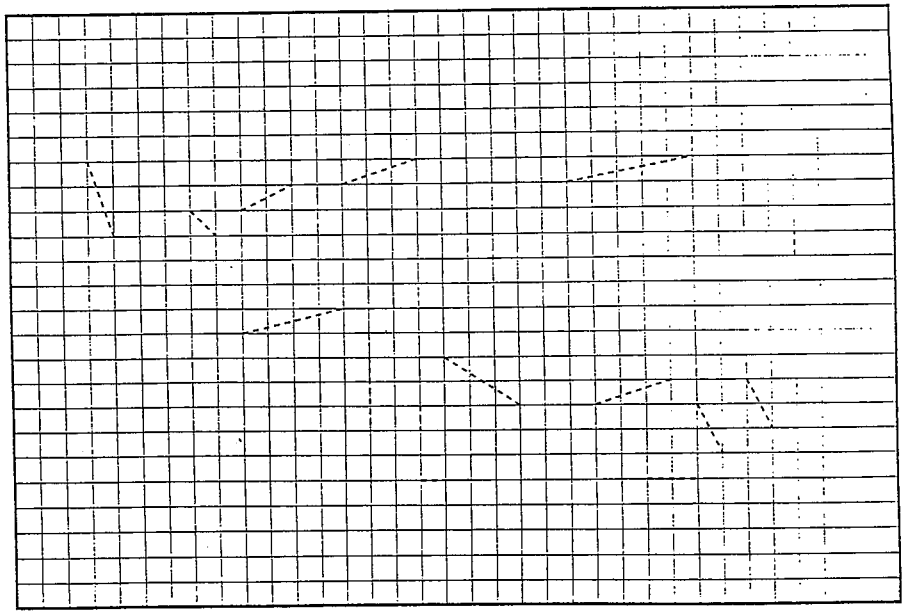
NOM : .....

Prénom : .....

Date : .....

SCOLAVOX **FICHE B 5** Difficulté 3





NOM : .....

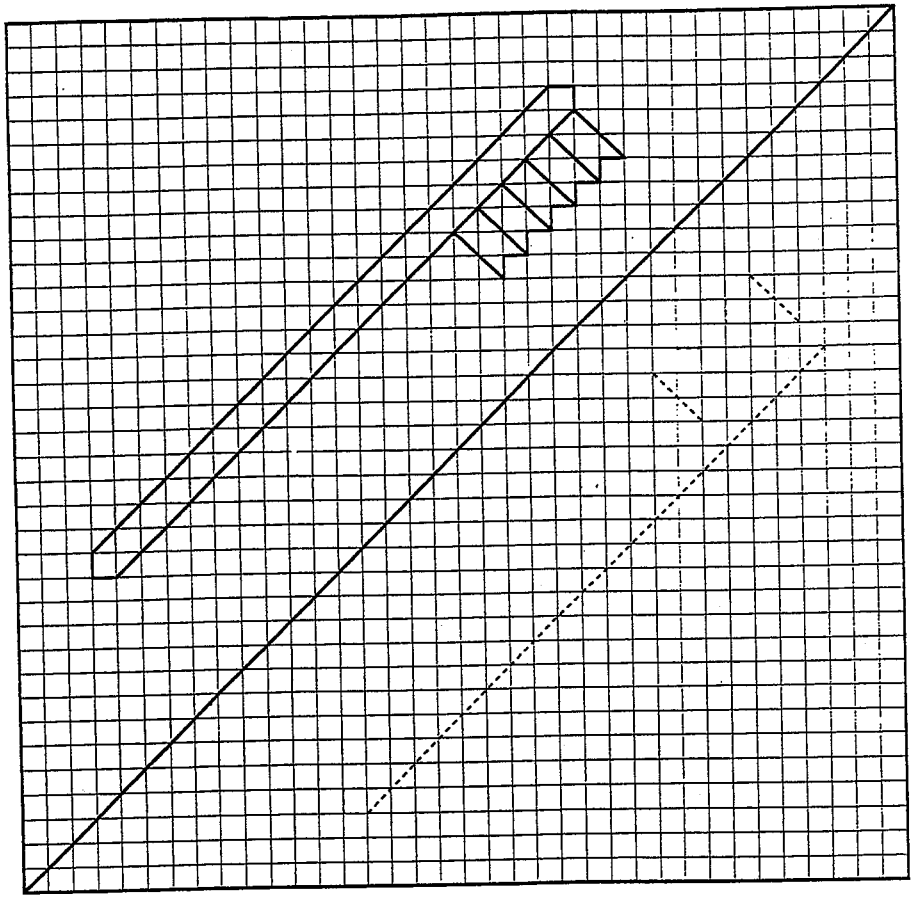
Prénom : .....

Date : .....

SCOLAVOX

FICHE B 7

Difficulté 3



PARTIE 3

CHAPITRE 1

ANNEXES SCIENCES

VION, R. (1992). *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris : Hachette supérieur.

1. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
\	interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++	pause très brève, brève, moyenne
(p. 15 s.)	pause de 15 secondes
&	enchaînement rapide de paroles
,	intonation montante après ce signe
,,	intonation montante après ce signe avec changement de registre
‚	intonation descendante après ce signe
„	intonation descendante après ce signe avec changement de registre
!	intonation implicative
OUI, BRAvo	accentuation d'un mot, d'une syllabe
oui: bon::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
n:::on	le nombre de : est proportionnel à l'allongement
(rire)	description d'aspects du comportement verbal. La durée de ce comportement peut être marqué sur la transcription par la distance entre deux * (Ex. * (hoche plusieurs fois la tête) *)
<ironique>	commentaire ou interprétation du transcripteur
<d'accord ?>	séquence dont l'interprétation reste incertaine
<alors/allons>	hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes
<.....?>	séquence inaudible ou incompréhensible
A : *Tu vas bien* depuis la *dernière fois* B : ça va	chevauchement de paroles
X, XX, XXX	mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes
(bon)jour	( ) = partie non prononcée. Ici seul "jour" est prononcé
"chépa"	représentation phonético-orthographique
/ʃepa/	transcription phonétique
=	Liaison inhabituelle : un chant = agréable ("un chan ta-gréable")
≠	absence inhabituelle de liaison ; les ≠ enfants ("le enfants")

Annexe sciences 0

Entretien avec le maître avant observation de sa pratique (26.11.2001)

3	Interv.	Pourriez-vous nous parler de la pratique pédagogique que vous avez mise en œuvre depuis le début de l'année avec les élèves de cette classe ?
7	M	Au sens large. Quand on (bruit) juste/ au sens large, mon approche /euh/ des enfants/ quoi/ comment je conçois l'boulot ?
8	Interv.	Dans cette classe, le travail dans cette classe....
9 à 59	P	D'accord, bon alors euh, la pratique pédagogique, elle dépend en partie de moi grandement et en partie de, des élèves que j'ai en face de moi. C'est-à-dire que forcément j'arrive avec une vision du boulot, de la façon de faire le travail et puis deuxièmement je regarde comment je vais pouvoir concilier ça avec la réalité de la classe. (bruit) / Euh, ça revient aussi à poser la question, euh, comment je vois le métier au sens large et qu'est ce que c'est qu'un prof des écoles, enfin un instituteur. Bon, et quelle est la place de l'enfant là-dedans et comment, quelle la place du savoir là-dedans, et tout ça, donc que bon. Alors, /euh,/ pour moi le prof, c'est un, c'est quelque chose à voir avec la mise en scène, un petit peu le, le un petit peu le théâtre, quoi, c'est quelqu'un qui, c'est quelqu'un qui réunit des conditions pour que les enfants puissent accéder à quelque chose, quoi. Euh / c'est-à-dire que j'peux faire une séance sur un thème en 5 minutes, chrono ; c'est-à-dire qu'y a la trace écrite dans le cahier, les gosses n'ont plus qu'à l'apprendre et puis après j'vérifie avec /euh /avec des exercices que c'est bien su, j'mets une note, et puis, euh, on fait le bulletin comme ça. Ça / ça prend pas longtemps. C'est très efficace pour avoir le calme dans la classe, euh, mais au niveau rendement, / euh / , effectif, c'est pas tellement intéressant parce que c'est pas comme ça qu'ils apprennent. Ils retiennent pas quoi, y retiennent pas rien du tout de ce qui peut être appris comme ça. Moi, je crois / j'aime bien voir euh, les élèves qui construisent eux-mêmes, quoi, qui arrivent à... c'est plus percutant quand ils ont découvert eux-mêmes ou au moins eu l'impression d'avoir découvert eux-mêmes quelque chose, c'est plus percutant, quoi. Par exemple cet après-midi, Ils se sont mesurés / euh, / il fallait remplir un document pour, pour / euh /, la classe de neige, on demandait les pointures et puis on demandait la taille ; alors la taille on la mesurait avec une toise, que eux ont fabriqué, qui est là derrière et, euh, ils ont mesuré la pointure avec des pédimètres, que je m'étais fait prêter par un magasin de sport, donc / euh / ils pratiquent euh, donc ils voient quoi, ils manipulent donc euh, j'pense que.., j'peux leur demander leur pointure, ça va être un peu approximatif, ils vont regarder dans leurs chaussures avec l'étiquette ou alors on peut mesurer les pieds, pour de vrai comme on fait dans la vraie vie quoi, et ça j'pense que c'est plus intéressant. J'pense qu'aujourd'hui y se rappelleront pas forcement de la séance sur de l'addition des décimaux, mais peut-être qu'ils se rappelleront du jour où ils sont montés pieds nus là-dessus pour mesurer... J'crois qu'au final, c'est ça qu'il faut essayer de faire, quoi, euh, on se souvient de ça quoi. Vraiment des sales journées ou des moments comme ça quoi, et j'essaie de faire que chaque jour (bruit assourdissant) il y ait quelque chose de mémorable, quoi, dans le bon sens du terme, quoi ; et euh, justement ben euh, oui j'aimerai que tout, tout, toutes les séances, tous tournent autour de choses euh j'veux dire extraordinaires de changement, de quelque chose de nouveau, de.. que j'ai fait moi-même quoi. Que le gamin se dise ça : que j'ai fait moi-même, quoi, c'est un peu ça, quoi. C'est ça, c'est ça, quoi la pédagogie, euh, ma pédagogie / euh, que j'ai pas inventé tout seul de toute façon mais, la façon dont moi, je fais avec tout ce que je sais, tout ce que j'ai appris, tout ce que j'ai lu, tout ce que j'ai vécu, tout ce que j'ai lu, euh et bien c'est ça quoi. C'est l'enfant tout seul quoi, il n'est pas monté bien haut peut-être, mais tout seul, quoi c'est ça. Alors tout seul par définition, on ment parce que j'suis là, mais euh, moi j'm'efface quoi, je, je. /.tout est possible, quoi, je rends les choses possibles, j'crée les conditions pour que ça prenne et puis c'est à eux de le faire. Si bien que ça me gêne pas voir euh, ce matin on était en atelier décloisonné, y deux enfants qui sont arrivés là, qui se sont installés aussi. J'leur dis : ça va, ca va bien, oui, ils savaient ce qu'ils avaient à faire complètement, c'était pas la première. Ils sont restés là, 20 minutes avant de faire quelque chose, de bouger. Je vais vers eux, j'leur qu'est que vous faites ? Y me dis ben : j'ai laissé ma feuille dans la classe là-bas, j'dis : « ah bon », mais je... Là, l'élève sait ce qu'il doit faire, y sait quel est son problème, y sais qu'il doit se lever euh, ou demander hein, pour aller chercher son papier de l'autre côté ; et moi je me refuse de lui dire : il faut que tu ailles chercher ton papier de l'autre côté pour te mette au boulot. C'est à dire je m... j'le, je l'mets, même si ça démarre pas tout de suite, je m'en fiche. Avec eux des grands de CM^2, / euh / là c'était des petits, mais des grands de CM^2, il y en a tous les ( ) ils sont là-bas en atelier, il faut aller les chercher, y ont un modèle, enfin, ça roule, j'explique que ça, forcement la première j'explique, j'aide mais après ils se débrouillent quoi. Ils étaient là, ça les gênait pas et moi je.. je vais pas leur dire : il faut que tu lèves aller ça, tout ça, quoi, alors. J'dis bah j'attends, je leur dis ça fait 20 minutes que vous êtes assis à 11h et demi on arrête, à vous de voir, quoi. Donc voilà c'est çà...enfin qu'y se... Tout ça qu'ils se prennent en mains quoi, l'autonomie, l'autonomie. Voilà, (bruit désagréable) c'est ce que j'aime faire, / euh, j'y arrive des fois, pas tout le temps, ça ressemble pas tout le temps à ça, euh, des fois (bruit idem) c'est un peu frontal, des fois quand, quand / quand ça m'énerve quoi, qu'on avance pas, quand j'ai l'impression vraiment de passer trop de temps à régler plein de problèmes qui sont loin de...de ce que je voudrais qu'on travaille, des fois, des fois c'est comme çà quoi. Des fois, allez vous prenez ça, on a assez perdu de temps quoi, par que j'sais que le travers de ça, j'ai tendance peut-être à..., certainement enfin, je m'en rends compte des fois, / euh / euh /eut-être que vous auriez pas le même avis si vous regardiez, si je vous demandais votre avis, mais euh, euh, de verser trop dans le, dans l'excès, on parle beaucoup, on ne règle les problèmes (bruit idem) et puis y a des fois ou tu te tais, tu fais ça et puis voilà. Y a des moments où c'est comme ça quoi, c'est tout. Y de nombreux moments, euh, 75, 80 % peut-être du temps c'est : essayez de vous débrouiller tout seul et puis y 20 % euh, arrêtez, on arrête de bavarder, on y va. Voilà, en gros, en gros.
60	Interv.	On arrête de bavarder, c'est-à-dire ?
61	P	C'est-à-dire que, je vais pas tout t'expliquer parce que je t'ai déjà expliqué, que là vraiment tu as compris comment ça marche et tu fais durer le plaisir de la discussion, maintenant tu t'y mets quoi, c'est ça. Mais euh, j'aimerai, moi que je../ prendre à n'importe quel moment de l'année, prendre le cahier de n'importe quel l'élève et lui dire : Tiens ça on a fait ça quand ? C'était pourquoi, tu sais ? Et qu'y me dise oui parce que voilà, quoi. Que, que des choses importantes quoi, dans le cahier quoi. Alors les cahiers sont pas hypers, hypers fournis j'crois peut-être, / euh / j'pourrais mettre une fiche tous les jours, 2 ou 3 fiches tous les jours, coller, prendre de l'épaisseur, changer de cahier au mois de septembre, au mois d'octobre et tout ça mais, bon ça correspond pas à une réalité donc, voilà. Que, quoi qui soit écrit ou retenu dans le cahier, qu'on sache pourquoi quand et, voilà quand je fais une séance sur quelque chose euh, j'explique aux enfants pourquoi on a fait ça, pourquoi ça vient maintenant et pourquoi ça, pourquoi on apprend ça et voilà quoi.

à à 87	P	Alors quand je leur pose la question : pourquoi je vous donne ça ? « Pour qu'on travaille, pour apprendre » alors......leur place pour avoir un bon métier pour plus tard ». J'leur dis non, c'est pas ça. Parce que ? J'donne des textes de lecture là, parce qu'on va partir en classe de neige donc les textes se raccrochent à çà, quoi. Si l'objectif c'est de développer la compréhension, /euh, / bah, j'donne un texte qui va les intéresser quoi. Mais / euh / le pendant de tout ça et c'est ce que je dois apprendre encore, j'crois que je réussis pas trop mal euh, (c'était l'avis en tout cas, d'une inspectrice par exemple qui était venu me voir) j'réussis pas trop mal à donner du sens à leur apprentissage, et ce que je réussis moins bien c'est raccrocher toutes les nécessités d'une certaine rigueur / de /, de / comment dire / de faire rentrer tous les apprentissages là-dedans et tout çà. Alors je, je suis pas un animateur de centre de loisirs, je l'ai été ça, mais vraiment la différence, y a pas de problème là-dessus, mais euh, si vous voulez c'est la nécessité de concilier les programmes d'un côté et puis euh, et puis euh, intéresser les enfants tout le temps quoi. Alors intéresser les enfants tout le temps quoi, j'y arrive pas trop mal maintenant il faut raccrocher le tout derrière quoi, enfin y tout le temps un contenu pédagogique, évidemment, hein, c'est pas euh, j'peux pas euh, j'imagine pas dire : bon, allez on joue aux cartes quoi, même si on joue aux cartes des fois. Mais quand on joue aux cartes c'est quand on travailles le nombre.......quoi, c'est du calcul mental, quoi. Jouer pour jouer / euh / non. On joue / euh / aux jeux de société (bruit désagréable, idem au précédent) maintenant, depuis 3 semaines on fait des jeux de société le samedi matin 1 heure, pourquoi ? Parce que on va partir en classe de neige et que y'aura des moments et tout ça et si on veut que les enfants jouent / bah / il faut leur apprendre, quoi. Donc ça c'est l'objectif derrière quoi, autrement. L'an dernier j'ai pas jouer aux jeux de société, parce que il y avait pas vraiment de...j'avais pas d'intérêt, quoi, mais c'est vrai que/ C'est tout bête quoi, mais si on veut qu'ils partagent des moments de convivialité /bah / faut qu'on leur donne les clefs quoi. Faut qu'ils apprennent à jouer au *mille bornes*. Pourquoi on joue au *mille bornes* là-bas tout seul, par exemple, voilà. Bon j'pourrais parler pendant des heures et des heures quoi. (bruit idem).
88	Interv.	Et entre les premiers jours et aujourd'hui il y a évolution de cette pratique pédagogique ?
89 99	P	Ouais, y a une évolution. Pas dans le... pas dans la direction euh, générale, théorique ou dans l'arrivée. (bruit idem) En gros euh, ce que j'suis euh, ce que je sais.., je cherche toujours à être le même instit, oui. Euh, j'y arrive mieux maintenant, ce qui change, c'est que j'a.., je progresse je crois au...sur le sens de, de raccrocher plus avec les programmes et tout ça, quoi. Une plus grande rigueur, oui, c'est peut-être pas franchement visible, mais moi je le sens quoi, je le vois. C'est mieux c'est plus efficace que, que qu'au 1er septembre ou qu'au 1er septembre de l'an dernier, quoi, je le sens. C'est pas encore euh, y a vraiment, vraiment, vraiment, vraiment, vraiment, vraiment encore de fortes progressions mais... ; bon quand je finis une année je me dis euh, c'est marrant c'est que les choses que j'avais pas prévu à l'avance, mais j'me dis bah tiens, c'est mieux qu'avant, quoi, donc tant mieux quoi. Maintenant c'est pas quelque chose que je me dis tous les jours, quoi mais c'est en tendance.
110	Interv.	Alors donc, c'est votre 3ème année d'exercice en classe qui est située en ZEP (en zone d'éducation prioritaire)
111	P	Oui
112	Interv.	C'est ce que vous nous avez dit. Donc quelle régularité, singularité ou rupture est-ce que vous avez pu repérer dans votre pratique professionnelle, d'une classe à

