
Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants

Jacques Crinon & Georges Ferone

Laboratoire CIRCEFT-Escol, EA 4384

Université Paris-Est, 94010 Créteil cedex, UPEC

Université Paris 8, 2 rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France

Jacques.Crinon@u-pec.fr

Georges.Ferone@u-pec.fr

RÉSUMÉ. Au travers d'une enquête menée auprès d'une centaine d'enseignants de l'école primaire en France, nous explorons les conceptions sur les manières contemporaines de faire la classe. Confrontés à des dilemmes professionnels, les enseignants interrogés devaient prendre des décisions. Leurs réponses ainsi que leurs justifications montrent que certaines conceptions sont aujourd'hui largement partagées : importance de l'activité et de l'expression des élèves, bienfaits de la différenciation. Toutefois, des analyses de correspondances multiples montrent que cette apparente homogénéité de conceptions masque des oppositions sur la conception du savoir et sur la dimension collective ou individuelle des apprentissages. Certaines caractéristiques de la profession semblent renforcer le partage des mêmes conceptions, interventionnisme du maître assumé et primat du collectif pour les enseignants expérimentés et les maîtres formateurs, effacement de l'enseignant par rapport au groupe classe pour les enseignants de niveau maternelle.

MOTS-CLÉS : conceptions du métier d'enseignant, croyances, école primaire, pratiques professionnelles

1. Une recherche sur les conceptions des enseignants

Notre enquête trouve son origine dans une interrogation sur les évolutions contemporaines de la forme scolaire et de la forme curriculaire (Forquin, 2008) et sur les conceptions enseignantes de l'élève, des apprentissages et du métier qui y correspondent. Elle porte plus particulièrement sur les enseignants de l'école primaire.

À propos des manières de concevoir et de faire la classe aujourd'hui, les recherches disponibles mettent l'accent tantôt sur l'existence de conceptions dominantes, qui seraient caractérisées par la place donnée à la parole des élèves, à leur expérience, à leurs représentations, aux démarches d'autoconstruction du savoir, par le recours à des aides différenciées et le refus de mettre les élèves en difficulté, par la variation des activités, supposée motivantes (Bautier & Rayou, 2009 ; Beckers & Campo, 2012 ; Clerc, 2013 ; Daguzon & Goigoux, 2007 ; Zakaria, 2012), tantôt sur le contraste entre différents types d'enseignants, qu'on peut contraster par exemple en étudiant la nature et le rôle du langage dans la classe (Crinon, 2011), tantôt sur la fragmentation et la diversité extrêmes de l'univers enseignant, de ses valeurs de référence et de son rapport au métier, dans une institution soumise à un renouvellement rapide des discours prescriptifs et des textes officiels (Gather-Thurler & Perrenoud, 2005).

Les conceptions des enseignants sont le fruit d'influences multiples. Les savoirs issus de la recherche auxquels se référer se diffusent de manière inégale et restent controversés (Dubet, 2002). Lorsqu'ils pénètrent dans le milieu enseignant, introduits souvent par les formateurs, par la hiérarchie, voire par des mouvements pédagogiques, en quête de solutions à des urgences, ces savoirs sont « traduits » (Callon, 1986 ; Rey, 2002), c'est-à-dire réinterprétés en fonction des enjeux propres du travail enseignant, des contraintes qui s'y exercent et des problèmes professionnels à résoudre. Si les compétences professionnelles incluent des savoirs, ce sont des « connaissances ouvragées » (« working knowledge »), au sens donné par Kennedy (1983) à cette expression : un corpus organisé de savoirs qu'on utilise spontanément et de manière routinière dans le cadre de son travail et qui comprend aussi bien des croyances, des postulats, des intérêts, des expériences, que des savoirs en sciences sociales (voir aussi Altet, 2008 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Vause, 2010).