113		l'autre ou d'une école à l'autre ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui / qui revient régulièrement à votre avis dans votre pratique professionnelle ?
114	P	Qui serait en rapport avec le milieu dans lequel je travaille ?
115	Interv.	Oui, qui serait en rapport avec les classes dans lesquelles...
	P	Avec les classes de ZEP, euh,
	Interv.	Oui
116 117		Bah, c'est difficile, / euh / pour vous, pour moi de répondre à cette question parce que j'ai pas tellement connu d'autre classe, hors la ZEP, et si je fais, si je considère la 1ère année qui était dans un IMP, euh....
118		Ça, c'est encore autre chose, oui, oui
119 à 125	P	Bon maintenant, j'ai des repères par rapport à des stages que j'ai fait, euh, / j'commence à entrevoir quelque chose qui est propre à la ZEP, euh, le.. les élèves ont des capacités intellectuelles au moins aussi importantes que, que les autres élèves, c'est pas le déficit, y a un déficit mais de ce côté là, c'est un déficit plutôt social quoi, un déficit du...enfin moi j'veux dire des lieux communs, mais bon, j'l'ai vérifié et puis c'est mon, c'est mon câble de travail quotidien donc j'peux en parler. / Euh,/ y'a un déficit culturel quoi, un déficit, un déficit social, un déficit dans le langage, quoi aussi, surtout enfin, c'est le premier, c'est le premier signe...
	Interv.	C'est surtout au niveau de la langue (toujours ce bruit désagréable)
126 à 149	P	Voilà, c'est le 1er signe, en fait c'est ce que je dis aux élèves j'leur dis : ils ont pas moins de choses à exprimer, ils ressentent pas moins de choses que d'autres élèves, euh, d'autres enfants, euh, plutôt d'autres enfants, mais au moment de, de, de l'expliquer, et bah, c'est un peu comme un Pape qu'aurait...j'sais pas, ils ont 3 couleurs alors que d'autres en ont une trentaine, je sais pas. Donc ils ont moins de, de, de, de...comment dire de, d'éléments pour exprimer, quoi. Et puis eux aussi, j'pense qu'ils ont peut-être un vécu pas émotionnel mais un vécu, euh, peut-être même pas culturel mais, un peu plus bah, plus pauvre qu'ailleurs quoi, y de l'ordre du, du, de la perception, de la manipulation qu'ils ont pas, quoi y sont, j'sais pas, je vais dire une bêtise mais un enfant qui euh, qui, j'sais pas, qui va la pêche avec son grand-père ou quelque chose comme ça enfin. Il apprend, il sent, il touche, il comprend, enfin il comprend des choses à la pêche et puis il y a des choses à l'école sur des exercices purement scolaires qui fonctionnent. Enfin qui, qui se comprennent de la même façon qu'on à compris quelque chose à la pêche, j'sais si vous sentez ce que je dire, quoi c'est... De ce côté-là y a un déficit quoi, euh, mais bon, y a des enfants (y sait) qu'ils vont à la pêche avec le grand-père mais (y sait) pas plus, quoi. Euh, y a des... euh, comment dire le, l'recrutement des élèves ici donc forcement il faut en parler euh, euh, grande part d'élèves d'origine étrangère, euh y a pas de différence de ce côté là, hein. Tout de suite, il faut être clair, c'est, c'est pas la variable, euh, origine géographique, c'est la variable origine sociale, quoi. Y pas de différence de ce côté là, quoi. Donc par rapport à ma pratique, euh, j'peux pas vous répondre, euh, franchement par rapport à d'autre, euh, j'ai pas d'autres repères que ça. Mais là si vous me demandez : Est-ce que la ZEP de *la Mare Rouge* est comparable à la ZEP d'ici ? Euh, j'vais vous dire, / Bah / oui / bah oui, bien sûr.
150	Interv.	Vous n'avez pas rencontré de singularité d'une classe à l'autre ? C'est-à-dire...
15 1	P	Si, y'a des singularités, euh, alors est ce que c'est dû à l'école ? Euh... Le 1er stage que j'ai fait, 1ère responsabilité que j'ai eu avec des enfants, vraiment c'était mon 1er stage de PE[2], j'suis vraiment, mais heureux, j'aurais pas voulu qu'il se déroule autrement. J'étais dans une vieille classe, vieille classe, d'une vieille école Jules

		Ferry. On voyait encore la place du poêle au milieu. C'était écrit République Française dessus. Vraiment j'aurais pas voulu aller faire un stage ailleurs. Pour un 1er stage, c'était excellent, j'pouvais pas, parce que, parce que l'idée que j'ai en filigrane c'est euh, c'est, c'est le père de Pagnol, quoi, c'est un peu ça, c'est cette idée-là. Dépoussiéré, remis au goût du jour mais, euh, pas, pas tant vieilli que ça quand même quoi et de fait, le fait de commencé euh, ma carrière dans cette salle de classe-là, dans cette é-classe-là, c'était très important pour moi, parce que c'était ça quoi, et en même temps, forcément c'était l'idéal, cet idéal-là, oui c'est un idéal j'sais pas de, moi j'crois, j'crois à la réussite sociale de l', par l'école, euh, enfin par la promotion sociale en tout cas, par l'école, par l'éducation, y a que ça quoi. Y en a quelques-uns peut-être qui feront une carrière de footballeur, mais peut-être un sur 1000, c'est pas, enfin c'est pas... Y ont pas tous été sauvé par le foot ou par Star Académy quoi, donc j'crois que, c'est ça oui, l'école, euh. J'avais lu quelque part dans..quand j'me formais au concours, euh, que le rôle de l'école c'était de former des cracs. Alors un crac, c'était des initiales, c'était des citoyens responsables actifs, créatifs, et solidaires. Enfin c'était ça. Voilà enfin des, des, on peut encore synthétiser enfin, former des, former des honnêtes gens, des honnêtes hommes quoi, c'est çà, quoi. Et j'sais pas quoi, j'trouve que, c'était bien de commencer par cette classe là, euh, parce, parce y a une architecture, parce que y avait du parquet,
à		euh, du vieux parquet à l'ancienne qui était usé, mais euh,... C'est pas intéressant pour moi, parce que..çà s'inscrit là dedans, quoi, maintenant, j'suis, euh, je suis extrêmement content de travailler ici et je retrouve un peu de cet esprit là qu'est, c'est assez symbolique, mais j'retrouve ici. J'sais pas pourquoi ? Est-ce que c'est, est-ce que c'est l'école, l'architecture, je trouve de l'ancien et en même temps du nouveau, c'est très agréable, euh, euh, y, oui l'école doit dater du, des années 60 ici ou tout début des années 70, en même temps elle est remise au goût du jour, euh, y a du, y a de l'authentique ici parce que j'sais pas, y des choses en bois qui sont intéressantes, parce, parce, y'a l'tableau noir, mais l'tableau noir, euh, si on peut le remplacer par du véléda c'est bien aussi mais, euh, j'sais pas si, si je... Y a certains signes ici qui montrent que y a quand même un certain encrage dans, euh, quelque chose de traditionnel, euh, j'ai été étonné moi, le 1er jour, de voir les enfants se lever à l'entrée de la directrice. Bon, j'pensais pas que ça se faisait encore mais euh, je sais pas, c'est entretenu ici euh, ça me choque pas. J'crois que maintenant, on peut montrer le respect un petit peu différemment mais bon, euh, j'ai dit aux enfants : bah, vous avez commencé, il faudra faire ça toute l'année, maintenant. Hein puis, si vous vous levez pour une personne, vous vous levez pour toutes, quoi. Mais bon j'trouve que y a.. je dire par là que y a encore, euh, y une valeur, quoi, y quelques valeurs, bon ces valeurs-là y faut pas que ce soit que ça, quoi, on va pas s'accrocher au fait de se lever, euh, quand une personne entre mais, ça veut dire
à	P	que, quand on dit aux enfants : tu, tu, madame la directrice ou quelque chose comme ça, y a encore du sens quoi, y a encore du sens. Et j'crois qu'y a, bah, c'est des enfants qui, qui sont pas loin de pouvoir tout jeter quoi, y faut un peu de.. y faut des repères quoi j'trouve, y faut des repères importants et j'suis content parce que j'sais pas si j'pourrais le fabriquer, ce repère-là un peu institutionnel, académique à ... oui, c'est important qu'il soit là. Bon maintenant moi ce qu'je, ce qu'je cultive dans la classe c'est pas ce genre de repère-là, c'est un repère de.. j'sais pas de, de... de travail en commun quoi, de, qu'ils respectent en moi, euh, ce que j'aimerais qu'ils respectent en moi et c'est euh... Bah, c'est la personne qui les respecte et qui les accompagne, quoi, c'est ça. Monsieur le Professeur, euh, non, ils m'appellent pas par mon prénom, mais ils m'appellent Maître ou Monsieur, euh, et qui me

211		respectent pour ce que je suis, bon j'suis conscient de ça aussi, que je représente, euh, l'institution, bon une institution qui évolue aussi en même temps, c'est normal, mais qu'ils me respectent plus pour ce que je fait que pour ce que j'suis. Et euh, bon je néglige pas ce que je suis, hein, mais euh, j'aimerais que le respect s'inscrive plus, euh, enfin c'est pas quelque chose qui se décrète, hein, le respect, j'aimerais qu'il se vérifie, quoi. Eux constatent que, que ce que je fais c'est respectable, quoi. Donc ce que j'suis. C'est tout à fait clair.
212 213	Interv.	Je vais revenir un tout petit peu en arrière, par rapport à ce que vous avez dit tout à l'heure, donc. Vous pensez que c'est une singularité de l'école ce, comment, ces repères un peu traditionnels ?
214	P	J'connais pas le tissu du quartier, euh,...
215	Interv.	Non, non, mais vous pensez que c'est par rapport aux autres écoles / la singularité par rapport aux autres écoles dans lesquelles vous avez exercé.
216 à 237	P	Moi j'trouve que la valeur, ouais, j'trouve que la valeur de direction est peut-être plus importante ici, pourquoi ? Je sais pas. Pourtant on avait un directeur dans l'école précédente qui était déchargé totalement ; donc ici pour les enfants ça change rien parce que la directrice n'a pas de classe, hein donc ça, ça, peut-être que... je sais pas j'trouve, j'parle de valeur, pas de la personne, j'parle de valeur de.. parce que peut-être, j'sais pas c'est difficile de répondre à ça, c'est quelque chose qui se sent plus que...je sais pas si je peux l'expliquer. La taille de l'école aussi, la taille de l'école, l'architecture y fait beaucoup, enfin j'parle d'architecture j'dis que ici c'est un niveau, y'a un étage. Dans l'école où j'étais y'avait deux étages, alors forcément comme les enfants sont plus / euh / comment dire, enfin, c'était une usine un peu, euh, c'était, on a du mal à ... on pense tout le temps en nombre on pense pas en individu habité. Ici, euh, et bah, j'sais pas c'est / c'est éclairé, le couloir est pas sombre, les effectifs sont relativement, euh, ils sont / ils sont corrects, sauf peut-être en CM1 bien sûr mais, euh,.... Je sais pas c'est plus direct comme contact, c'est plus humanisé, alors, j'dis que là-bas c'était pas, qu'on avait pas un contact humain, mais j'veux dire c'est trop, tout de suite c'est trop, alors ça va pas. / Euh / trop de monde dans le couloir, trop de monde dans la cour, trop de monde dans, dans... , y'a trop de salles, c'est trop sombre c'est, ça va pas. Donc ça, ça joue beaucoup.
238	Interv.	Y'avait une grosse différence ? de nombre de classes ?
	P	Pas tant que ça finalement, j'comprends pas.
239	Interv.	Et au nombre d'élèves ?
	P	Au nombre d'élèves, on était 214. Mais, euh,..
240	Interv.	Et ici ?
24	P	Ici, y'en a, à peu près 180, j'crois 190. Mais, euh, tous les cours, euh, étaient

1 à 25 5		doublés ici aussi, mais je sais pas, c'est... y'a un... Je sais pas, c'est, c'est certain... j'arrive pas à l'expliquer. J'crois que c'est lié à l'architecture, ça doit jouer beaucoup. C'est sûr. Euh, là-bas, c'était deux étages, c'était sombre, un grand escalier, très bruyant, euh, ici c'est bas de plafond, c'est insonorisé, plus ou moins enfin, ça change tout, hein, ça change tout. Comme les enfants, sont...c'est directement à leur mesure, bah, ils s'inscrivent, mieux là-dedans enfin j'sais comment, euh, un architecte pourra avoir des conclusions plus pertinentes que la mienne mais, euh, forcement... y a quelque chose qui change, c'est plus calme, c'est plus posé, j'trouve. Les enfants y sont plus calmes que là-bas, même si ici y a une classe un peu sportive, quoi... c'est plus calme ici, c'est plus agréable de travailler ici que là-bas, j'parle encore une fois de locaux.
25 6	Interv.	Mais vous avez une classe de même niveau ?
25 7	P	Comparable, sûrement
	Interv.	Mais vous avez toujours des CM ?
25 8 à 26 6	P	J'ai eu CM^1, CM^1 et puis, euh, la CM^2 cette année. Alors j'avais pas souhaité, euh, suivre mes élèves en CM^2 comme ma collègue l'avait fait, comme c'était un p'tit peu une tradition, parce que justement j'pensais que je serais plus efficace encore la $2^{éme}$ année que la $1^{ère}$. Et puis aussi euh, c'est à dire que mon $2^{éme}$ CM^1 était de meilleure qualité que le 1^{er}. Forcément, j'dis forcement mais oui, euh, j'l'ai constaté. J'avais des outils, j'étais mieux armé, euh, plus de méthodes, hein, euh, et en même temps, bon, j'ai pas envie que les enfants passent toute leur... 2 années avec moi, c'est beaucoup, hein.../...autre chose. Voilà.
26 7	Interv.	Vous avez dit ici que cette classe avait été sportive, que les enfants étaient sportifs. Est-ce que vous voulez me dire ce que vous entendez par là.
26 8 à	P	Bah, ce que j'entends par sportif, c'est d'abord tout ce qu'on m'a laissé entendre de cette classe avant, que c'était vraiment des élèves très, très difficiles, qui en avaient fait baver à la maîtresse l'an dernier, que.. violents entre eux, euh, niveau scolaire très bas, euh, oui surtout physique, vraiment les premiers échos que j'ai eu, c'était un écho physique. Les costauds, durs, voilà c'est quelque chose... Bon, moi, j'ai un bon à priori pour ces classes là. Je, j'suis en début de carrière, (bruit idem au précédent) je... a priori ces classes-là me plaisent bien, parce qu'il y a de l'énergie, parce que... oui, euh, et parce aussi c'est de classes qui nécessitent justement, euh, comment dire, euh, d'abord une approche personnelle et ensuite quand on a posé, euh, ces ... un cadre, j'allais dire (humain) possible, et bah, euh, on attaque le travail, bon il se fait en même temps aussi mais, euh, j'cache pas que mon 1^{er} objectif c'était déjà d'avoir des élèves qui se.. des enfants qui se comportent un peu en élèves, quoi, euh, et ensuite $2^{éme}$ objectif, de toute façon, ça pouvait en être autrement, des résultats scolaires, qui s'améliorent quoi. Alors moi j'ai toujours ce, ça en ligne de mire forcément, de faire s'améliorer, euh, mais, euh, d'abord c'est pas possible de... quand les élèves ont des réactions électriques, complètement épidermiques les uns envers les autres, j'vois comment on peut coopérer et travailler. ...Donc première chose c'est déjà faire un climat de classe, c'est de faire une classe, un groupe. Ca je crois qu'on y arrive un peu mais c'est un groupe qui fonctionne avec moi, hein, on a eu un exemple exceptionnel d'absence du stage.

		C'est un groupe qui fonctionne avec moi, moi j'que j'aimerais c'est un groupe qui fonctionne avec tout le monde, quoi, c'est pas... l'objectif, euh, voilà, c'est pas euh, du dressage, la voix de son maître quoi, c'est justement, euh, donner à l'élève... c'est difficile, c'est très difficile mais... le responsabiliser lui-même parce que quand lui il est responsable il est responsable avec tout le monde normalement. Si j'avais dit : « euh, j'veux pas que tu fasses ça parce que ça me plaît pas », enfin c'est jamais ça le discours mais c'est parce que je veux que tu..fasses ça, parce que je veux pas, parce que ça me plaît pas, c'est jamais ça le discours, c'est toujours, euh, parce que, euh, (?) est dans le couloir, pourquoi l'avoir laissé se balader dans le couloir ? Parce qu'il y a qu'une classe qui travaille enfin, pas parce que et puis quand on...quand on se range c'est pas pour faire plaisir au maître, quoi. Ce qui me fait plaisir moi, c'est qu'ils comprennent, c'est ce que je leur dis, euh, c'est pas qui m'a fait plaisir, c'est que, c'est quand je vois que vous faites ça spontanément, euh, enfin j'vois ou je l'imagine. Vous faites ça spontanément, je..enfin faut pas se leurrer hein, c'est des enfants, mais bon. Si, si c'est ça euh, si, si l'exigence que je demande c'est toujours, ils se situent par rapport à ça, ils le font ou ils le font pas mais en tout cas ils voient que c'est ça. L'exigence c'est que j'arrive à m'occuper de moi tout seul, quoi. J'ai pas maman derrière moi, ou mon prof derrière moi pour faire ci pour faire ça. J'arrive sûrement mieux faire quoi, euh, j'attends pas qu'on me le demande, quoi. C'est toujours ça en ligne de mire, quoi. Alors maintenant, je le fais ou je le fais pas mais en tout cas, c'est ça le repère. Et finalement ils vont s'en imprégner de ça enfin j'espère. En tout cas c'est toujours ça, que se soit réussi ou pas, c'est toujours ça le repère. Donc voilà pour cette classe un peu sportive, mais au final, euh, euh, c'était, c'était mon idée au départ, hein et c'est toujours mon idée euh, c'est que arriver à comprendre les enfants pour voir comment ils fonctionnent, quoi., euh... On a repéré les ... enfin, on regarde où sont leurs difficultés et bah, on arrive à se comprendre et du coup y a beaucoup moins de... j'crois que y a beaucoup de crises qui se désamorcent parce que, parce que par exemple, euh, citer les enfants ici oui, même si ils sont enregistrés. (rire) Mourad, c'est un gamin qui est **extrêmement** attachant, que j'trouve extrêmement respectueux, pas..vraiment, euh, quand il dit, euh : « oui maître » c'est pas de la... c'est pas perfide, quoi, ça veut dire : oui toi qui est le maître quoi, et en même temps c'est pas sûr, respectueux quoi, c'est pondéré quoi, ça veut dire chaque personne à son rôle quoi, et euh, c'est pas malpoli, euh, mais lui il a eu de....
à	P	difficultés en début d'année. L'an dernier, il a rien fait, euh, scolairement ou presque, euh, l'bazar tout le temps et finalement ce... enfin moi je le réalise, hein, euh, la maîtresse avant l'avait vue aussi hein, c'est pas ça, j'suis pas... je découvre pas le fonctionnement, euh, j'suis pas le premier à désamorcer ça mais, pour moi, donc j'ai compris comment fonctionne ce gamin, et donc il est en retard scolaire. Je veux dire c'est très, très important. Donc finalement quand je lui donne un boulot qui... moyennement acceptable pour tout le monde, lui y peut pas, donc y peut pas s'inscrire là-dedans donc, tout un carnaval qui se monte, mais quand je lui dis Moussa, je sais pourquoi tu fais ça c'est parce que tu y arrives pas. J'vais te donner quelque chose qui est à ta mesure, pour travailler la même chose. Si les autres font une numération, on fait une numération, pas avec des nombres aussi grands mais après on peut peut-être rattraper. Mais tu fais ça aussi en même temps. Donc après c'est pas... il faut avoir un temps, hein pour que les autres acceptent et lui acceptent de faire ce que j'lui demande. J'le fais travailler avec des étiquettes au début, il m'a dit : « a non, j'suis pas au CP ». J'ai sorti les étiquettes, je lui ai dit : « c'est des étiquettes de CP ça? » Il m'a dit non. Ah, bon, alors du coup il travaille

36 2		avec ça. Les autres aussi après, on travaille avec ça aussi mais lui sur un travail précis, je l'avais fait travailler avec ça. Il travaille avec l'ordinateur, les autres aussi mais lui aussi plus particulièrement.....

Face B

1 à 14	P P	...que en faite, faire travailler Mourad, comme ça de façons différenciées tout le temps, j'y arrive pas tout le temps parce que y a pas toute la classe et puis Mourad y a toute la classe et puis Mourad et puis elle et lui et lui et lui donc. Mais bon, quand je lui propose ces outils-là, bah, Mourad il accepte totalement que les autres fassent ça et que lui fasse pas ça et qu'il fasse quelque chose qui est différent mais finalement qui demande enfin de travailler quoi, comme les autres bon et ben, il réagit pu comme il réagissait avant. Ou alors quand je le vois en train de rien faire, je lui dis euh, comme tout à l'heure, je dis : Moussa, c'est pas difficile tu es un fainéant, c'est tout, tu es un fainéant, t'es un paresseux. Là tu peux faire hein, c'est à ta portée ça tu peux le faire. Donc là c'est pas parce que tu arrives pas... Tu es un fainéant et j'lui dis, je sais maintenant ce que tu vas faire tu vas dire et bien voilà bah, vous dites, je suis un fainéant et voilà je le fais pas et bah, voilà je sais ce que tu vas dire ....c'est çà ton truc, tu es un paresseux, là t'es un paresseux des fois tu y arrives pas là t'es un paresseux et là tu me va sortir un prétexte, m'importe lequel pour pas travailler, tu vas voir. I's'met au boulot. Pas tout suite parce que il faut que tout le monde le regarde pour se mettre au boulot, mais il se met au boulot après. Ou même des fois quand il s'agissait de faire son portion de crise ici de, de, tu vois, ...il avait recommencé plusieurs fois et c'est un exercice de concentration hein,... et puis on mesure, il faut être précis, il faut être concentré, mais on y arrive. Et lui il a recommencé 2, 3, 4 fois, son papier, tout ça. Je lui ai dit bon Mourad arrête, y me dis : je peux recommencer. Arrête Mourad, de toute façon je parie 1 franc que tu vas réussir à faire ça alors écoutes, arrêtes ça fait 12 fois que tu fais çà et que tu discutes avec les autres tout ça, t'es pas concentré. Y dit : a bon, et il l'a fait. Donc c'est un tout petit ressort mais bon, ça veut quand même qui, qui, si on passe du temps à discuter avec le petit, on arrive à comprendre et tout ça, mais ça prend énormément de temps quoi énormément de temps.
15 à	P	(On frappe à la porte) donc quand on, quand on prend du temps pour comprendre chaque élève enfin chaque élève, oui, d'abord les cas les plus urgents, ceux qui sont plus gourmands en temps et puis euh, puis ceux qui sont plus...qui perturbent pas la classe mais qui sont trop absents aussi, cela aussi il faut les remettre dedans quoi, pour ça, ça prend beaucoup de temps. Donc euh, bah, cette classe-là ce que je disais je les aime bien à priori parce que j'aime bien faire ce travail-là et que quand on a instauré une relation de confiance, « tu vois, je sais qui tu es, je sais quelles sont tes difficultés, euh, j'te prends pour ce que tu es », là on arrive avoir de..susciter l'envie, quoi chez les enfants, c'est ça et cette approche là, j'aime bien je un petit peu, donc les classes difficiles ça me pose pas de problèmes, je suis peut-être plus gêné par euh, par une classe euh, disons euh, traditionnelle avec des enfants impeccables, mais qui sont trop, trop, oui trop scolaires quoi, où y a pas de... M'enfin bon encore une fois j'ai pas eu ces classes-là quoi, mais j'imagine quoi, je, je, oui amen à tout, ça me..., ça me parait pas tant... j'aime bien un peu, ça c'est vraiment le stade ultime, quoi, quand on arrive à ça c'est bon, des critiques pour

28		proposer, quoi, parce que on pourrait faire autrement. C'est bien, on arrive à avoir ça. J'ai vu ça avec quelques élèves l'an dernier, ça devient intéressant quoi. ( ) On avait fait un conseil d'élèves au début de l'année et puis des élèves m'avaient critiqué parce que je criais, parce que...
	Interv.	L'an dernier ?
29 à 53	P	Oui, l'an dernier, et euh donc, ils critiquent, j'dis bon bah, écoutez, moi ça me plaît pas de crier, je sais, je m'en rends compte, ça me plaît pas du tout, mais si on regarde la cassette, je crie à des moments où je parle avant euh, sur, d'une voix posée et vous... j'ai pas de réponses donc je suis obligé d'hausser le ton et puis c'est vrai que c'est sans fin, le moins c'est de conclure avec les (......) autrement dit vous ne criez plus et nous on répond. On était parti sur ce mode-là, et puis ça avançait mieux, et puis euh, et puis euh, à la fin bah, on se convient de, que de coopération, quoi, que de relations euh, j'sais comment te dire, de respect mutuel, de courtoisie, de plaisir dans le travail et tout ça. Même si au début c'est un peu musclé, il fallait aussi poser un tableau de comportement et tout ça et euh, j'espère qu'à la fin euh, on aura passé, on aura quelques grands projets, quelques grands projets repères dans l'année qui feront que les enfants seront contents d'avoir fait ci d'avoir ça de... Moi je pense qu'avec la classe de neige y a beaucoup de choses euh, qui peuvent se mettrent en place et c'est bien, c'est bien. Moi je... quand je repense aux 2 années euh, que j'ai passé en ZEP l'an dernier et l'année précédente, bah, j'ai des grands repères comme ça qui sont intéressants où je vois les élèves actifs autour là, et euh j'les vois qui sont contents de terminer quelque chose pour l'afficher, pour l'exposer, pour ...y des choses importantes quoi, je vois les enfants qui sont contents d'avoir leur adresse *Internet* qui ont des correspondants au Brésil, qui ont des correspondants ici, j'vois les enfants contents de pouvoir faire un document en écrivant des vœux, en insérant eux-mêmes un papier dans le scanner, pour scanner le dessin, j'vois des élèves qui sont contents d'avoir gagner un concours parce qu'on a monté un site *Internet*, enfin, j'vois des... c'est des repères comme ça quoi, euh, forts parce que on fait un gros projet en art plastique qu'on a exposé quand on fait un vernissage en ville et ça déborde dans la rue, que les parents sont là, qu'y a la presse, enfin, qu'on va à la bibliothèque chercher des, des œuvres de l'art Totec qu'on a reçu (.....) y a une journaliste qui vient s'intéresser à ce qu'on a fait, enfin des choses fortes intéressantes comme ça, quoi, ces repères-là, quand on rencontre des auteurs de littérature, j'leur lis un livre qui les bouleverse, et ils veulent aller plus loin, ils creusent un peu : qui s'est ? Puis on écrit à l'auteur. Il nous a répondu, enfin. J'suis dans la cour, j'sors de la cour, j'dis aux enfants regardez, j'ai reçu une lettre. Tout de suite ils savent ce que c'est, qui a écrit, tout ça. Y sont impatients enfin, c'est ça qui me plaît, c'est vraiment ça qui me plaît et dans ce cas-là, y a pas la peine de demander aux gamins : c'est quoi un auteur ? C'est qui l'éditeur ? C'est quoi l'illustrateur, c'est bon, c'est compris ces trucs-là, c'est pas la peine. Faire la même chose avec un objectif avec une fiche quoi, les mêmes objectifs avec une fiche, mais je sais pas ce qui va en rester beaucoup, quoi. Un auteur, c'est quoi, c'est une personne et j'en ai rencontré. Trois, trois, l'an dernier. C'est plus, c'est plus, c'est plus intéressant, j'crois.
54 55	Interv.	Euh, on va continuer, donc / avez-vous abordé de façon plus privilégiée, certains domaines disciplinaires durant l'année dernière ou cette année ? Cette année pour commencer.
56	P	Non pas particulièrement, pas particulièrement. Euh, bon il y a toujours ce... y a deux... comment dire, euh, (le professeur souffle) Y a ce que j'aimerais faire, et c'que.. c'qui finalement prend le plus de temps, euh. Moi j'aime tous les domaines

38

à 85	P	disciplinaires, vraiment, j'ai pas de..j'ai pas de goût particulier plus prononcé pour l'un ou pour l'autre, euh, j'ai pas d'aptitude plus particulière dans un ou dans un autre, j'aime bien tout, j'aborde tout avec le même plaisir et à peu près le même niveau de compétence, euh, euh, est-ce qui a des dominantes ? Euh, bah, y a toujours maths, français, alors maths, français, comment faire ? Euh, euh, math, français, c'est euh... Dans chaque discipline y a ce que je préfère faire, alors y a ce que j'aime pas faire, ce que j'aime pas faire, c'est par exemple la grammaire, ça me, ça me.., Ça me fait suer, la conjugaison aussi, en tant que telle hein, j'veux dire en tant que telle, hein, j'ai jamais appris une leçon de grammaire de toute ma vie, moi, dans aucune langue que ce soit et je me sens mal maintenant d'exiger d'apprendre des leçons de grammaire, donc je peux apprendre des leçons de grammaire mais en situation, on a besoin de ça donc on apprend ça. Je leur apprends à se servir d'outils, du Bescherelle, du tableau de nombre, du tableau de conjugaison, euh, du lexique, d'une grille de relecture qu'on fabrique avec eux. Bon, j'fais de la conjugaison, j'fais de la grammaire mais pas de façon, euh, comment dire, euh acharnée ou super intensive, non, ça c'est sûr. C'que j'aime bien faire c'est lire des textes avec eux, j'vais peut-être des fois un peu loin dans la poésie, ça ressemble des fois à des commentaires composés, enfin, j'ai pas d'exigences particulières mais bon, j'vais pas leur donner des textes..., j'sais qu'il en faut donc, j'leur en donne, mais des textes j'allais dire purement scolaires quoi, euh, Robert Desnos et tout ça, enfin, des textes d 'élèves, quoi, j'leur donne des choses un peu, certains qui me plaisent et des choses qui sont un plus fortes, quoi, des textes qui parlent un peu de choses fortes, quoi : Paul Eluard « Pour vivre ici » euh, des chansons assez souvent, des chansons qui me plaisent bien : « Partir », des thèmes sur le voyage, des choses comme ça. On avait travaillé sur le Moyen-Age en CM[1] l'an dernier, j'avais donné un texte de François (.....) un extrait ; J'avais pas demandé qu'on le sache par cœur, mais on l'avait un peu travaillé pour voir un peu qui s'était cette personne, et comment il écrivait et comment on pouvait le lire. Ça me gêne pas de proposer des textes difficiles qui parlent de la mort ou de la guerre, ou des choses comme ça, euh, j'donne des textes... c'est lundi, j'mets mon cartable..... J'aime bien ça, j'aime bien, euh, les activités d'expression, c'est sûr quand on a, quand on est en poésie, bah, c'est du spectacle, quoi, donc il faut qu'on soit bon. J'essaie de donner des outils, hein, des choses à travailler, pas assez, hein, j'en pas assez mais bon... J'aime bien que les gosses soient émus par un texte, (bruit d'un objet qui tombe sur le bureau) c'que... moi je le suis quand je lis quelque chose ou quand j'écoute quelque chose, euh, je trouve que c'est... si y a pas d'émotions on s'en rappelle pas, on s'en fiche, c'est un peu pauvre. C'est pour ça que j'aime pas tellement les textes euh, un peu un peu répétitifs, un peu scolaires mais ils sont nécessaires pour d'autres choses et ils remplissent .....pas émouvoir, mais d'autres choses, quoi. Alors j'en donne aussi, j'essaie d'en donner un peu, mais en autonomie celui-là je le mets dans un fichier et puis ils se servent, ils piochent, quand il travaille pas, pas de vocabulaire particulièrement difficile donc, y a pas de choses vraiment .....du texte. Ça s'est pour le français, maintenant pour les maths ce que j'aime bien, c'est comprendre, leur faire... qu'ils arrivent à comprendre ce qu'ils font et pourquoi ? Tout s'expl ... j'ai tendance à penser que tout s'explique et que les mots sont pas innocents, enfin, c'est valable pour tout. J'aime bien leur donner les clefs, des choses qui sont euh, qui, qui, qui sont, comment dire, euh, qui sont un peu fondatrices par exemple, y a un truc que j'adore faire en géographie, c'est parce que moi j'ai vraiment percuté quand j'ai compris ça, c'est : par exemple, carte de France donc les reliefs, ça c'est la nature qui fait

à 126	P	ça, enfin, pas qu'on peut attaquer le relief, mais je ... c'est pas tellement ça, mais après c'est comment, comment l'homme s'accommode de ça ? Pourquoi les villes sont posées là où elles sont ? Pourquoi elles sont au bord d'un cours d'eau et comment ça se fabrique une ville ? Le fait que, que ça se fabrique quoi, c'est pas un hasard, quoi, c'est... quand je me promène en ville, rien n'est un hasard quoi, tout, tout est toujours, euh, enfin, pensé, y a une raison, des fois c'est le résultat d'un échec où souvent c'est un résultat d'une réussite, quoi. Euh, l'actrice chronologique quoi. Pourquoi l'an 0, quoi, pourquoi la préhistoire, pourquoi s'appelle préhistoire enfin qu'est-ce qui se passe ? Vraiment leur faire comprendre que, bah, les périodes qui c'est qui décide des périodes, quoi ? Pourquoi on est en l'an 2001, parce qu'y a l'an 0, pourquoi y a l'an 0, pourquoi...qui...a non... qui est né ? Ah bon quand est-ce qu'on a décidé de ça ? Le jour où il naît ..... on marque non..... comme on passe d'une période à l'autre, /euh, c'est quoi ? Parce qu'il se passe quelque chose d'important, quoi. L'autre jour, / bah / quand on avait un petit peu ... tout ça, j'ai raconté l'histoire de l'humanité en une demi-heure, enfin, vraiment en accéléré, puis en mouvements, j'fais des gestes, et tout ça. Y'avait pas une mouche qui volait. C'était, ils étaient dedans, quoi, donc là c'était pas... l'objectif c'était pas qu'ils retiennent quoi que ce soit mais c'était de montrer qu'y avait un fil, quoi, qu'est-ce qui se passe ? On apprend à écrire quoi, donc ça fait... donc on a des traces, donc on appelle ça l'histoire, après qu'est ce qui se passe ? Euh, et ainsi de suites, quoi. On pensait que la terre était comme ça, qu'on était au bout du monde, puis y a un type qui fait le tour et qui trouve un... un autre monde quoi, on pensait qu'on était tout seul, quoi, enfin voilà, quoi. Qu'est-ce qui se passe ? On pensait que ... ça, y se passe ça et puis la vie des hommes change, donc on décide, c'est pas nous qui décidons, les hommes... les gosses pensent que les hommes de la préhistoire meurent tous et puis après y en d'autres qui reviennent quoi, des nouveaux, quoi, la continuité puis .....c'est un regard que portait, nous on sait pas... Le 11 septembre, ça va être une date, euh, ils ont vécu un événement historique, euh, ils en ont pas conscience, mais plus tard, euh, ces photos-là, on s'en souviendra, quoi. Ils y étaient quoi, le changement, l'Euro, c'est phénoménal quoi, on a pas connu ça. Moi j'ai pas connu l'ancien franc, le nouveau franc, c'est même pas aussi fort, quoi, c'est dingue, quoi. Est-ce qu'ils connaîtront une langue européenne après, quoi, une langue... En histoire, je montre, que la... , j'avais mis toutes les cartes de France de l'histoire, une carte historique, euh, depuis, euh, depuis la préhistoire jusqu'à maintenant. Je les avais mis dans la salle là-bas et puis pour voir que, ça bouge quoi, et les frontières bougent, on se marie, on tue, on construit un pays, quoi, c'est simple..... voilà pour montrer que, que ça se fait, qui a des raisons derrière, que des hommes ont fait ça, donc finalement, euh, l'idée derrière, mais ça, ils en sont pas conscients, je leur dis pas, peut-être même moi j'en suis pas conscient, mais ça veut dire que eux ils auront finalement, un rôle à jouer aussi quelle part, ça peut... c'est à eux de décider, quoi. Donc j'aime bien ça, j'aime bien dans l'histoire ce qui j'aime bien c'est pourquoi on ... pourquoi cette construction, elle est comme ça quoi, il y a une raison, pourquoi, pourquoi y a une tour comme ici grande comme ça et pourquoi l'autre est comme ça ? Pourquoi y a un beffroi ? pourquoi y a une cathédrale ? Enfin, j'aime bien ça donc, après les gosses y disent « Ah ouais !» ils s'en souviennent, c'est ce que j'espère, je sais rien mais, moi je percute comme ça, donc j'aime que, puis en même temps comme c'est dans les instructions fixées, bon, ça va.
127	Inter	Alors vous envisagez de mettre en place des activités scientifiques, Est-ce que vous pouvez nous exposer rapidement vos projets ?

128 à 130	P	Oui, alors les projets y sont en rapport maintenant avec la classe de neige, donc il y a beaucoup de choses à faire. On va travailler sur les changements d'état de l'eau, euh, avec une question en filigrane de l'enneigement artificiel là-bas. Sur la station, donc comment, ce qu'on peut fabriquer avec de la neige.
131	Inter	C'est à quel endroit ?
132 à 164	P	C'est, euh, dans les Alpes du Sud à Vallouise, pas très loin du Briançon. Et, euh, j'ai souvenir d'élèves qui avaient fabriqué un nuage. On avait fabriqué un nuage, ça les avait marqué, quoi, donc là, de la neige, quoi. Est-ce qu'on peut fabriquer de la neige, comment ça se fait, enfin, tout ça, quoi. J'entendais l'autre jour, qu'est-ce que c'est quand la neige fond, que devient le blanc ? J'sais plus qui disait ça, c'était .....On va travailler donc sur ça, sur les changements, euh....d'état de l'eau ; euh, j'aimerais bien que la classe de neige se soit, euh, l'endroit où on pourra vérifier des hypothèses qu'on aura fait ici. Des choses qu'on peut vérifier en réel, là-bas dans des conditions, euh, on a pas besoin de mettre de choses au frigo puisque, enfin... de voir ça. On va travailler sur ça, tout ça c'est en étroite collaboration avec ma collègue. Euh, on va travailler sur le mouvement aussi, le mouvement, euh, transmission et, et euh, enfin, oui c'est ça, on va s'appuyer sur l'exemple des télésièges, téléskis. Donc que, comment on peut prendre un mouvement, le transformer, le transmettre, faire des mouvements comme ça... Euh, sur quoi on va travailler, donc sur la météo aussi puisqu'on va faire, on va construire une grille de relevés, pour faire des relevés comparatifs ici et là-bas, à la même heure si c'est possible. Donc on se mettra d'accord, on mesurera, j'sais pas quoi. Euh, on va voir avec les enfants, ce qu'ils veulent mesurer, ce qu'ils pensent ce qui peut être intéressant et puis après on verra après au retour comment exploiter ça. Parce que y a des phénomènes qui peuvent se dégager. Donc, euh ça c'est pour les classes, j'ai des notes là-dessus enfin je.....Enfin bon, en gros c'est les grandes lignes, c'est ça. Mais euh, le mouvement, euh, c'est pas science physique, hein, en science, c'est euh, les mouvements dans le corps, c'est ce qui permet de faire des mouvements. Donc point de départ, j'ai demandé aux élèves de se dessiner en train de skier et puis, euh, j'avais fait avec des ..., j'avais déjà fait ça mais avec la danse, donc, demandé aux enfants de se dessiner en train de skier, et puis et bah, on va essayer de voir..... décider.....fléchir, ou... A partir de là, j'vais leur poser la question : qu'est qui permet de faire des mouvements dans le corps. Puis on travaillera donc, euh, sur le rôle des muscles et celui des os. / J'avais lancé un boulot en astronomie avant, il y a quelque temps, j'suis vraiment embêté, parce que je, je, j'adore ça, mais j'suis toujours, euh, c'est difficile à mener ça. Euh, parce c'est vraiment compliqué, y faut, j'pense qu'il faut entrer par les relevés, mais ça, je sais pas bien faire, euh, expliquer la succession du jour et de la nuit ; alors ils donnent des explications qui sont plausibles sauf qu'au bout d'un moment bah, euh, on a un petit peu, c'est difficile de, pour eux de rendre compte que c'est la terre qui tourne autour du soleil et pas le contraire, ça c'est difficile. Donc je me sers de documentaires, à ce moment-là, quand eux ils ont élaboré des hypothèses, on vérifie avec des petites expériences....
165	Inter.	Vous l'avez commencé cette année ça ?
166	P	Oui, oui, et euh, ils peuvent vérifier avec des petites expériences ici, euh, des modèles qui marchent quoi, le modèle : le soleil tourne autour, ça fonctionne..
167	Inter	Vous l'avez pas mené..., à bien ou pas ?
	P	Oh, on ne l'a pas terminé.
	Inter	..... pas terminé
168	P	Euh, y a des hypothèses, euh, la terre tourne autour du soleil, euh, la terre, pour