Nous préférons donc parler de conceptions, certes imprégnées par des routines (Tochon, 1993 ; Yinger, 1979) – l'automatisation de certains gestes professionnels est indispensable à leur efficacité, en permettant une attention plus grande aux élèves et aux imprévus de la classe –, l'expérience professionnelle (Pastré, 2011) – le vécu revisité par un retour réflexif et une conceptualisation – et des savoirs scientifiques traduits. Nous considérons que les manières de faire la classe des enseignants sont sous-tendues par leurs conceptions qui interviennent comme des « filtres » ou comme des organisateurs de pratiques, guidant la compréhension des situations et les choix, tant pour préparer la classe que pour réagir en cours d'action ; celles-ci incluent des croyances (Wanlin & Crahay, 2012), des valeurs, la finalité et le sens donnés à la tâche (Rey, 2006), une épistémologie pratique (Toullec-Théry & Marlot, 2013).

L'enquête dont nous présentons ici une partie des résultats vise à explorer certaines conceptions enseignantes mises au jour par les recherches antérieures, à évaluer leur prégnance chez les enseignants du primaire, à repérer, parmi celles-ci, celles qui semblent fédérer les enseignants et celles qui se révèlent clivantes, celles qui restent stables d'une situation à une autre et celles qui se montrent plus sensibles aux contextes et aux circonstances, et à établir des typologies d'enseignants, s'il est possible, c'est-à-dire à faire apparaître des systèmes articulés de conceptions qui seraient propres à certains segments de la profession, en fonction de l'ancienneté dans le métier (Huberman, 1989 ; Rayou & Van Zanten, 2004), de l'origine sociale et du niveau scolaire des élèves (Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002), ou encore de l'exercice de fonctions particulières comme celle de formateur.

2. Des questionnaires présentant des dilemmes professionnels

2.1. Le questionnaire

Notre questionnaire¹ proposait aux répondants dix-huit cas brefs en forme de dilemmes professionnels (seize de ces cas ont finalement été traités). À propos de chaque cas, ils étaient invités à cocher dans un QCM la décision la plus proche de celle qu'ils prendraient eux-mêmes s'ils étaient confrontés à cette situation de classe (question fermée), puis, à chaque fois, à expliciter les raisons de leur choix (question ouverte) (voir le questionnaire en annexe 1). L'enseignant interrogé devait aussi indiquer son sexe, la commune de l'école, le niveau d'enseignement, son ancienneté dans le métier et préciser s'il était maître formateur et s'il enseignait dans un dispositif prioritaire.

S'appuyer sur des dilemmes tentait de répondre à une difficulté méthodologique. Les enseignants ne sont généralement pas à l'aise pour expliciter *in situ* les raisons de leurs pratiques de classe (Chartier, 1998). Confrontés ici à des situations qui ne les accaparent pas (questionnaires remplis en dehors de la classe et pointant des pratiques attribuées à d'autres), les répondants sont amenés à choisir parmi des propositions dont aucune n'est contraire à l'éthique du métier et qui appellent des justifications en rapport avec les objectifs et valeurs implicites des enseignants : la réussite de leurs élèves, l'égalité d'apprentissage, le postulat d'éducabilité. En outre notre objectif n'étant pas d'accéder à un inconscient cognitif des enseignants, qui les ferait agir à leur insu, nous leur demandons, une fois indiquée leur choix dans le QCM, de commenter cette décision : il s'agit ici de mettre en évidence la compétence des acteurs capables de hiérarchiser des raisons d'agir et, face à une épreuve, de mettre en jeu leur capacité critique qui peut aussi les amener à dénoncer la situation proposée (comme incomplète, par exemple), à privilégier un univers causal en disqualifiant les autres ou à vouloir réaliser des compromis entre ces différents ordres, pour reprendre des notions librement empruntées à Boltanski et Thévenot (1991).