à 170		expliquer le jour et la nuit, la terre tourne autour d'elle même, ça suffit. Et, euh, le soleil tourne autour de la terre, fonctionne...
171	Inter	Vous pensez le reprendre ?
171 à 182	P	Bah, ouais, j'pense le reprendre mais, euh, là comme on essaie de boucler le programme, euh, comment dire, de.... euh, plus spécifique sur la classe de neige, euh, / Donc le programme est chargé. Donc ça veut dire que pendant quelques semaines jusqu'à la classe de neige, on mettra le paquet sur cette discipline-là de toute façon, sachant que en ...on lui dira, on calculera, enfin tout est là mais, y a rien de dominante, quoi, et c'est vrai que les gamins ils auront l'impression de ..., ça j'aime bien c'est de travailler pour, euh, sur un projet quoi, mais ça me gêne pas si y faut faire des maths toute la journée où s'y faut lire toute la journée ou s'y faut bricoler toute la journée, j'vais faire quoi, puis on rattrapera en volume horaire après. Tu vois c'est... ils se souviendront de ça, ils se souviennent pas de l'exercice 4 p.28 tu vois..., donc ça me gêne pas de... de faire ça.
183 à 184	Interv.	Et les années passées, avez-vous fait des /.avez-vous été amené à faire des choix particuliers par rapport au sujets d'étude que vous avez abordés / euh / par rapport aux classes que vous aviez ?
185	P	Si j'ai été amené à faire des choix sur les / les contenus abordés ?
186	Interv.	Sur les sujets, oui.
187	P	Bah, oui, j'ai, oui, j'fais toujours, euh, (l'intervenant pose une question alors que le professeur parle toujours) des choses qui auraient été imposées par euh, par quelle situation, par quelle nécessité ?
188	Interv.	Par la classe.
	P	C'est -à-dire, euh, adapté complètement à...
189	Interv.	Oui
190 à 192	P	Non, non, non,... pas particulièrement, non. C'est à dire, euh, éventuellement est-ce que c'est...serait la question, c'est ce que y a des choses que vous auriez aimé faire que vous avez pas pu faire ou...non, non.
193	Interv.	Vous avez choisi de ne pas faire ?
194 à 197	P	Non, non, non, choisi de pas faire, non. Ni choisi de faire particulièrement, euh, non j'me suis jamais posé la question, euh, est-ce que....fin si, j'me pose la question : est-ce que c'est abordable pour les enfants et tout ça mais bon, euh, jamais pris le fait des transepts comme une, comment dire... un facteur avec lequel il fallait composé, quoi, surtout et que, pourquoi ? J'sais pas.
198	Interv.	Oh, non.
199		Quel thème, euh, quel sujet pourrait être abordé ? J'sais pas. Vous avez une idée en tête...
200	Interv.	Ah, non pas du tout (rire)
201	P	Non, non, bah, non, j'vois pas, non.
202	Interv.	C'est une question qu'on pose, quoi.
	P	Non non, non non, j'sais pas.
203	Interv.	Là, l'astronomie, là, vous dites que vous avez du mal à finir, c'est...
204	P	Pas à cause de..
	Interv.	Par apport à vous.
205	P	Ouais, ouais, c'est par apport à moi, je suis un peu, un peu démuni par apport à ça, mais ça va se... j'veux dire j'peux trancher la question en projetant un documentaire par exemple, quelque chose comme ça, mais euh, euh, c'est un peu les limites de ma pratique ça, parce que l'expérience, oui mais il y a des choses qu'on est obligé d'admettre, quoi. Euh, ... et euh, on peut arriver à ces conclusions là que c'est la

à 218		terre qui tourne, euh, avec des relevés assez précis, pointus que, j'sais pas, euh, il faut, j'vais m'abriter devant le manque de temps pour dire / euh /j'peux pas mener ça bien, à cause du manque de temps mais aussi manque de méthode, donc j'peux trancher la question, d'ailleurs dans le livre on pose même pas de question aux gamins, on leur dit voilà, c'est comme ça, tu vas apprendre ça. Oui ou alors j'vais leur donner un schéma et puis on va essayer de comprendre ce qui explique ce schéma. De toute façon, les hommes ont bien cru pendant 1500, enfin jusque, jusqu'en 1500 que, la Terre était au centre. Ils en savent plus que / comment / les hommes du Moyen Age.

Annexe sciences 1
Eléments de contextualisation de la séance de sciences observée (06.12.2001)
Productions écrites d'élèves du 06.12.2001 et du 11.12.2004 (séance non observée)

Classe de CM2
Nombre d'élèves : 16
Eléments de contextualisation

Date	Chrono	Déroulement observé
		Emploi du temps prévu de la matinée inscrit au tableau. 8h30 : "mon meilleur moment" 9h00 : sciences 9h45 : français 10h15 : récréation 10h 30 : ateliers décloisonnés de mathématiques
8h30min		Entrée des élèves en classe. **<u>Rituel du jeudi matin</u> :** "mon meilleur moment" et rituels du matin (date et cantine) Ce moment constitue un espace de parole pendant lequel les élèves qui le souhaitent font part de leur "meilleur moment" ou de leur "moins bon moment" du mercredi passé hors de l'école. les meilleurs moments évoqués sont ceux , en général passé "avec les copains ou les copines" ou bien "au foot" ou bien devant "un match de foot" à la télé". Les rituels : cantine, date écrite au tableau par un élève
9h00min		**<u>Séance de sciences (durée 50min).</u>** <u>Objectifs du maître</u> : faire émerger les conceptions initiales sur l'eau et les changements d'état de l'eau. <u>Les questions posées</u> : 1.- Quel rapport y a-t-il entre la neige et l'eau ? 2. - Comment se fait-il que la neige soit blanche ? 3. - Pourquoi un igloo tient-il chaud ? (question transformée en "comment se fait-il qu'un igloo ça tient chaud ?") 4.- Comment se forme la neige ?" <u>Tâche proposée aux élèves</u> : répondre aux questions par écrit à l'aide d'un texte et de schémas (10 lignes maximum). Les élèves effectuent la tâche demandée et respectent les consignes . Ils ne répondent pas à toutes les questions et notent "*je ne sais pas*" lorsqu'ils n'ont aucune idée sur le sujet. Quelques productions d'élèves sont en pages suivantes.
9h50min		**Français**

Tiranda Jeudi 6 décembre

La neige et l'eau

1. Quels apport y a-t-il entre la neige et l'eau ? que la neige elle est blanche et que l'eau n'a pas blanche non que l'eau est d'une autre couleur que la neige et blanche et l'eau elle elle est blanche je n'ai pas le même si t'aime.

2. Comment se fait-il que la neige soit blanche ? la neige se produit au mois de décembre et elle se glace parce que il y a le froid et ça se glace facilement et c'est pour ça que la neige est blanche

3. Pourquoi un igloo tient-il chaud ? parce que il y a de la chaleur chaud et ça bien tient chaud.

Fatima Jeudi 6 décembre 2001

~~1. Quel rapport y a~~ La neige et l'eau

① Quel rapport y a-t-il entre la neige et l'eau ?

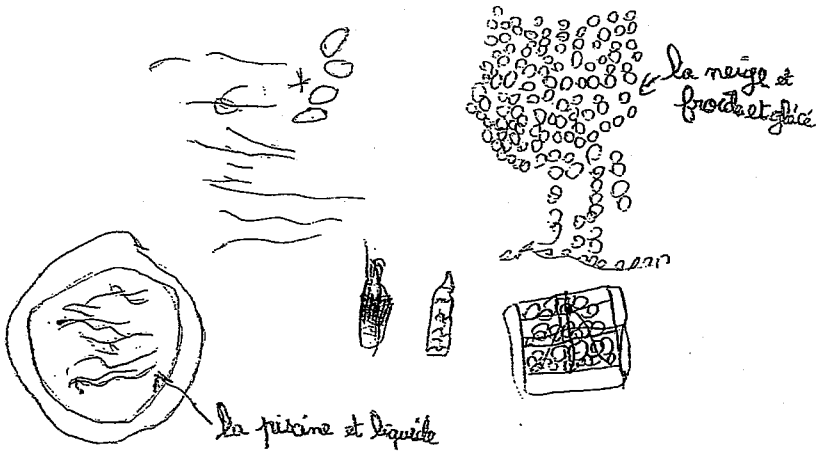
La neige elle a y glace et elle est froide, l'eau est liquide et elle peut être chaude et froide, quand Quand la même chose neige est fond elle est est liquide, elle ~~fait~~ fabrique la

② Comment ça se fait-il que la neige soit blanche ? ~~parce que ils ont et le froid sont blanc~~

③ Comment ça se fait qu'un igloo ça tient chaud ? Parce que font un un petit feu je ne sais pas

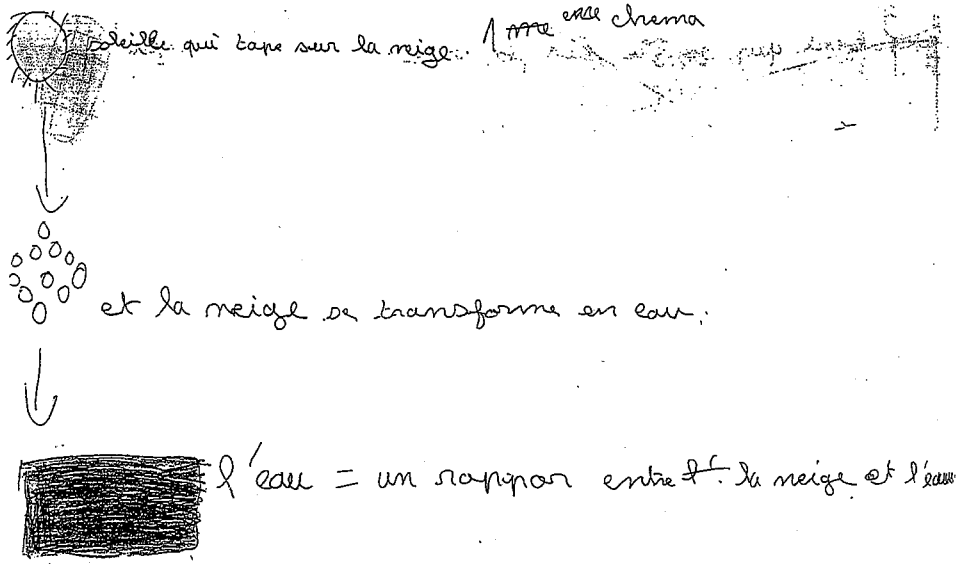
④ Comment ça se fait parmie la neige je ne sais pas

Fatima



44

Naima



Questionnaire de : Jérôme date : 11/12/01

	L'eau, la glace..... Ce que tu en penses...

Imagine un 3 décembre, la température extérieure est de -11°C en dessous de la température de gel. Sur le chemin de l'école tu vois une petite plaque de verglas. L'après-midi quand tu rentres à la maison, il n'y a plus de verglas mais il y a un peu d'eau. Pourquoi? Quelle température minimum le thermomètre a-t-il dû afficher pour permettre cela ?

1 Parce que le soleil se lève le mati

2 Le thermomètre affichera 25°

Pour qu'une flaque d'eau, se transforme en plaque de verglas, quelle température minimum doit-il faire ?

entre 13 et 14 !

Pierre fait fondre un glaçon, il récupère tout ce qui a fondu, pourra-t-il refaire un glaçon ? Explique ta réponse.

oui parce que c'est de l'eaux si il remait l'eau dans le congelateur ça va faire un glaçon

Si tu penses que oui à la question n°3, ce glaçon sera-t-il identique au premier? oui pourquoi ou non pourquoi?

oui parce que ça a la même forme et mêmes

Fais une croix , si tu ne sais pas ne mets pas de croix.

	c'est de l'eau	ce n'est pas de l'eau
La neige	X	
La grêle	X	
le verglas	X	
la glace	X	

Questionnaire de : Leila date : 11/12/2001

	L'eau, la glace..... Ce que tu en penses...

Imagine un 3 décembre, la température extérieure est de -11°C en dessous de la température de gel. Sur le chemin de l'école tu vois une petite plaque de verglas. L'après-midi quand tu rentres à la maison, il n'y a plus de verglas mais il y a un peu d'eau. Pourquoi? Quelle température minimum le thermomètre a-t-il dû afficher pour permettre cela ?

Si il fait un petit peu chaud le verglas devient de l'eau.

8°C

Pour qu'une flaque d'eau, se transforme en plaque de verglas, quelle température minimum doit-il faire ?

-10°C

Pierre fait fondre un glaçon, il récupère tout ce qui a fondu, pourra-t-il refaire un glaçon ? Explique ta réponse.

Non, parce que c'est devenue de l'eau.

Si tu penses que oui à la question n°3, ce glaçon sera-t-il identique au premier? oui pourquoi ou non pourquoi?

Non parce que avec la chaleur ca devient de l'eau.

Fais une croix , si tu ne sais pas ne mets pas de croix.

	c'est de l'eau	ce n'est pas de l'eau
La neige	X	
La grêle		
le verglas	X	
la glace	X	

Annexe sciences 2
Eléments de contextualisation de la séance de sciences observée (13.12.2001)
et transcription d'extraits de la séance

Classe de CM2
Nombre d'élèves : 16

Eléments de contextualisation

Date	Chrono	Déroulement observé
8h30min		Entrée des élèves en classe. **Rituel du jeudi matin** : « mon meilleur moment » (durée 10 min)
8h40min		**Séance de sciences** (durée 55 min) Le maître rappelle les questions sur lesquelles les élèves avaient déjà travaillé lors des 2 séances précédentes (voir annexe 1) : la tâche d'écriture avait pour but de recueillir les conceptions préalables des élèves à propos du changement d'état liquide-solide de l'eau.
8h53min		Le maître amorce l'énoncé de la nouvelle consigne de travail : il écrit la consigne au tableau en même temps qu'il l'énonce de manière complète: « *Imaginons une (ou plusieurs) expériences qui permettra (ront) de répondre à la question* ». Il ajoute oralement : « *je vais vous demander de quel matériel vous allez avoir besoin et comment se dérouleront précisément vos expériences* ».
8h55min 9h10min		Extrait transcrit ci-dessous
9h10min à 9h15min		Organisation des 6 groupes de travail (un secrétaire, un responsable de bruit, un responsable de l'heure par groupe) qui réfléchissent chacun sur une question Rappel des questions qui sont écrites au tableau ? 1. Comment prouver qu'il existe un rapport entre la neige et l'eau ? 2. À quelle température le verglas fond-il ? 3. Comment savoir à quelle température l'eau se transforme en glace ? 4. Peut-on faire du feu dans un igloo ? 5. Comment refaire un glaçon identique à un glaçon fondu ? 6. Comment savoir si la neige, le verglas et la glace sont de l'eau ?
9h 15		Le maître s'adresse à la classe : *"Je n'ai pas précisé quelque chose qui a son importance, ces expériences, vous allez les réaliser après".*
9h15		Les élèves travaillent par groupes. Le maître circule dans la classe, de groupe en groupe. Les questions posées par les élèves au maître portent sur le sens de la question à laquelle l'expérience (dont ils élaborent le protocole) est censée apporter une réponse.
9h35min		Les interventions du maître consistent essentiellement à expliquer de nouveau la tâche prescrite et à encourager les élèves à l'effectuer. **Séance de français** Etymologie : trouver les « *mots d'une même famille* » (neige, montagne, habit). Les suffixes et les préfixes.
10h15min		**Récréation**

Extrait transcrit : entre 8h55min et 9h10min

Date		transcription
8h55	1 M	Alors, très simplement++ je vais vous demander quelle expérience pouvez-vous imaginer pour essayer d'apporter une preuve c'est-à-dire prouver que c'est de l'eau ou que c'est pas de l'eau, d'accord ?/ je vais vous demander de quel matériel vous allez avoir besoin / ça y est ? : et enfin, comment se déroulera précisément votre expérience, alors, imaginons tout simplement euh : c'est pas du tout notre sujet, mais / Moussa, à ton avis, enfin ou quelqu'un d'autre, si je prends euh / (le maître prends une règle dans la main et la montre à la classe) / cette règle, je te demande : imagine que j'aie une bassine pleine d'eau, ici, ça coule ou ça flotte ?
	2 EEE	*ça coule ! / ça flotte* ! (tous les élèves répondent ensemble à voix basse)
	3 M	ça coule ?
	4 Es	(acquiescement de la classe) *hm*
	5 M	ça ? (le maître montre un second objet)
	6 Es	*ça coule ! / ça flotte* ! (tous les élèves répondent ensemble à voix basse)
	7 E	*ça coule directement*
	8 M	ça coule directement, et ça ? (Il montre un troisième objet)
	9 Es	*pareil* (ensemble), *Non, ça flotte maître ! parce que c'est gros* !
	10 M	Bon, imagine, la question ça soit « ça coule » ou ça flotte », j'te demande une règle ça coule ou ça flotte ? un tube de colle, ça coule ou ça flotte ?,une paire de ciseaux, ça coule ou ça flotte ?, je te demande d'imaginer une ou des expériences qui te permettent d'apporter une réponse c'est-à-dire de prouver que toi tu penses que ça coule (il

		montre du doigt un élève), toi tu penses que ça flotte (il montre un autre élève), lequel a raison ? qu'est-ce qu'on fait ?
	11 Es	« *ça coule* » *ou* « *ça flotte* » (En même temps que le maître parle et désigne un objet, tous les élèves répondent ensemble à voix basse).
	12 Es	*on essaie, bin, on reprend* (tous ensemble)
	13 E	*on essaie* (à voix haute)
	14 M	On essaie avec quoi ?
	15 Es	*avec une bassine* ! (tous ensemble)
	16 M	avec quoi, on fait quoi ? on fait quoi ? bin on essaie , on essaie quoi ?
	17 Es	*on met dans l'eau* ! (tous ensemble à voix basse)
	18 M	Voilà ! On essaie de mettre la règle dans l'eau pour voir ce qui va se passer, alors pour faire ça, on va avoir besoin de quoi ?
	20 Es	*De l'eau* *Une bassine d'eau*
	21 M	Une bassine d'eau, et la règle, voilà, et une fois que tu as / voilà, je te prépare ton matériel, une bassine d'eau, une règle (le maître simule la scène mimant une bassine et en prenant une règle à la main), qu'est-ce que tu fais maintenant ?
	22 E	*J'mets la règle dans l'eau*
	23 M	Alors, je + mets la règle dans l'eau et \
	24 E	*On regarde* !
	25 M	On regarde et on observe, d'accord ? donc tu m'as dit l'expérience que tu allais faire, et bien, on essaie directement + (le maître mime la scène évoquée en tenant une règle à la main) / de les mettre dans l'eau, pour ça, tu as besoin\
	26 Es	*d'une bassine d'eau* (tous élèves ensemble à voix basse)
	27 M	d'une bassine d'eau et euh + le matériel/ donc d'une règle, j'ai parlé d'un tube de colle, j'ai parlé d'une paire de ciseaux, une fois que j'ai le matériel sur la table, qu'est-ce que je fais avec ?\
	28 Es	*ba tu mets dans l'eau* (plusieurs élèves à voix basse)
	29 M	tu me dis JE prends la règle, JE la pose sur l'eau, euh ? par exemple je la pose comme ça. Comme ça ? (le maître montre la règle dans deux positions différentes), ba, faut être précis, d'accord ? / et je regarde, et puis après ba, je peux répondre, si j'la vois qui flotte comme ça, ba, j'dirai que la règle flotte, d'accord ? si j'la vois partir au fond, j'dirai qu'ça coule , et puis, voilà, est-ce que ce sera une preuve pour tout le monde ?
	30 Es	(ensemble à voix basse)
	31 M	si tu vois une paire de ciseaux à nouveau, tu vas pas dire qu'une paire de ciseaux ça flotte, d'accord , donc ce sera une preuve pour tout le monde, voilà ce que j'attends de vous, pour chacune des questions que je vais vous donner, voilà ce que j'attends de vous, d'accord ?+++ Qu'est-ce que je vais faire comme expérience ? donC :: / essayez, pour voir si ça flotte, c'est not' sujet hein, de quel matériel je vais avoir besoin,, bin, pour cette expérience-là imaginaire, on a / on a besoin d'unE:/ une bassine d'eau et puis (inaudible) couler. Et enfin, qu'est-ce que je fais ? un fois que j'ai c'matériel, premièrement, j'essaie, je prends la règle, je fais ci, je (inaudible) comme dans une recette de cuisine, j'mets des œufs, j'mets du chocolat, j'mets de la farine, du beurre, j'pose ça sur la table, pour faire un gâteau, donc faut m'dire exactement ce que je dois faire / compris ?
9h10min		**Suite : voir "éléments de contextualisation ci-dessus"**

13/12/2001

Sciences. LA neige.