En outre, en faisant réagir nos répondants à des dilemmes, nous prenons acte des nombreux résultats de recherche qui concluent que la pensée des enseignants est gouvernée par la résolution de dilemmes, situations « dans lesquelles des croyances, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition » (Wanlin & Crahay, 2012, p. 24). Les cas, réels, soumis aux répondants ont donc mis en scène des tensions auxquelles les enseignants ont à faire face : confronter les élèves à des situations complexes ou simples pour les faire réussir, tenir ou prendre le temps, privilégier l'expression des élèves ou leur concentration, privilégier l'expression des élèves ou la parole magistrale, privilégier le travail individuel, en petits groupes ou en groupe classe, privilégier l'autonomie des élèves ou le guidage, tenir les objectifs ou accueillir les imprévus, donner des habitudes de travail ou respecter les modes de faire de chacun, privilégier les activités de mémorisation ou de création, travailler par thème ou par programmation.

2.2. La population interrogée

Les données ont été recueillies de manière anonyme entre 2012 et 2014, lors de formations. 128 questionnaires se sont révélés exploitables : l'enseignant a répondu à toutes les questions. Le tableau suivant indique la répartition des répondants par cycle (certains enseignants travaillent dans plusieurs cycles en même temps), par ancienneté dans le métier (deux fiches non renseignées) et par sexe, ainsi que le nombre de personnes enseignant dans le cadre d'un dispositif prioritaire et le nombre de maîtres formateurs. Les enseignants interrogés exercent dans des milieux géographiques contrastés, dans dix départements différents² (31, 32, 34, 44, 63, 65, 77, 93, 94, 97500).

¹ Ont contribué à la conception du questionnaire et/ou à sa passation : Annie Cabrera, Jacques Crinon, Catherine Delarue-Breton, Catherine Dupuy, Dominique Gelin, Georges Ferone, Éliane Fersing, Bruno Fondeville, Sabine Kahn, Corinne Marlot, Marie Toullec-Théry, Nathalie Sayac.

² Le questionnaire a aussi été soumis à des enseignants de Belgique francophone. La comparaison entre les résultats français et belges n'est pas évoquée dans cet article.

Maternelle		31
CP/CE1		65
CE2/CM1/CM2		59
En dispositif prioritaire		23
Maitres formateurs	-	16
Ancienneté (en années)	1 à 5	44
	6 à 10	22
	11 à 15	21
	16 à 20	18
	Plus de 20	21
Femme		101
Homme		27

Tableau 1. *Identification des répondants*

2.3. Les données et leur analyse

D'une part, les données issues du QCM ont été analysées successivement sous forme de tris à plat et d'analyse de correspondances multiples³ (ACM). D'autre part, afin d'analyser et de quantifier le contenu des réponses ouvertes, nous avons d'abord procédé à une analyse de contenu de type thématique. Une grille a été construite, qui identifie et organise les thèmes récurrents rencontrés dans ces justifications (voir l'annexe 2). Les justifications de chaque questionnaire ont été codées avec les catégories de cette grille. Nous disposons donc pour chaque répondant, outre de ses réponses aux questions fermées, du nombre d'occurrences des catégories de la grille dans les justifications de ses réponses. Les éléments d'identification des répondants (cycle, ancienneté, etc.) ont été projetés en éléments supplémentaires sur l'ACM, ainsi que les variables rendant compte des fréquences d'apparition des catégories de l'analyse de contenu des justifications.

3. Les conceptions les plus consensuelles

Les tris à plats permettent de dégager quelques réponses massivement choisies par les enseignants interrogés.

Ces réponses choisies de manière importante concernent plusieurs thématiques.

- Le savoir est à faire émerger des réponses des élèves : l'accent est mis fortement sur l'activité de l'ensemble de la classe (1.3 : 62%), le dernier mot laissé aux élèves (5.1 : 62%), la réticence à donner trop vite le savoir pour privilégier les démarches de recherche (6.2 : 73%), et même à communiquer des savoirs qui apporteraient les clés d'une recherche collective (15.2 : 63%). L'enseignant reporte à plus tard la leçon (10.3 : 92%), plutôt que d'apporter directement le savoir. À l'inverse, les items qui donnent à l'enseignant un rôle de dispensateur de savoirs ou un rôle modélisant sont très peu choisis (10.2 : 4% ; 12.3 : 0% ; 15.1 : 37% ; 16.3 : 3%). L'enseignant n'enseigne pas directement, mais favorise un apprentissage des élèves passant par leur propre activité de recherche collective, tâtonnante, impliquant dans certaines disciplines la manipulation (16.2 : 89%) et dont il importerait de ne pas interrompre le tâtonnement en apportant des informations. En revanche, il conviendrait d'aider les élèves à réfléchir sur les stratégies et leurs méthodes (12.1 : 71%). Aussi n'est-il pas étonnant que la conception selon laquelle il est nécessaire d'aller jusqu'au bout d'une séance de classe telle qu'on l'a prévue et cadrée soit minoritaire chez nos enseignants (10.1 : 4% ; 10.2 : 4% ; 13.2 : 38%), alors que les items mettant l'accent sur l'importance de répondre aux sollicitations des élèves ou sur des adaptations en fonction des obstacles rencontrés sont davantage choisis (10.3 : 92%).

³ Ces analyses ont été faites par Julie Pironom. L'ACM est une technique de statistiques descriptives multidimensionnelles qui permet de repérer les facteurs qui « expliquent » les différentes liaisons entre des variables. Elle permet notamment d'établir des catégories au sein d'une population en fonction des points communs entre les réponses des individus qui la composent.

Cas	Modalité de réponse	Fréquence	%	Libellés des modalités de réponse les plus fréquemment choisies
Cas 1	3	79	62	L'enseignant interrompt le travail en cours et renvoie la question à toute la classe.
Cas 2	3	78	61	L'enseignant simplifie les questions prévues.
Cas 4	1	79	62	L'enseignant demande au plus grand nombre d'élèves possible de donner leur réponse.
Cas 5	1	78	62	L'enseignant fait choisir la conclusion aux élèves.
Cas 6	2	93	73	L'enseignant évite à ce stade de solliciter Théo et Justine.
Cas 10	3	118	92	L'enseignant décide de reporter à plus tard l'émergence de la connaissance visée.
Cas 11	1	100	78	L'enseignant lit alors le chapitre 4 à haute voix, puis procède au travail oral collectif de discussion sur le texte prévu.
Cas 12	1	91	71	L'enseignant aide les quatre élèves à exprimer leurs difficultés en favorisant leur activité réflexive : faire reformuler la consigne, faire verbaliser la réponse écrite, faire expliquer la manière de procéder.
Cas 13	1	79	62	L'enseignant décide de prolonger l'échange.
Cas 15	2	81	63	Lorsque l'un des élèves bute sur le mot « tonne », l'enseignant demande à la classe de tenter d'expliquer le terme à partir de propositions, en se gardant de révéler lui-même le lien avec le mot « tonnerre » ; il les amène ensuite à chercher le terme dans le dictionnaire.
Cas 16	2	114	89	L'enseignant demande à ses élèves de mutualiser le matériel existant.
Cas 17	3	74	58	L'enseignant propose des aides aux élèves qui rencontrent des difficultés à réaliser les exercices communs à tous.
Cas 18	2	76	59	L'enseignant utilise ce temps pour mettre les élèves dans des situations complexes.

Tableau 2. *Fréquence des réponses les plus consensuelles au QCM*

- Une autre idée largement partagée est qu'il est nécessaire que tous les élèves puissent participer au travail de la classe. La discussion collective est ainsi une des modalités de travail souvent mises en avant (11.1 : 78% ; 13.1 : 62%). Lors d'un travail collectif, il importe donc de solliciter le plus grand nombre possible d'élèves (4.1 : 62%).