Préparation d'expériences.

1. Comment pouvons-nous prouver qu'il existe un rapport entre la neige et l'eau ?
2. Est-il possible de faire du feu dans un igloo ?
3. Comment savoir précisément à quelle température le verglas fond-il ?
4. Comment savoir à quelle température l'eau se transforme t-elle en glace ?
5. Comment peut-on faire pour savoir s'il est possible de refaire un glaçon parfaitement identique en faisant fondre un glaçon et en récupérant l'eau ?
6. Comment faire pour savoir si la neige, la grêle, la glace et le verglas sont de l'eau ?

Quelles expériences pouvez-vous imaginer pour essayer d'apporter des preuves (dans un sens ou dans l'autre).

De quel matériel aurez vous besoin ?

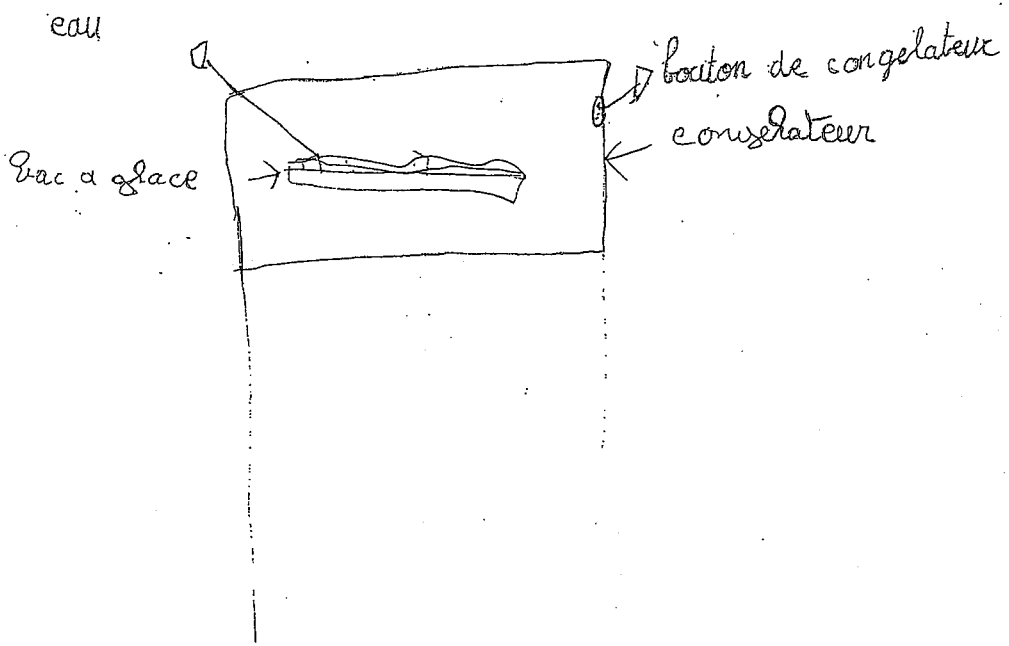
Comment se déroulera précisément votre expérience ?

13/12/2001

Téréa
Pierre
Erick

Comment savoir à quelle température l'eau se transforme en glace ?

~~La température~~ Il faut mettre de l'eau dans un bac à glace et le mettre dans congélateur pour qui ce glace il faut tournée le bouton du congélateur n'importe quelle degré.



13/12/01

Virginie
Mouna
Jérôme

Jeudi 13 décembre

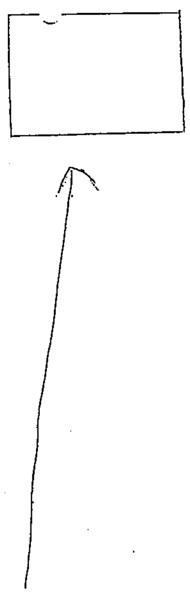
Consigne : imaginons une ou plusieurs expérience (s) qui permettra (ront) de répondre à la question.

À quelle température le verglas fond-il ?

matérielle : la température d'un vergla~~x~~.

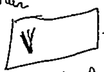
comment faire : on pause la température sur le vergla est on ~~attend~~ atten qui font et on regarde la temperature

49



un vergla
thermomèttre

il faut savoir la Temperature du verglas



-20° 40°

et fait le double de la temperature.

Annexe sciences 3
Eléments de contextualisation de la séance de sciences observée (10.01.2002)
et transcription d'extraits de la séance

Classe de CM2
Nombre d'élèves : 16
Eléments de contextualisation

Date	Chrono	Déroulement observé
8h30min		**L'équipement pour le ski** : règlement de quelques problèmes matériels relatifs à la classe de neige (durée 10 min).
8h40min		**Rituel du jeudi matin : "le meilleur moment"** (durée 10min).
8h50min		**Moment de mathématiques** (durée 15 min). La consigne est écrite au tableau : "- Je trace un segment de 10 cm. - Je trace deux autres segments de 6cm parallèles au premier." Correction par le maître (méthode de l'équerre)
9h06min	0.00	**Séance de sciences** (durée 1h09min). **1. Exposé des consignes** pour l'élaboration d'un protocole expérimental les consignes sont inscrites sur un document que le maître distribue et commente.
9h13min	0.06	**2. Élaboration d'un protocole expérimental** (extrait transcrit ci-dessous) Modalités de travail : - les élèves travaillent par groupe de trois ou quatre; - chaque groupe travaille à partir d'une question (6 questions différentes, les mêmes que celles de la séance précédente); - chaque groupe doit élaborer un protocole expérimental et prévoir le matériel nécessaire à sa mise en oeuvre effective ; - un document préformé, préparé par le maître sert de guide de travail et doit être complété par les élèves (voir annexe). Le maître circule dans la classe, aide chaque groupe à établir son protocole et à prévoir le matériel.
9h18min	0.11	Le maître envoie trois élèves chercher du matériel. Les élèves reviennent avec le matériel. Aussitôt quelques uns émettent des objections à propos de la balance de Roberval rapportée par leurs camarades.
9h20min	0.13	**3. Discussion collective à propos de la balance de Roberval.** Peut-elle être utilisée pour les expérimentations prévues ?
9h35min	0.28	Le maître va chercher le matériel complémentaire (glace et glaçons)
9h38min	0.31	**4. Mise en place des expériences.** Travail de groupe
9h58min	0.51	Le maître demande aux élèves de dessiner les différentes étapes des expériences réalisées sur un document préformé.
10h05	0.58	**5. Bilan : explicitation par le maître de la consigne d'écriture** inscrite sur un document préformé (voir annexe).
10h 15		**Fin de la séance : récréation**
10h44	1.08	**Séance de mathématiques.**

Extrait transcrit : 9h07min à 9h13min

Date			Transcription
9h07	1	M	Vous essayez d'y répondre, d'accord? Ces expériences, vous les avez / on les a un petit peu évoquées, d'accord. ? et aujourd'hui, c'est le moment où on va justement les essayer pour de bon / euh+/ juste avant / juste avant, je vais vous demander de remettre au propre un petit peu vos notes, en vous servant de ça... (le M présente un document), par groupe donc, "le nom des élèves." (le maître lit le document qu'il distribue)/ c'est le moment d'écouter, Jenny ! (Rappel à l'ordre) / "le nom des élèves", la date / OK ? "Voici la question que nous nous posons," et vous avez un espace ici pour compléter cette question, d'accord ? / ici ! (le maître montre l'emplacement où écrire sur le document)/ tu fais quoi Pierre? tu cherches ton stylo ?
	2	Pier	*Non* (en grommelant)
	3	M	"Voici la question que nous nous posons", "voici l'expérience" que nous avons imaginée" / hein+euh /pour..."l'expérience que nous allons tenter pour voir si c'est vrai", d'accord ?
	4	E	*Maître, quelle question ?*
9h09	5	M	Alors, vous, vous aviez changé, c'était plus la même, toi, l'hypothèse c'était que le sel ça fait fondre la glace.
	6	E	*Le sel, t'as ramené, toi ?* (à son voisin E')
	7	E'	*C'est toi qui devais ramener du sel !*
	8	E''	*Moi j'ai ramené le glaçon avec l'eau !*

	9	M	Allez ! Regardez cette feuille tous les trois ensemble ! (Rappel à l'ordre des élèves) / le matériel, on va voir ça just'après, vous voulez bien ! Alors, donc, "voici la question que nous nous posons, voici l'expérience que nous allons tenter pour voir si c'est vrai"(Le M reprend la lecture du document), vous avez remarqué qu'il y a des lignes qui sont numérotées ?
	10	Es	*Oui* !
	11	M	Pourquoi ?
	12	E	*Pour écrire, la question 1, pour écrire la question 2*
	13	M	C'est pas des questions, là, Stéphanie !
	14	E	*Oui, mais +, pour faire, pour marquer ce qu'on va faire.*
	15	M	Ecoute, la date et le nom, c'est pas compliqué ça ! Le reste, c'est plus difficile, ça va te poser problème ! (rappel à l'ordre adressé à un élève en train d'écrire)
	16	E	*Pour faire ce qu'on doit faire, pour marquer ce qu'on doit faire.*
	17	M	Oui ! Les étapes, premièrement, on commence par faire ça, ensuite deux, on fait ça, trois...d'accord ? Bon!... Un, je prends des pommes, deux, je les épluche, je les mets sur...j'étale la pâte...d'accord ? Bon, ...et.. "voici la liste du matériel nécessaire pour réaliser l'expérience", (le M reprend la lecture du document) d'accord ? Alors, vous complétez ça pendant 5 minutes, à la fin, moi, je vois la liste du matériel qui est ici, et quelqu'un ira chercher le matériel où il se trouve, soit en bas, chez Rose, soit ici, soit ailleurs, d'accord ? Des questions là-dessus ? (On frappe à la porte) Oui ! (La porte s'ouvre, le maître s'adresse à quelqu'un dans le couloir) / mieux vaut tard que jamais ! Bonjour ! (la porte s'ouvre) / Une de plus, oui, tu manges à la cantine ?
	18	X?	Alors, euh...Ca fait.... (Une voix dans le couloir, (Mme X?)
	19	M	C'est bon, vous avez compris ? Ou si...oui ?...Il y a des questions là-dessus ?
	20	E	*Oui, on a compris* !
	21	M	Qui n'a pas compris ce qu'il faut faire ?
	22	Met	*Moi !* (Mét lève le doigt)
	23	M	Alors, vas-y ! T'as pas compris ? Mourad, tu as compris, tu réexpliques pour tout le monde.
	24	Mou	*Comment ?*

	25	M	Tu lui / tu réexpliques pour tout le monde ce qu'on fait avec ce papier, s'il te plait.
9h11			
	26	Mou	*J'ai pas compris moi !*
			(silence)
	27	M	Est-ce que quelqu'un dans cette salle a compris ce qu'il fallait faire avec ce papier ? Levez la main ! (l'élève arrivée en retard entre dans la classe) / alors Erick, tu peux réexpliquer ce qu'il faut faire !
	28	E	*Oui, j'ai compris*
	29	Eri	*Bah+ / sur la feuille, faut écrire euh / les expériences qu'on va faire.*
			(L'élève arrivée en retard retourne fermer la porte de la classe)
	30	M	On commence par (inaudible). sous les yeux, regarde, Pierre ! Personne ne regarde cette feuille ! Alors, d'abord, on complète quoi ? le nom, la date+ / alors, ensuite,
	31	E	(inaudible)
	32	M	Non ! Pas LES questions
	33	E	*LA question qu'on se pose ...*
	34	E'	*La question qu'on se pose*
	35	M	Vous travaillez sur quoi, vous par exemple ?...Vous vous souvenez pas ?
	36	E	*Comment savoir à quelle température l'eau se transforme en glace.*
	37	M	Voilà donc ce que vous allez recopier dans la cadre: "comment savoir à quelle température l'eau se transforme en glace ?", OK ? Ensuite, voici \ Oui ? (On frappe à la porte)
	38	X	*Excusez-moi !* (Mme X entre, tous les élèves se lèvent, le M remplit un cahier tendu par Mme X et échange quelques mots avec elle. Mme X sort et les élèves se rassoient.) (Le M s'assoit à son bureau).
	39	M	Donc, "comment savoir à quelle température l'eau se transforme en glace ?" (le M reprend la lecture du document) "Voici l'expérience que nous allons tenter pour savoir si c'est" / quelque chose, puisque vous l'avez écrit, vous l'avez, un petit peu, / euh / vous êtes pas minutés, / comme ça / en disant on commence par ça, ça, ça et ça...c'est ce que je demande de faire, +/ d'accord ? Vous savez quelle expérience vous allez faire / euh ? Pierre?
	40	E	*Oui*

	41	M	Oui ! Alors je vous demande de l'écrire, premièrement, on commence par ça / deuxièmement et ainsi de suite / en bas, quelle est la liste du matériel nécessaire pour réaliser cette expérience. Allez ! Au boulot !++++++Si vous avez des problèmes pour compléter ça, vous levez la main, vous attendez pas 5 minutes que tout le monde ait terminé pour me le signaler.
	42	E	*Maître, maintenant, au fait, on travaille sur quoi, nous ?*
	43	E'	*je sais, moi...sur...*
	44	M	Vous, vous avez changé de (inaudible), finalement, votre idée c'était la même que celle des autres : est-ce que le sel fait fondre la glace ? c'est ça la question !
9h13			(Le travail de groupe commence,. Le Maître circule dans la classe, encourage, aide chaque groupe).

Noms : ..
Date : ..

Voici la question que nous nous posons :

Voici l'expérience que nous allons tenter pour voir si c'est vrai :

Nous allons :

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Voici la liste du matériel nécessaire pour réaliser cette expérience :

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Noms :
Date :

Le bilan.

Voici la question que nous nous posions :

Maintenant que votre expérience a été tentée,

est-ce qu'elle vous a permis de répondre à notre question : .....

Ecrivez pourquoi :

Si votre expérience n'a pas permis de répondre à votre question de départ, comment faudrait-il la refaire ? Que faudrait-il changer pour qu'elle puisse répondre à votre question ?

Est-ce l'expérience que vous avez tentée vous a donné l'idée d'en faire une autre ? Si oui, laquelle ?

Que devrait-elle montrer ? A quoi servirait-elle ? Pourquoi est-ce que ce serait une expérience intéressante ?

nous dessinons notre experience.

étape 5

étape 6

étape 7

étape 8

Annexe sciences 4
Entretien d'explicitation avec le maître suite aux observations

Entretien du 16 décembre 2002

Cet entretien a été effectué au cours de l'année scolaire suivant celle des observations. En réponse à la demande expresse de ce maître, le film d'une séance lui avait été prêté. Il avait donc ainsi pu visionner l'enregistrement d'une séance avant l'entretien.

Partie 1

1.I : On commence par une autoanalyse de la séance que vous avez visionnée

2.M. : Alors, il faut commencer par dire que c'est un exercice qui est difficile, quand même hein //que je ne renouvellerais pas tous les jours// ce que j'ai remarqué, moi, c'est l'équilibre du temps de parole entre / euh / la classe et moi / je devrais dire le déséquilibre /::qui s'explique mais / euh, qui / ne se justifie pas

3. I. Précisez++

4.M :Alors euh : c'est-à-dire que j'ai un souci euh / permanent que euh /les élèves aient, euh / comment dire euh/ une / compréhension / tous/ de / ce que j'demande / une bonne compréhension c'est-à-dire que c'est , euh, l'exigence j'pense qui anime tous les enseignants , euh, or, sur le moyen d'y parvenir, c'est là que je commets quelques erreurs, je crois//euh/// j'ai l'impression que / la répétition puis l'insistance/ le/ le / la simplification peut-être des fois euh/ va les /: permettre d'appréhender une situation, or, je réalise que c'est pas le cas, c'est pas comme ça en tout cas pas tout le temps, parce que pas tous le temps comme ça qu'on peut ajuster les choses / et que / je pense que l'approche/ non / de l'enseignant elle est un petit peu différente / ce qui fait euh/ j' crois la justification de / de/ et puis la matière d'une situation d'apprentissage, c'est / euh / c'est le contenu, l'activité, faut penser les choses dans ces termes-là, euh; / les gamins ils ont une capacité de / de résoudre des situations, si euh / si elles se présentent eux quoi / et finalement euh / je pêche par euh / comment dire euh / trop vouloir bien faire et je fais mal quoi en fait : j'crois que / ce qui fait loi / ce qui amène / ce qui capte l'att.. l'attention des gamins dans la classe, / c'est / le/ le problème posé qui doit être posé clairement: enfin c'est une phrase quoi pas plus, quoi pas un discours d'une heure/ euh / des outils, du matériel/ et puis une échéance / claire qui doit être, euh / comment dire / / posée quoi / le mieux dans l'idéal / c'est quoi, / euh /on a besoin de faire ce travail, de résoudre cette question, pour pouvoir faire ça qui / pour pouvoir avancer dans le projet, ça c'est l'idéal / maintenant tout ne / ne peut pas euh / comment dire euh / // tout ne peut pas être / fonction d'un projet quoi / y'a des choses, y'a un moment où il faut introduire des documents, il faut introduire des euh / de / oui des réponses/ qui vont être soit un peu différentes, de ce que les enfants ont trouvé, soit elles vont synthétiser, elles vont reprendre, elles vont résumer /enfin elles vont finaliser une / une connaissance quoi / / j'crois que / mais euh / ça je m'en rends compte maintenant euh / c'est vrai que / le temps de parole, mon temps de parole est de trop / trop important/ la mise en route elle est trop longue, vraiment trop longue, c'est , c'est vraiment difficile à voir (rire) // j'reformule, j'reformule, deux fois, trois fois, alors que bon faut qu'ils essaient de quoi :/ et je fais toujours a../avant de commencer le boulot qui est / le retour au calme ou des choses comme ça c'est : il faut l'avoir mais finalement le calme il se fait par l'activité aussi : donc / c'est pas quelque chose qui doive, qui forcément préexiste quoi / hein j'sais pas, c'est un peu ça quoi / //

5. I. : Alors comment vous pourriez éventuellement, si vous aviez à refaire comment vous]

6.M. : C'est une question de rythme, c'est une question de rythme, c'est vraiment une question de rythme / / : Y aller quoi / donner euh une consigne, l'écrire au tableau c'est écrit, c'est posé la faire reformuler par un gamin une fois, deux fois éventuellement par un deuxième élève et puis ils y vont, et puis / tous les groupes, il faut que j' fasse le deuil de cette idée-là, que tous les groupes parviennent à un résultat et / un résultat exploitable / euh peut-être particulièrement avec la / enfin avec le deuil euh / j' parle toujours euh / en considérant la classe que j'avais l'an dernier /

7. I. : Oui oui , bien sûr]

8. M. : Mais ce / ce / tous, tous les gamins euh / tous les élèves, ils étaient capables de / de faire / mais euh / bon / y'avait la physionomie de cette classe euh / qui/ qui/ qui /qui f../.qui faisait que ils parvenaient pas tous aux résultats au même rythme, c'est question de rythme plus que de capacités/ / surtout pour les sciences et euh / finalement quand on / quand le temps est + échu; bien on dit, ben , voilà, on fait une mise en commun et puis euh / y'a des groupes qui auront fait et puis des groupes qui ne seront pas parvenus à un résultat et puis on s' basera sur le travail qui auront fait et puis au final, la classe avance comme ça quoi / et puis c'est un / c'est / j'pense que / c'est un train euh, un petit peu élastique quoi / je rattrape / j'suis un peu / distancé mais je reviens/ voilà c'est un peu ça quoi / il faut une souplesse quoi que / /:que je sais pas euh, / disons peut-être mettre en place, il faut accepter, voilà

9. I. : Quand vous dites, il faudrait penser la situation d'apprentissage davantage en contenus, est-ce que vous voulez préciser ce que vous entendez par contenus ?

10. M. : Ben, c'est-à-dire que / la matière de la classe/ la matière de / de la séance, elle est pas dans / dans le / elle est pas dans le discours quoi / elle est dans l'action / / rééquilibrer / / le temps d'activité/ / / euh/ c'est comme ça que / c'est ça que j' voulais dire //// c'est vraiment les / les gros points /

10. I. : Les gros points.

11. M. : Oui

12. I. : Est-ce que vous avez ressenti / euh j'sais pas / autre chose, est-ce que vous avez, / enfin niveau même des/ des impressions, quelle impression ça vous a donné de///

13. M. : d'un point vue plus personnel ?

14. I. : D'un point vue plus personnel, oui]

15. M. : Ben, l'impression désagréable de / de voir que je m'éloignais / euh quasiment radicalement / à l'opposé de / de / / y'a / y'a l'instituteur que / j'aimerais être / enfin l'instituteur, c'est-à-dire/ je parle de méthodes plus, hein ? c'est pas de / c'est pas de personne /

euh ?/// y'a des méthodes que / les résultats auxquels j'aimerais arriver , les résultats de fonctionnement, hein ? / c'est pas
de / ça serait juste des façons de faire, hein ? c'est pas des résultats /définitifs mais / des résultats euh de / de fonctionnement de la classe et je me rends compte que / que / ce que je mets en place, ça s'en approche pas / ça s'en approche pas euh / énormément / donc c'est petit peu un sentiment un petit peu désagréable, c'est agaçant (sourire).

16. I. : Alors comment euh / vous pourriez justement vous en approcher ? puisque vous y avez déjà // un peu pensé ?

17. M. : Ben oui, j'pense que / y'a des choses auxquelles j'ai un peu remédié cette année, notamment sur le rythme,/ sur le rythme et sur l'activité, j'pense que / / / pas attendre / que tout le monde ait terminé forcément / si / je sais pas / comment dire, moi j'étais plutôt dans le raisonner dans le 100 pour 100, quoi, faire pour tout le monde et peut-être se contenter d'un 80 et puis les 20 pour 100 suivent / / alors c'est là qu'il y a une / après bon les 20 pour 100 il faut gérer aussi, euh , donc / peut-être les / les / les disperser / les ré // les répartir.

18. I. : Oui, vous pensez que sur ce registre-là donc que / c'est le premier registre sur lequel vous pensez qu'il faut agir]

19. M : Non, le premier le premier non, le premier c'est / sur le rythme de / de la séance quoi / le temps de / de parole/ c'est vraiment donner le problème et puis on y va, ça c'est le / la mise en route de l'activité, ça c'est / c'est vraiment la chose la plus / la plus urgente sur laquelle il fallait agir et je crois que j'ai agi.

20. I. : Oui, puis, après, est-ce que vous avez repéré d'autres registres ?

21. M. : Bé, en/ ensuite rester focalisé sur la question /// parce que j'ai une grande capacité / dispersion / / bon sur les sciences aussi c'est facile de déborder aussi / / euh / il s'agit pas de répondre à toutes les questions des enfants oralement quoi / rester sur / recentrer enfin / j'ai (inaudible) / c'est possible que la classe se disperse de suite dessus, quoi /ça c'est possible / donc recentrer sur notre activité, bon on travaillera pas ça maintenant, bon / / / / et // oui enfin c'est ce qui m'est / ce qui m'est apparu /

22. I. : Oui donc, d'autres registres encore ? Non ? //////// On s'arrête là peut-être ?

23. M. : Oh, peut-être, juste une dernière chose sur l'ambition des contenus aussi, les contenus peuvent être plus ambitieux, je pense, pas nécessairement /: il faut pas /// peut-être tendance à simplifier, peut-être pour / pour / pour vouloir l'illusion enfin si on a l'illusion de / se dire euh / vouloir euh simplifier ou rendre plus modeste / euh les contenus abordés / euh / pour / prétendument / coller plus à la cible / publique/ or je crois au contraire, il faut proposer des choses / enfin proposer beaucoup plus / beaucoup plus//.

24. I. : Oui ?

25. M. : Oui ! beaucoup plus, mais bon, c'est-à-dire que en fait c'est lié, hein , le temps que ça prend / comme les séances se déroulent pas tellement vite et vont pas tellement loin / faut pas en proposer plus non plus, donc y'a ça aussi , mais bon ça se rejoint, ça rejoint le premier, / le premier point// mais ça se ressent sur finalement sur les contenus

26. I. : Donc, vous proposez des contenus plus ambitieux ?

27. M. :En // pas forcément qualitativement, mais / quantitativement / en plus quoi

28. I. : Quantitativement ?

29. M. : Oui !

30. I. : Qu'est-ce que vous appelez "qualitativement" ?

31. M. : Bé, c'est-à-dire / on avait déjà évoqué ça l'autre jour : rester quand même cadré sur / sur les / dans les ? dans les ? / comment dire ? / / dans les grandes balises des programmes quoi ! Même si / ça m'empêche pas de m'en éloigner si euh / si on a des élèves motivés qui veulent creuser une question , on n'est pas là non plus pour leur dire non c'est pas dans le programme

Partie 2

1.I. : Vous avez fait émerger les conceptions initiales des élèves , je ne sais pas si vous vous souvenez, sur les changements d'état de l'eau ?

2. M. : Oui!

3. I. : Vous avez euh/ vous avez proposé / quatre questions. Pourquoi est-ce que vous avez - enfin, je m'suis posée la question- /pourquoi vous aviez proposé quatre questions différentes aux élèves ?

4. M. : Sur les conceptions ?]

5. I. : Est-ce que c'est pour opérer des choix ? est-ce que c'est / vous avez certainement des raisons d'avoir posé quatre : quatre questions différentes ?

6. M. : Ah, oui c'était sur / y'a une plaque de verglas le matin // bah / c'est pour permettre de faire des recoupements, pour voir si / euh / ça vient peut-être de ma formation / de ma formation un petit peu de statistique et de / questionnaire et de questionnements / reposer deux / des questions différentes qui permettent de recouper une réponse

7. I. : oui ?

8. M. : parce que je peux répondre oui ou non à une question, même si /je l'explique et / c'est pour éviter que / comme il m'arrive des fois dans un contrôle de donner deux fois la même opération , enfin sur des contrôles oraux où y'a vingt opérations j'en donne deux ; à l'envers en multiplication par exemple pour voir si les résultats sont consolidés, c'est un peu ça quoi

9. I. : Alors je sais pas si vous vous souvenez, vous aviez rassemblé dans un tableau, justement assez synthétique que vous m'aviez présenté, mais que je ne l'ai pas eu ce tableau-là]

10. M. : Ah oui !

11. I. : Vous aviez fait une analyse ?

12. M : Oui

13. I. : Alors donc, bé, ce travail d'analyse, comment est-ce que vous l'avez utilisé ?

14. M. : Et bien, j'ai fait des / oui c'est ça alors en fait, / euh / ce tableau, c'est tableau, je voulais dire, qui me sert pour toutes les disciplines / enfin c'est une liste d'élèves avec des cases et que je remplis / sur ce que je veux évaluer ou / enfin ça me sert vraiment pour tout / j'avais codé, comment j'avais codé ? / sur la question // je sais pas euh / si la réponse était "c'est de l'eau" par exemple]

15. I.: (acquiescement)

16. M. : Si la réponse était attendue c'était "c'est de l'eau"; / a répondu "c'est de l'eau" oui ou non et ça me permet euh / donc de / donc de voir où ils en sont dans leurs conceptions pour isoler les groupes / pour ensuite, même si]

17. I. : Pour former les groupes ?

18. M. : oui, même, même si les conceptions elles sont initiales, euh / c'est pour voir où en / où en sont les / où en sont chaque /élève et ça me permet ensuite de / de confronter quoi / de mettre / de pas mettre tous les élèves qui ont la même idée / /

19. I. : Ensemble ?

20. M. : parce que, parce que //]

21. I. : Les groupes, vous ne les aviez pas formés par proximité géographique, donc vous les aviez formés justement partir des]

22. M. : J'avais inséré dans les groupes quelqu'un qui avait pensé que / parce que bon je me rends compte aussi que / / le / il / évidemment / quand / quand un élève dit à un autre "c'est ça" / ça n'a pas le même poids que quand moi je dis "c'est ça" ///

23. I. Donc, c'est essentiellement pour ça ? Donc]

24. M. : Et puis pour avoir , pour avoir aussi une image / disons, pour / pour passer donc de l'image individuelle à / comment dire à / à une photographie de mots quoi

25. I. : une évaluation diagnostique, un petit peu ?]

26. M. : Voilà, c'est ça !

27. I. : pour vous , uniquement pour vous ?

28. M. : voilà !

Partie 3

1. I. : j'ai repéré que pour expliciter, soit un mot, soit une tâche, très souvent,/ c'est quelque chose qui revient presqu'à toutes les séances, vous faites un détour par une exemplification, je vais vous donner un exemple]

2. M. : oui, j'vois]

3. I. : pour vous rappeler]

4. M. Oui, jvois exactement, oui]

5. I. : par exemple, le mot "rapport", vous avez dit, quel rapport y a-t-il entre la neige et l'eau ?", bon, puis après, "quel rapport y a-t-il entre Bryan et sa mère ?", "quel rapport y a-t-il entre Monia et sa mère ? "]

6. M. : oui]

7. I. : Une tâche : comment savoir / comment savoir à quelle température l'eau se transforme en glace ?", par exemple, et vous être passé par le détour, de "et "par exemple, si je veux savoir si ça flotte ou si ça coule, je prends un règle, j'imagine que j'ai une bassine d'eau" etc.

8. M. : Oui, c'est-à-dire que en fait, pour expliquer]

9. I. : alors, pourquoi est-ce que vous]

10. . pour expliquer un mot, pour expliquer un mot, j'veux pas l'exp' / euh ?// le /// là, c'est pas une notion que j'explique, c'est vraiment du langage, c'est du langage et je veux le , comment dire / comme là c'est un, comme c'est le mot qui posait problème pour résoudre le travail que je voulais donner, je veux pas l'expliquer dans le contexte dans lequel je l'ai donné. Comme si finalement ils l'avaient déjà acquis avant / c'est euh / c'est ça quoi / je sais pas si c'est très clair ? euh ? / Faire comme si ce mot-là, ils le possédaient déjà ils le possédaient par un autre biais, je veux pas euh / oui c'est ça ! c'est / c'est donner une / expliquer ce mot-là, dans euh / complètement décontextualisé par rapport au travail que j'ai donné pour que ça n'influe pas sur le reste du travail / c'est un peu ça l'idée / c'est un peu / bah, c'est pallier une lacune euh, enfin une lacune ? / oui c'est ça pallier un manque à ce moment-là et mais je veux pas l'expliciter euh, j'prends un exemple en général qui n'a rien à voir avec ou presque avec la situation qui est proposée pour expliquer vraiment, c'est isoler le mot quoi !

11. I. : Il n'y a pas que le mot, il y avait aussi les tâches là ? quand vous demandez aussi / que vous leur demandez un protocole]

1.2. M. : oui

13. I. : expérimental , c'était comment savoir à quelle température l'eau se transforme en glace, et donc vous leur demandiez un protocole expérimental : "imaginez une ou plusieurs expériences qui permettront de répondre à la question" et donc vous exemplifiez en quelque sorte]

14. M. : Oui, c'est ça ! c'est ça !, que ce soit un mot ou une méthode, quoi, que ce soit un mot ou une méthode !

15. I. : Alors, en quoi vous pensez / pensez-vous que ce détour est une aide pour la compréhension de la consigne ou la compréhension du mot ?

16. M. : Eh bè, parce que : "c'est comme" c'est cette notion de "c'est comme ", ce qu'on me demande, ce travail qu'on me demande de fournir / euh ? / appelé comme ça, présenté comme ça, peut-être que, je / je vois pas ce qu'on me demande de faire, peut-être présenté comme ça mais, euh / c'est des choses que en général j'explicite par un exemple euh ? / bin ? /à leur portée / enfin vraiment euh, concret, matériel, qui leur parle . C'est ça quoi ! C'est pour dire que c'est des choses peut-être qu'ils savent faire, mais que eux, ils savent pas reconnaître, c'est expliciter la consigne, quoi, c'est ça ! Alors, euh, c'est vrai que sur le protocole, par exemple si je veux savoir si ça, ça coule, ça flotte, ça c'est donner la méthode, mais / / pas dans le sens / enfin euh / / sans que ce soit vraiment calqué sur la situation que je propose. Mais ça c'est / ça c'est quelque chose / c'est une approche personnelle, évidemment .../

17. I. : C'est quelque chose qui / euh ? Comment dirais-je ? c'est tout à fait conscient, vous le faites de façon tout à fait consciente ? tout à fait euh]?

18. M. : Bah, oui euh je]

19. I. : pensée ? raisonnée ?

20. M. : (rire)

21. I. : etc ?

22. : M. : euh ? oui ! oui !

23. I. Oui ?

24. M. : peut-être oui hélas ! mais oui !

25. I. C'est un choix de votre part ?

26. M. : Oui, c'est un choix !

27. I. C'est un choix ?

28. M. : oui, c'est un choix ! maintenant, le poids, le poids / parce que ça prend du temps et tout ça, ça, ça peut se travailler, mais, c'est vrai que euh // c'est une façon d'expliquer qui est directe quoi ! qui est, qui est / mais euh, oui, oui, c'est, c'est pensé, enfin c'est pensé c'est euh ? /je sais que je fais ça, et / /

29. I. : Et donc vous avez remarqué que ça aidait les (inaudible)

30. M. : Bin, moi je crois que oui ! je crois que oui parce que / / parce que ça fait référence à quelque chose qu'ils / qu'ils connaissent et qu'ils / et qu'ils ont déjà appréhendé / oui, je, bin

enfin / j'espère que oui, en tout cas enfin , moi je crois que oui, maintenant, c'est vrai que, que c'est difficilement mesurable, quoi, alors, c'est peut-être pas très rentable, comme procédé, mais, euh, / je crois que ça débloque la situation, enfin je crois.

Partie 3

1. I. : Les élèves, lorsque j'étais présente, ont beaucoup produit, ils ont écrit, ils ont fait pas mal de productions écrites, et ces productions écrites finalement, dans le cahier de sciences ne réapparaissent pas. Donc je voudrais savoir ce qu'est-ce que vous faites de toutes ces productions écrites : les productions écrites intermédiaires, toutes

2. M. : oui, ! Les conceptions initiales, je leur donne à la fin / je leur donne à la fin pour qu'ils puissent]

3. I. : à la fin de quoi ?

4. M. : à la fin de, bin disons du euh / cycle / de/ disons de l'activité quoi / pour qu'ils voient / bin j'pensais ça et maintenant c'est ça et comment dire ? / les , les autres productions, protocoles, par exemple / euh, comment dire ? / qu'est-ce qu'il y a comme productions ?

5. I. Les protocoles expérimentaux, j'ai vu moi]

6. M. : oui, c'est une fiche par groupe, quand ils ont / oui c'était ça, ! c'était une fiche par groupe, bè, ça me permet ça, ça me permet de/ comment dire ? / ça permet qu'ils se mettent d'accord / c'est vrai que je pense / ça ils en ont pas eu un exemplaire chacun, / ils auraient pu euh / mais c'est-à-dire que, / comme c'est pas le / le but c'est qu'ils fassent vraiment l'expérience, et puis euh, j'sais pas / les conclusions enfin la trace écrite pour pouvoir (inaudible) / qu'il faudrait le faire / c'est peut-être plus important finalement que / que la trace/ euh

7. I. : Comment vous les utilisez alors ces, ces / comment dirais-je ? / les / les / par exemple les (inaudible) des comptes rendus d'expériences, alors j'ai / j'ai des comptes rendus d'expériences, comment vous les utilisez ces productions là ?

8. M. : Bin, c'est une , / le compte rendu d'expérience, / alors, on pensait que / on a fait ça, et puis / on a eu /

9. I. : oui , y'a des comptes rendus d'expérience, on a fait telle expérience / donc, ils font le dessin de l'expérience, ils décrivent leur expérience, qu'est-ce que vous en faites]

10. M. : Bin, c'est un guide, c'est un guide pour que : bin, j'sais pas comment dire, / c'est une façon de / : l'utilité, c'est que ils, sur le moment, au moment où ils font cette expérience, qu'ils s'interrogent eux, et qu'ils aient un regard sur ce qu'ils font, c'est ça la finalité, puis après ils le mettent dans leur cahier, mais c'est-à-dire que le //]

11. I. : Il a un usage uniquement individuel, il n'a pas un usage collectif ?

12. M.: Oui, c'est ça !

13. I. Oui, c'est individuel, ils le gardent ou quoi ?

14. M. : Ils le gardent .

15. I. : Ils le gardent ?

16. M. (acquiescement)

Fin de l'entretien

Annexe sciences 5
Traces écrites du "cahier de sciences et technologie" des élèves

Jérôme

Mardi 26 février 2002

L'eau, la glace et la vapeur

Autour de nous, nous rencontrons l'eau sous différentes forme.
Nous avons proposé 18 de ces formes telles que :

- La glace pilée - Les nuages - l'eau du robinet
- La grêle - Le verglas - La pluie

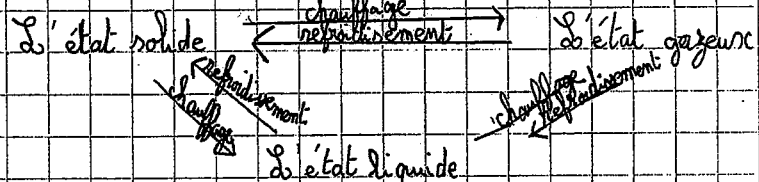
+ Nous avons recherché des critères pour les trier - Le classement qui nous a paru le plus pertinent est celui qui fait 3 catégories :

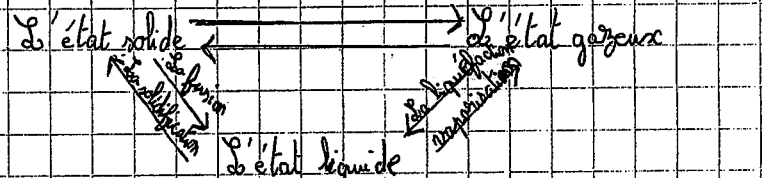
L'état solide	L'état liquide	L'état gazeux
Un glaçon	L'eau liquide	Un nuage
La glace pilée	La pluie	La vapeur du fer
Le verglas	L'eau de source	La vapeur
Un iceberg	L'eau de mer	
Un igloo	L'eau du robinet	
La neige	L'eau gazeuse	
La grêle	L'eau du lac	
La banquise		

Jérôme

Lundi 22 avril 2002

Quelles actions permettent ces changements ?





PARTIE 3

CHAPITRE 1

ANNEXES EPS

Annexe EPS 1

Séance du 14-02 2002 : initiation au football :mise en place d'un relais « passe et va »

Classe de CM2
Nombre d'élèves :14

Date		
15h30	1 M	Vous courez à l'intérieur du carré. Au coup de sifflet : - les jaunes, vous faites votre équipe - les bleus, vous faites votre équipe - les filles vous complétez Les lions derrière la ligne jaune et les gazelles ici.
15h34		Vous savez comment ça marche ?
	2 Es	*Oui*
	3 M	Vous partez quand vous entendez le coup de sifflet.
	4 E	*Oui*
		Les petits malins ils vont s'asseoir !
	5 EEE	*Non*
	6 M	Go...sifflet. ! sifflet. !!(les élèves sont partis avant le coup de sifflet) Allez Monia. .on touche, on n'attrape pas. D'accord ?
		Bruits de fond
	7 M	On inverse. Vous êtes assis sur les fesses.
		Bruits de fond
15h35		
	8 M	Vous partez quand je baisse les bras. D'accord ? Monia ! c'était quoi le signal ?
		Bruits de fond
	9 M	Quand je baisse les bras. Vous allez par où ? Allez !
		Bruits de fond
	10 M	Vous allez inverser….vous êtes à plat ventre. Allez vous y êtes ? Au coup de sifflet !

15h37	11 M	S'il vous plaît, vous reprenez les deux mêmes «équipes. Virginie, tu es derrière…(.inaudible)… s'il vous plaît.. Deux équipes : l'une ici, l'autre là (le maître indique l'emplacement des équipes.) Virginie, tu vas sur le plot là …1,2,3 4 Mourad, tu vas sur le plot là…...1,2,3,4 Regardez bien ce qui se passe ! Ecoutez bien ce qu'on va faire !
		Le maître s'interrompt et attend le silence
		Je compte 1,2,3,4….on n'est pas une équipe contre l'autre….on fait des passes.
		Je te donne la balle...à qui tu passes ?
15h39		Il faudrait / on a mis quelqu'un au bleu / je me suis trompé/ on décale.. Alors / pstt / ho pour que le ballon circule, qu'est-ce qui faudrait faire pour que ça bouge ? Il faudrait que Virginie bouge ! Mourad est le dernier à avoir le ballon / qu'est-ce qu'il fait ?
	12 E	*Il s'en va*
	13 M	On suit le ballon...et je prends ta place… Je te donne la balle : arrête, arrête Mourad qu'est-ce que tu fais ?
15h41		Je reviens avec le ballon. (le maître dirige Mourad et parle à sa place)
	14 M	Je pensais faire deux circuits, mais je vais faire un circuit.
	15 M	Fatima, suis la balle… Fatima… Mouna…stop ! Mourad, s'il te plaît !
	16 M	Quand j'ai donné le ballon, je le suis/ mais ce n'est pas terminé/ d'accord ?/ je vais en recevoir un autre…s'il te plaît. ! Fatima , dépêche- toi, vite, dépêche toi. ! Walter qu'est-ce que tu fais ?
	17 E	*Je comprends plus rien..*
		Quand tu as terminé, tu redescend jusqu'au bout.
15h43		Walter, reviens ici. Allez Aïssata/ on va y arriver, on va y arriver.. Une passe/mais contrôle le ballon !
		Coup de sifflet du maître qui arrête le jeu.
	18 M	Si vous voulez que cela fonctionne / le dernier ramène le ballon à l'extérieur. D'accord ? Je passe le dernier et je redonne le ballon au premier

	19 M	Jérôme / tu contrôles et tu précises ta passe Stéphanie/ çà implique qu'il faut aussi se déplacer, courir !
15h45		**Le maître arrête le jeu fait faire une démonstration par des élèves :**
	20 M	Methaba / fais le doucement / mets-toi là, voilà, voilà… Virginie/ va derrière Aïssata / fais une bonne passe !
	21 E	*Moi j'ai pas compris*
	22 M	Walter / c'est ici que tu regardes/ tu fais le tour / doucement les passes Virginie / allez on fait un tour complet ! Fatima / qu'est-ce que tu fais là ? Allez Fatima/ fais la passe ! Faites des passes précises ! Mouna /continue / tu fais le tour.. Ca roule! Une passe / pas deux Aïssata Pierre où tu vas ?… t'as reçu une balle! Allez Jenny
	20 E	Walter tu fais des bonnes passes s'il te plaît !
15h50		Fatima contrôles le ballon d'abord !
	21 M	Pourquoi y'a un ballon là-bas ? Methaba / on récupère le ballon / c'est un peu n'importe quoi ! Je reçois le ballon/ pourquoi y'a personne ici ? Ah la la, t'es pas parti / mais qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi y'a personne ici ?
	22 M	*Je comprends plus rien…*
	23 M	Aïssata : Aïssata , reste là !
15h52		Mouna : Mouna donne-moi le ballon/ c'est pas compliqué / je reçois le ballon/ je donne le ballon et je prends sa place. Thérésa est tout le temps devant Methaba et derrière Mouna Virginie/ une passe / j'accompagne pas le ballon, je fais une passe. Arrête le ballon et regarde !
15h54		Vous posez les ballons s'il vous plaît : il nous reste 5minutes qu'est-ce que vous en faites ?
15h56		**Le maître n'attend pas de réponse. Il organise les équipes pour le jeu suivant. Ce jeu à effectif réduit , mis en place par l'éducateur sportif est parfaitement connu des élèves.**

Annexe EPS 2

Séance du 26 avril 2002 : première séance d'un cycle de travail sur les lancers

Classe de CM2
Nombre d'élèves : 14

date		Transcription d' un extrait de la séance : le lancement de l'activité.
15h22		Les élèves s'échauffent en effectuant un tour de stade. Le maître apporte les différents ballons qu'il répartit par couleur et vérifie la disponibilité des zones de lancer .
15h30	1 M	Alors voilà / il y a plusieurs sortes d' objets / d'accord ? On va appeler çà comme çà . J'ai repéré des sortes de ballons / voilà . Donc / on va partager le terrain en trois zones à peu près d'accord ? Donc ici / dans la zone jaune d'accord ? Donc cette même zone là… Et à l'intérieur là-bas / devant le but de hand-ball,
	2.E	*D'accord*
	3 M	Oui ?/ les gros ballons oranges / o k?/ ici / bon y'a un peu de sable ici /çà me gêne / mais vous ferez attention. Ici , dans cette zone rouge, oui ? on aura les petits ballons jaunes.
	4 E	*Des balles de tennis*
	5 M	Comment ? c'est pas des balles de tennis, c'est des petites balles jaunes d'accord ? oui ? et là ? (le maître désigne d'autres balles)
	6 E	*Des balles de pétanque*
	7 M	Et dans cette zone là / la même zone / en face/ y va y avoir cette sorte de ..
15h32	8 E	*De ballon de volley*
	9 M	De grosses balles en cuir. D'accord ?/ pas tellement grosses/ volley : non : c'est pas un ballon de volley / c'est pas une balle de volley, d'accord? . Le maître n'indique pas aux élèves que ce sont des medecin-ball. Alors les garçons d'un côté/ les filles de l'autre/ vous avez fait çà directement d'accord
15h33		Alors Walter, tu vas là-bas au fond s'il te plaît, avec Aïssata, avec: Jenny.. s'il te plaît.. Allez rapidement Allez rapidement. (suite inaudible)
	11 M	Le maître donne sa première consigne: Alors pendant 5mn/ à peu près/ vous allez imaginer des activités avec cette chose là/ d'accord ? Vous n'avez pas le droit de faire des activités de lutte/ c'est à dire pas le droit de faire des activités de lutte, c'est à dire des oppositions quoi/ des jeux où il faut se battre l'un contre l'autre par exemple d'accord ? Et vous n'avez pas le droit de faire des lancers non plus
	12 E	*Ouah / des lancers à la main ?*
	13 M	Pas de lancers / et pas de lutte / OK ?/ alors Jenny, tu répètes /.t'écoutes ce que je demande ou pas ?
	14 E	*Oui*
	15 M	Non, t'as rien écouté./ qui répète la consigne ?
	16 EE	*J'ai pas compris (un autre élève) moi non plus*
15h35	17 M	Vas y
	22 E	*On n'a pas le droit aux activités de lutte et au lancer*
	24 E	*On n'a pas le droit aux activités de lutte et au lancer*
	25 M	On n'a pas le droit aux activités de lutte et on n'a pas le droit au lancer. A part çà, on réfléchit à ce qu'on peut faire avec çà d'accord ?
15h39		Allez c'est parti / vous imaginez ce que vous pouvez faire avec çà.
	26 E	*Maître, maître…*
	27-M	Alors vous avez entendu / pas d'activité de lancer. Vous revenez par ici / vous laissez les objets là-bas, s'il vous plaît, Fatima viens ici près de moi et si c'est trop compliqué, tu vas aller t'asseoir là-bas… J'ai demandé qu' on laisse les objets là-bas./.laissez-les dans le but On peut savoir où se trouvent les trois objets qu'on vous avait donnés ? C'est plus facile de les donner à la main, on les range rapidement, si on ne veut pas perdre de temps/ d'accord ?

		Vous gardez les mêmes groupes, vous gardez les mêmes groupes, c'est bien, c'est très bien, les ballons sont rassemblés, Qu'est-ce qui a balancé le ballon là-bas, de l'autre côté ?
	28 E	*C'est Jenny*
	29 M	C'est toi ?/mais c'est Aïssata qui va le chercher / gardez les mêmes groupes.
	30 E	*On va où* ?
15h40	31 M	Toi, tu restes près de moi/ d'accord ? Non mais vous restez /vous vous rassemblez par ici / mais vous gardez les mêmes groupes, d'accord ? c'est possible ça ?/ oui ? Alors le groupe qui était sur ce/ avec cet objet là/ vous vous mettez plutôt par ici / d'accord ?/ hein merci… Tu ouvres les oreilles avant de faire n'importe quoi (remarque à un élève) Alors voilà ce que je veux vous demander maintenant/ je vais vous demander ces objets là tout de suite, je vous avais/ euh / interdit de lancer / mais là je vais vous demander de les lancer / d'accord ?/ alors vous allez devoir / vous allez devoir les lancer / pas avec les pieds.
	32 E	*Avec les mains ?*
15h41	33 M	C'est pas un lancer ça /c'est un frapper / d'accord ? avec les mains! Alors la consigne, ça va être de lancer le plus loin possible. Je vais vous demander aussi / donc, vous allez essayer de lancer le plus loin possible / et ensuite /bah /je voudrais savoir comment /euh / bah / quelle performance, vous avez pu faire/ c'est à dire mesurer / quoi comment on va pouvoir mesurer tout ça ?
	34 E	*Avec un mètre*
	35 M	Avec un mètre, oui, c'est à dire ?
	36 EEE	*Bah, avec la règle, la règle.*
	37 M	Oui, par exemple oui, par exemple sur cet …avec cet objet là, d'accord ? Alors si je veux savoir quand tu vas lancer / savoir si / quelle est ta performance / pour que tu puisses me dire : « voilà, moi j'ai fait ça »
	38 E	*C'est facile (inaudible)…*
	39 M	D'accord, on se donne une limite.
	40 E	*Alors on lance le ballon*
	41 E	*Quand le ballon reste à la même place*
	42 M	Ah, et on mesure après, d'accord .

		C'est à dire qu'il va falloir remesurer à chaque fois. Tu as entendu ce qu'elle a dit ?
	43 E	*Oui, mais…parce que vous voyez, on met la règle là, après pour tirer, quand on veut voir là où elle est tombée, comme ça après on mesure combien ça fait de mètres, à force de calculer toujours à la même distance.*
	44 M	Ça n'a pas déjà été fait.
	45 E	*Comme ça quand ça tombe, il y a quelqu'un qui est là et qui mesure combien ça fait.*
	46 M	Bien sûr. Alors moi je pense qu'on peut peut-être commencer comme elle a dit, mais on choisit une limite. Est-ce que j'ai réussi, d'accord, à franchir la limite ou pas ? c'est ce que tu as dis toi ?
	47 E	*Oui*
	48M	Oui, alors par exemple, vous aller vous mettre pour lancer, vous allez vous mettre derrière la ligne rouge et vous allez lancer dans cette direction. D'accord ? Alors quelle limite on peut choisir ? la ligne jaune ici ? Attends, on parle de cet objet -là, d'accord ? La ligne jaune au fond. On part de là-bas. Bon, on va essayer pour voir.
	49 E	*Il est lourd* (en parlant du medecin-ball)
	50 M	On va essayer pour voir, on va voir. Vous ici, ces balles vous les avez manipulées déjà ?
	51 Es	*Oui*
	52 M	Oui, bon alors comment peut-on faire ?
	53 E	*Comme ça ?*
	54 M	Vous allez dans ce sens là, tu veux dire ? Peut-être dans ce sens-là, mais vous allez lancer loin. A priori, vous allez pouvoir lancer jusqu'où ?
	55 E	*Bah jusqu'à l'autre bout…*
	56 M	Jusqu'à l 'autre bout du terrain ?
	57 EE	*Bah oui….*

	58 M	C'est possible ça ? On essaye comme ça ? Bon d'accord. Vous allez vous mettre ici. Ce groupe là, vous allez vous mettre vers l'angle là-bas, dans l'angle, vous vous mettrez plutôt là-bas et puis on va déjà essayer avec les limites. Alors vous avez dit plutôt la limite sur le jaune là-bas, c'est ça ?
	59 E	*Non, il est lourd le ballon.*
	60 M	On essaie, on va voir, d'accord ?
	61 E	*Vous donnez une limite ?*
	62 M	Là-bas, au fond, alors vous allez pouvoir lancer comment d'après vous ?
	63 E	*Comme ça*
	64 M	Non, non à quelle distance ?
	65 E	*Euh euh là..*
15h47	66 M	C'est à dire que vous allez essayer de lancer, euh, le plus loin dans ce sens là. D'accord ? Et puis on va voir où ça arrive et puis ensuite on graduera. D'accord ? On va essayer de chacun votre tour. D'accord ? Bon on va voir après, vous allez me dire.. Alors simplement, simplement, simplement vous allez lancer chacun votre tour et vous lancerez trois fois.
	67 Es	*D'accord*
	68 E	*Et çà à la main*
15h48	69 M	A la main, vous avez trois lancers chacun.
	70 E	*Et le plus grand, c'est celui-là.*
	71 M	Ton meilleur lancer, c'est celui qu'on gardera, d'accord ? Mais vous il va falloir essayer de caler la distance, parce que çà me paraît un peu ambitieux, d'accord ?
	72 E	*En plus regardez comment qu'il est lourd..* .(en parlant du medecin-ball)
		La séance se prolonge mais sera vite interrompue par la pluie.

ANNEXES

PARTIE 3 CHAPITRE 2

HISTOIRE GEOGRAPHIE

Observations dans la classe de M. Simmons

Classe de 22 élèves (10 CM1 et 12 CM2).

Première observation le jeudi 21 février 2002 d'une séance d'histoire

Durée : 75 minutes.
Deux temps : une première partie en groupe-classe et dans la salle de classe est une correction collective d'un questionnaire et la deuxième est une recherche documentaire en deux groupes. Un groupe composé des CM1 est dans la salle informatique et l'autre composé des CM2 est en BCD. Le maître va et vient d'une salle à l'autre qui ne sont séparées que par le couloir.

Première partie : 8 heures 40-8 heures 55.
Les premières minutes ont été consacrées à la cantine et à la recherche de matériel.
Les élèves devaient répondre à un questionnaire en 15 points trouvé dans la documentation compilée par le maître. M. Simmons trouve le manuel de sa classe succinct. Il utilise comme supports les documentaires de la BCD et le site informatique « Mon cartable ».
Pour M. Simmons les vacances provoquent des ruptures d'apprentissage et sont, en ZEP, plus nuisibles que bénéfiques aux apprentissages et à la mémorisation. Avant chaque période de congé scolaire, il donne un travail de recherche à effectuer à ses élèves.
Seuls quelques-uns uns l'ont fait à la Toussaint et le résultat de leurs recherches a été valorisé par le maître. Les autres élèves ont donc été encouragés à les imiter aux vacances de Noël.
J'ai questionné deux élèves réputés les meilleurs et ils ont évalué à 1 heure 30 le temps qu'ils avaient consacré à remplir ce questionnaire en utilisant les ressources documentaires de l'une des bibliothèques de quartier.

Début de la séance d'histoire :
(transcription non littérale d'une séance enregistrée)
Le maître dit et écrit :
« 1° Quel est le lien entre Louis XV et Louis XVI ? »
E1 : « Louis XVI est le petit-fils de Louis XV. »
E2 : « Non, Louis XV est le grand-père de Louis XVI »
En utilisant le tableau le maître met d'abord en correspondance chiffres romains et chiffres arabes en écrivant « V=5 ». Puis il trace un arbre généalogique, introduisant une génération entre Louis XV et Louis XVI. Enfin, il demande à la classe de se prononcer et de choisir la réponse de l'élève 1 ou celle de l'élève 2.
E3 : « C'est l'inverse ».
E4 : « Si le fils aîné du roi meurt, c'est son cousin qui lui succède ? »
Le maître : « C'est du passé. C'est de l'histoire. Dans quelques mois nous allons… »
E5 : « Changer de président »
Le maître : « Non, nous allons voter ! Qui remplacera le président s'il meurt ? »
E4 : « Son fils ? »
E6 : Son adjoint ? »
Le maître : « Non, nous irons voter ! »
Cet échange se termine par une évocation d'un voyage de la classe à Versailles pendant lequel une conférencière avait explicité et les liens entre les 2 monarques.
Le maître laisse la solution en suspens.
Le maître dit et écrit :
« 2° Quelle est la population de l'Europe ? »
E3 : « En 1700 : 92 millions et en 1800 : 180 millions. »
E4 : « En 1700 : 17 millions et en 1800 : 27 millions »
Le maître insiste sur l'écart qui existe entre les deux réponses. La solution reste en suspens.
Le maître dit et écrit :
« 3°) Dans quelle région du monde la France et la Grande-Bretagne sont-elles en conflit ? En concurrence ?
E5 : « En Afrique, en Amérique. »
E6 : « En Normandie. »
E7 : « Le tunnel sous la Manche. »
La première réponse va faire l'objet d'une localisation sur un planisphère et par coalescence le maître évoque et cite la colonisation, le commerce triangulaire et l'esclavage.
L'attention de quelques élèves sera plus particulièrement sollicitée : « Mohamed et Malika vos familles sont particulièrement concernées par la guerre d'Algérie… ».
Le maître dit et écrit :
« 4° En quelle année, le pape dissout-il l'Ordre des Jésuites ? »
E8 :1763
Le maître : « Qui peut m'expliquer ce qu'est un «ordre » ?
E8 «Quelque chose auquel il faut obéir. »
Le maître après avoir attiré l'attention sur le «o »majuscule donne la définition d'un ordre religieux.
Le maître dit :
« 5° Quel est le pourcentage de Français qui vivent à la campagne ? . »
E9 : « 9 Français sur 10 »
Le maître : « Pour-cen-tage. »
E 10 : « 80 à 85% »
Le maître : « C'est une société ? »
Silence
Le maître : « Rurale »
Fin de la séance d'histoire.
Deuxième partie : 9 heures 10-9 heures 45.
Une partie des élèves compulsent des documentaires dans la BCD pendant que les autres recherchent des sites dans la salle informatique.
Dans un cas comme dans l'autre, les élèves ne prendront des notes qu'après que leur maître aura insisté pour qu'ils gardent des traces de leurs recherches.

Deuxième observation le mardi 26 février 2002 d'une séance d'histoire.
(transcription non littérale d'une séance enregistrée)
Durée 55 minutes de 13 heures 20 à 14 heures15.
Deux temps : une première partie en frontal sur le mode question-réponses, est une lecture collective de document et une deuxième qui est centrée sur l'étude de documents extraits du manuel de la classe distibué aux élèves disposés en groupe de 4.
Le maître : « Aujourd'hui nous faisons de l'histoire générale »
Il trace sur le tableau une droite et deux dates : 1715 et 1789.
Le maître : « Quand meurt Louis XVI ? »
E1 : « 1893 »
E2 : « En 1793 »
Le maître : « Oui et pourquoi est-il guillotiné ? Pour ceux qui étaient absents samedi la réponse n'est pas pas facile mais pour les autres… Pour les 12 qui étaient là. »
Au tableau est affichée une estampe «Nul ne reçoit de la Nature le droit de commander aux autres. »

Le maître : « Que voyez-vous sur ce document » ?
E2 : « Le vieux monsieur il a, comme une crosse de hockey ».
Le maître : « En Normandie, on appelle ça une binette, mais il y a plusieurs noms qui servent à le désigner. Cela sert à désherber. Qui a vu un jardinier à l'œuvre ?
Plusieurs élèves lèvent la main.
Le maître : « Et les autres personnages ? »
E3 : L'autre vieux il porte deux épées »
E4 : « Une croix »
Le maître : « Le vieux pour nous c'est un paysan. Cette affiche pourrait nous concerner si on vivait en monarchie absolue. Qui gagne de l'argent » ?
(…) Cacophonie.
Le maître : « Cette affiche symbolise les trois ordres de la société. Ce sont les paysans qui produisent la richesse. »
Après une interruption due à l'intervention du directeur venu transmettre une information et à un changement de disposition des tables, commence le travail de groupe.

Les élèves doivent d'abord trouver le thème dans leur manuel d'histoire.
Il s'agit de la société d'Ancien Régime.
Le maître lit un texte sur la misère du peuple et demande ce que les élèves en ont retenu :
E5 : « Ils sont pauvres et a (sic) du mal à payer. »
E6 : « Il faudrait leur donner de l'argent. »
Le maître lit ensuite un texte de Diderot puis une partie de l'introduction sur l'activité économique au XVIIIème siècle.
Le maître : « Où est Bordeaux ? »
« C'est important. On en parlera pendant les guerres coloniales. Mais maintenant nous parlons du XVIIIème siècle. Bordeaux est un port exportateur de vins, mondialement connu qui commerce avec l'Europe du Nord ou les Antilles. »
Un élève est ensuite sollicité pour montrer sur la carte où se situent les Antilles.
Le maître : « Qu 'est-ce qu'on produit aux Antilles ? »
Le maître : « Du rhum, non pas du rhume…C'est un alcool. Pourquoi appelle-t-on ce commerce le commerce triangulaire ? »
Le maître : « Votre problème : vous n'écoutez pas ! »

Le maître : « La prochaine fois nous répondrons à la question : « Qu'est-ce qui peut justifier l'esclavagisme à cette époque ? »
Fin de la séance d'histoire.

ANNEXES

PARTIE 3 CHAPITRE 3

COMPARAISON DES PRATIQUES D'UN ENSEIGNANT DANS TROIS DISCIPLINES

Annexe 1

Récit des observations faites dans la classe de Monsieur Chêne en décembre 2002 et janvier 2003

Annexe 2

Questionnaire distribué par le maître au cours de la séance d'histoire (12 décembre 2002)

ANNEXE 1

Observations faites dans la classe de Monsieur Chêne en décembre 2002 et janvier2003

Nous avons rencontré Monsieur Chêne pour la 1ère fois le 18-11-02, pour un entretien en dehors de la classe. Il accepte de nous recevoir dans sa classe pour nous rendre service. Il remplace depuis la rentrée Monsieur X en CM1 CM2, alors qu'auparavant il avait toujours travaillé en CP. Mr Chêne est un ancien ingénieur qui s'est reconverti dans l'éducation nationale, il y a 4 ans qu'il est titulaire.
De son propre aveu, il est mécontent de ce qu'il fait dans cette classe : sur le plan relationnel, certains élèves le font « marcher », ce sont surtout ceux qu'il connaît déjà, pour les avoir eu au CP, quand il enseignait dans ce niveau.
Monsieur Chêne pense que les élèves de cette classe ont un faible niveau, et que les CM1 sont meilleurs que les CM2. Il s'étonne des résultats obtenus à l'évaluation à l'entrée en 6ième : une seule élève obtient un score de 80%.
En histoire géographie, il va travailler cette année et les suivantes grâce à un projet sur « la ville », mais il pense que les élèves auront du mal à se projeter dans l'avenir, car il est plus facile pour eux de travailler sur le passé ou le présent. Il pense que le professeur doit adapter les contenus aux élèves, et que cette adaptation doit être réciproque.
Il attend la confirmation du coordonnateur ZEP, pour savoir si son projet est accepté pour plusieurs années. Lorsqu'on lui demande s'il a prévu une programmation pour ce travail cette année, il répond que c'est impossible de prévoir quoi que ce soit car cela dépend des élèves : « il faut savoir saisir la balle au bond »

<u>La première observation a été faite le jeudi 5 décembre de 13h15 à 14h50.</u>
Il s'agit d'une séance de **français.**
Le maître distribue à chaque élève 24 morceaux de textes (entre 5 et 10 lignes chacun). L'ensemble (un document équivalant à deux pages A4) appartient au déroulant du film « Katia et les crocodiles », film tchèque datant de 1966, que les élèves ont vu quelques jours auparavant.
Consignes : « mettre ses initiales derrière chaque feuille, il faut lire les morceaux et les remettre dans l'ordre. »
Dès le début, la consigne n'est pas claire. Comme les élèves font beaucoup de bruit, posent beaucoup de questions et tardent à se mettre au travail, un peu plus tard le maître va rectifier en disant que les textes n'ont pas besoin d'être tous lus en entier, et en donnant quelques conseils, par exemple, faire 3 tas, un pour le début, un pour le milieu et un pour la fin.
Une autre consigne intervient un peu plus tard, « il faut commencer un 1ier tri et voir ce que l'on peut intercaler ensuite ».
Le maître les sollicite individuellement et les aide parfois. Il ne fait aucune remarque concernant le bruit ou les réflexions incongrues que l'on entend parfois.
En réalité, une autre organisation était prévue, les extraits devaient être numérotés, ce qui aurait simplifié la validation.
30 minutes après le début du travail le maître inscrit les cinq grandes étapes du film au tableau.
Le comportement des élèves est variable. Certains élèves font le travail, d'autre non (2 garçons). Au bout de 45 minutes, 3 ou 4 filles se lèvent, un des deux garçons qui n'avait rien fait commence à travailler. Deux élèves venant d'une autre classe s'occupent tous seuls.
Entre temps le maître est sorti de la classe pendant cinq minutes pour aller faire des photocopies. Il revient avec un morceau de texte supplémentaire, morceau qui manquait. Certains élèves sont capables d'une grande concentration (la durée totale de la séance est une heure et trente minutes)

A partir de ce moment là (une heure après le début de la séance), on peut considérer que tout le monde travaille, dans un calme relatif. Compte tenu du nombre important de morceaux de papiers (24 par élève), il est étonnant qu'il n'y en ait pas plus par terre.
Le travail demandé n'est pas facile, certains extraits posent problème. C'est le maître qui valide, individuellement, quand l'enfant a terminé, ce qui assure un calme relatif dans la classe. Si parfois il tente de solliciter l'avis des enfants pour valider ou invalider, il s'en suit un brouhaha indescriptible qui ne mène à rien. Quelques enfants réussissent à finir le travail pendant la séance, y compris coller les morceaux dans l'ordre sur une feuille A3.
Un quart d'heure avant la fin de la séance, le maître inscrit au tableau le début de la correction : les 12 premiers extraits, en mettant seulement le 1ier et le dernier mot. Il sollicite l'avis des enfants pour les premiers, mais devant les disputes il abandonne et termine la correction tout seul. Les enfants continuent à faire des propositions, ils ne s'écoutent pas du tout les uns les autres mais aucune remarque ne leur est faite à ce sujet.
A la fin de la séance, le maître annonce que ce travail ce poursuivra après la récréation.

<u>Deuxième observation le jeudi 12 décembre de 13h15 à 14h50</u>
Séance d'histoire
L'objectif est de répondre à un questionnaire élaboré par le maître, à propos de la 1ière guerre mondiale, ceci après avoir regardé un film documentaire (voir annexe). Ce film mêle des images d'archives, des images actuelles reconstituant la vie dans les tranchées, des animations permettant de mieux comprendre le mouvement des troupes, des explications et commentaires du présentateur de l'émission.
Remarque : La question du statut de ces images n'étant pas soulevée par le maître, il est probable que les élèves confondent reconstitutions et images d'archives.

Aujourd'hui, les élèves regardent le film pour la seconde fois, la 1ière fois ayant eu lieu le mardi précédent.
Monsieur Chêne nous fera observer à la fin de la séance que les élèves étaient beaucoup plus attentifs aujourd'hui que mardi dernier, et leurs questions beaucoup plus intéressantes.
Consignes : lire les questions avant de regarder le film, on regarde ensuite le film qui permettra d'y répondre ensuite.
Les élèves posent tout de suite des questions à propos du vocabulaire contenu dans ce questionnaire (« paquetage », « assaut ») mais ils n'écoutent pas les réponses et ne s'écoutent pas entre eux.
13h30 : début du film. Le maître choisit de passer de courts extraits (5 minutes) entrecoupés de pauses destinées

- à préciser le vocabulaire : conflit, moisson, front, souliers, poilus, bouillon, fortifié, sacrifié, tsar, capituler…
- à expliquer des implicites : « le climat n'est pas très bon en 1914 »
  à poser des questions. Exemples de questions posées par les élèves « c'est quoi un obus ? » ; « pourquoi ce sont les femmes qui fabriquent les obus ? ». A la suite de ces questions, de petits échanges s'organisent parfois: qu'est-ce qu'une guerre mondiale, pourquoi dit-on que c'était la 1ière ? quelle différence avec la guerre de sécession . Il n'y a pas d'écoute entre les élèves, peu d'écoute des réponses du maître. La conversation dévie très rapidement, d'autant plus qu'aucune remarque n'est faite aux élèves à ce sujet.

Pendant que le film se déroule, l'attention des enfants est en apparence assez correcte, les garçons semblent plus intéressés que les filles. A 14 heures, certaines d'entre elles commencent à se lever, pour aller aux toilettes, ouvrir ou fermer les fenêtres….
A 14h20, l'attention est de moins en moins soutenue, les remarques incongrues fusent mais le maître ne fait aucune remarque à ce sujet. Aucun effort d'attention n'est réclamé, aucun effort de réflexion plus tard quand il s'agira de remplir le questionnaire (« si tu ne sais pas, tu

passes »). Il choisit coûte que coûte de poursuivre jusqu'à 14h25, fin du film. Les garçons, plus sérieux que les filles, ne sont pas non plus félicités.
Après un rappel de la consigne (remplir le questionnaire), le maître autorise à faire ce travail à 2 ou à 3. Il quitte un instant la salle pour mettre la télévision dans une autre classe.
A 14h50, c'est la fin de la séance. Une dispute survenue entre les élèves oblige enfin le maître a élever la voix. Il fait sortir les élèves un à un de classe, les plus dissipés en dernier. Il nous confirme par la suite une meilleure attitude des élèves aujourd'hui (c'est à dire plus d'intérêt pour le film), mais s'étonne de ne pas avoir obtenu de meilleurs résultats à son questionnaire. Ces résultats sont quand même en progrès par rapport à la dernière fois, sans doute est-ce bénéfique d'avoir vu le film deux fois selon lui.

Remarques
A propos des difficultés des élèves, nous avons pu constater un manque de vocabulaire très important, même pour des mots ou des expressions très courants ; et aussi des difficultés à se concentrer.
Il n'y a pas eu d'écrit au cours de cette séance ni au cours de la précédente, pas plus que de synthèse. A propos de la structuration du temps, rien n'a été fait pour situer 1917 (grands-parents ayant participé à cette guerre, arrières grands-parents...)

Troisième observation le jeudi 6 janvier 2003

Leçon de sciences

Aujourd'hui, la disposition de la classe a changé pour faire un travail en groupe :
- un groupe de 3 élèves, 2 filles et un garçon ayant déjà vu le film qui sera utilisé aujourd'hui.
- Un groupe de 6 filles.
- Un groupe de 6 garçons
- Un groupe de 5 filles.

Monsieur Chêne a enregistré le documentaire de la chaine3 à la télévision : « l'odyssée de l'espèce ». seuls 3 élèves l'ont paraît-il regardé chez eux.
Il distribue tout d'abord une feuille sur laquelle figurent des questions :
- pourquoi le singe s'est il mis debout ? qu'est-ce que ça a changé dans sa vie ?
- comment l'homme a t il découvert l'usage de la pierre de taille ? qu'est-ce que ça a changé dans sa vie ?
- comment l'homme a t il découvert le feu ? qu'est-ce que ça a changé dans sa vie ?

consigne : imaginer la réponse, sachant qu'il n'y a pas de réponse vraie. On peut discuter avec les autres élèves du groupe.
La consigne n'est pas claire, l'enseignant tente de l'expliciter, sans y parvenir vraiment. (il veut dire : « sachant que les hypothèses qui sont faites ne seront jamais totalement vérifiées »)
Les enfants produisent des réponses telles que « parce que », « pour devenir grands »...
Dans certains groupes des échanges véritables ont lieu, avec écoute de l'autre, malgré le niveau de bruit important.
Le maître circule dans les groupes, regarde les réponses écrites, sans intervenir.
Un élève se réfère au dictionnaire, beaucoup d'entre eux rechignent à écrire leurs idées. Certains se lèvent, sortent de la classe, bougent sans arrêt (surtout les filles).
Le maître inscrit alors au tableau certains événements, en demandant de noter la date correspondante plus tard si le film le permet. (exemple : « ouverture du rift. Les grands singes sont séparés en deux, les uns vivent dans la forêt, les autres dans la savane »)
Le maître sort de la classe pour régler certains problèmes relatifs au téléviseur.

A 13h55, il allume la télé, soit 40 minutes après le début du cours. Les premières images des grands singes provoquent une hilarité certainement accrue du fait de la longue attente. Le maître règle le problème en excluant un élève du groupe et en précisant qu'il ne veut pas de commentaires pour faire ricaner les voisins. Il menace en élevant la voix et obtient enfin à 14 heures le silence propice pour débuter le film.
L'organisation de la suite de la séance est la même que la fois précédente : succession d'extraits de film entrecoupés de pauses destinées aux questions, mais cette fois les extraits sont un peu plus longs.
Tantôt les enfants montrent un intérêt réel pour le sujet (Lucy par exemple), tantôt ils perturbent la classe par des remarques incongrues ou douteuses après lesquelles il est très difficile de récupérer le calme... il est certain comme Monsieur Chêne nous l'avait dit, que certains enfants « le font marcher » avec beaucoup de facilité : une élève, capable de retenir et de répéter immédiatement le mot « australopithèque », se montrait par ailleurs incapable de répéter le mot « bipède », après avoir sollicité le maître pour qu'il le lui répète 4 ou 5 fois !
Certaines questions posées ont de l'intérêt par rapport au sujet dont il est question (et montrent une certaine culture de la part des élèves), d'autres qui devraient être écartées fermement comme cause possible de perturbation, ne le sont pas. Le maître fait le choix de répondre à tout.
A d'autres moments, c'est lui qui pose une question. Mais comme il ne désigne jamais nommément l'élève qui doit y répondre, tous répondent en même temps ce qui fait que les réponses sensées sont noyées parmi d'autres qui le sont moins.
La fin de la séance a lieu à 14h50 sans la moindre conclusion. le film n'est pas terminé, le maître assure qu'on verra la fin un autre jour.

ANNEXE 2

La Première Guerre Mondiale

1°) En quelle année a débuté la Première Guerre Mondiale ?

2°) Quel pays a le premier déclaré la guerre, et à qui ?

3°) Quelles sont les alliances en présence ?

4°) A quel âge part-on à la guerre ?

5°) Quelle est la couleur de l'uniforme français au début de cette guerre ? Combien pèse le paquetage ?

6°) Le gouvernement français s'installe à Bordeaux. Pourquoi ?

7°) A partir de 1915, la guerre se transforme. Comment s'organisent les armées ?

8°) Comment sont transmis les ordres pour l'assaut ?

9°) Comment nomme-t-on les soldats ? Pourquoi ?

10°) La France recrute des soldats à l'extérieur. Site deux pays qui ont fourni des combattants.

La Première Guerre Mondiale

11°) Sur quelle ville est lancée la grande offensive allemande de 1916 ? Quel général français a organisé la défense ?

12°) Un nouvel appareil est utilisé durant cette guerre pour la première fois. Lequel ?

13°) En 1917, l'Allemagne utilise ses sous-marins dans l'Océan Atlantique. Pourquoi ?

14°) Cela va provoquer l'entrée en guerre d'un nouveau pays. Lequel ?

15°) Combien y a-t-il eu de morts durant cette guerre dans le monde ?

Pour tout renseignement sur les publications diffusées par notre IREM,

Vous pouvez soit :

Consulter notre site WEB

http://www.ccr.jussieu.fr/iremParis7/welcome.html

Demander notre catalogue en écrivant à

IREM Université Paris 7
Case 7018
2 place Jussieu
75251 Paris cedex 05

TITRE :

Analyse comparée de pratiques effectives de professeurs des écoles enseignant différentes disciplines en ZEP/REP urbaine. Repérage des effets potentiels de ces pratiques sur l'activité des élèves et sur les apprentissages effectifs

AUTEUR (S) :

Peltier-Barbier Marie-Lise, Denouette Marie-Claude, Dubut Annie, Gest Martine,
Lecoq Catherine, Pincet Yves, Teillet Dany

RESUME :

Cette recherche s'inscrit dans le prolongement de recherches antérieures menées en didactique des mathématiques sur les lpratiques des professeurs d'école enseignant les mathématiques dans les zones difficiles (Butlen, Peltier, Pézard, 2002, 2004, Ngono, 2003). La constitution pluridisciplinaire de l'équipe a pour but de permettre une **analyse comparée** des pratiques effectives des professeurs des écoles suivant les disciplines enseignées avec un double point de vue : d'une part en terme d'effets sur les apprentissages potentiels des élèves dans différentes disciplines et d'autre part en terme de métier, en utilisant la méthodologie dite de « la double approche » construite par ROBERT (2003). L'étude pointe certains phénomènes qui, d'après nous, concourent à construire un malentendu entre les élèves des quartiers sensibles et "l'école". Elle met en évidence à la fois des régularités transdisciplinaires dans les pratiques des enseignants, en particulier l'absence presque généralisée de phases d'institutionnalisation, mais aussi des spécificités disciplinaires, notamment liées à une prise en compte différenciée des contraintes institutionnelles.

MOTS CLES :

REP, pratiques enseignantes, professeurs d'écoles, classes difficiles, enseignement des mathématiques, du français, des sciences, de l'EPS, de l'histoire et de la géographie.

Editeur : IREM
Université PARIS 7-Denis Diderot
Directeur responsable de la publication : M. ARTIGUE
Case 7018 - 2 Place Jussieu
75251 PARIS Cedex 05
Dépôt légal : Avril 2004
ISBN : 2-86612-253-4