- La croyance dans les bienfaits de la différenciation est également largement partagée. Il s'agit non seulement de faire participer tout le monde, mais de faire réussir le maximum d'élèves aux tâches, quitte à simplifier celles-ci. Sur les formes de cette différenciation, les positions peuvent cependant diverger : l'idée de simplifier le travail pour le mettre à la portée de tous est largement répandue (2.3 : 61%), mais aussi celle de donner des outils d'aide pour réaliser les tâches communes (17.3 : 58%).

Ces conceptions dominantes sont aussi pour la plupart celles qui apparaissent dans les justifications que le répondant donne à son choix, tous « cas » confondus. Les catégories qui apparaissent chez le plus d'enseignants ayant participé à l'enquête sont en effet données dans le tableau 3 qui suit.

Il s'agit bien ici de faire participer, parler, argumenter le maximum d'élèves, de les rendre actifs et de s'appuyer sur leurs représentations et leurs réponses pour introduire les savoirs. Mais d'autres principes directeurs aussi sont fortement présents dans ces réponses ouvertes : le souci d'équité, l'appui sur la mémoire didactique, le maintien des exigences et des objectifs, la cohérence entre tâche proposée et objectif d'apprentissage.

Mais les décisions les plus largement partagées ne cachent-elles pas des conceptions en fait très différentes (et en fin de compte des manières très différentes de conduire la classe et de réagir aux situations rencontrées) ? Prenons un exemple : l'enseignant ACa7 et l'enseignant ACa13, comme beaucoup d'autres, affirment l'importance de l'activité de l'élève et de sa mise en recherche. Mais le premier dit que l'enseignement des mêmes contenus à tout le monde évite les inégalités (cas 16) alors que le second affirme qu'il faut s'adapter à chaque élève par des groupes de niveau (cas 17). On cherchera donc à présent (c'est le but de l'ACM) à cerner des sous-groupes caractérisés par des conceptions communes contrastant avec celles d'autres sous-groupes.

Item	Nombre de répondants où l'item est présent	Libellé de la catégorie d'analyse de contenu
E1c	79	E1c. Prise en compte des réponses des élèves Le P observe, utilise et exploite les procédures des élèves.
E2b	83	E2b. Nécessité de faire agir les élèves Le P s'abstient d'agir au profit des élèves, les conduit à manipuler, à réaliser, il les « rend actifs ».
E2c	97	E2c. Nécessité de faire interagir les élèves Le P orchestre les interactions langagières, suscite l'expression des savoirs, conduit les élèves à argumenter.
E2d	72	E2d. Nécessité de faire émerger les représentations des élèves Le P aide à l'émergence des représentations.
E3b	72	E3b. Souci éthique d'équité Le P porte attention à l'égalité de traitement entre élèves. L'essentiel du travail doit se faire en classe, en particulier pour les élèves en difficulté.
A1g	82	A1g. Maintien des exigences Le P ne « lâche » pas sur les exigences et il est attentif à l'objectif d'apprentissage poursuivi.
A2a	72	A2a. Appui sur tous les élèves pour construire le savoir Le P donne la parole à tous les élèves (ou au plus grand nombre) dans l'idée de leur faire porter la responsabilité de l'émergence ou de la construction des savoirs.
A3c	68	A3c. Appui sur la mémoire didactique Le P fait reformuler, recontextualiser, fait rappeler le travail antérieur ou fait mémoriser (une leçon) parfois « par cœur ». Il stabilise les acquis et avance progressivement. Il fait réviser, met l'accent sur les « bases ».
Da	69	Da. Spécificité des tâches (activités) Le P ne peut remplacer une activité par une autre car chacune porte un enjeu didactique spécifique.

Tableau 3. Fréquence des thèmes repérés dans les justifications

4. Une première typologie des conceptions enseignantes

Nous prenons en compte les deux premiers axes dégagés par l'ACM (variance expliquée : 19,4%). Chacun de ces axes définit des sous-populations que rassemblent leurs réponses semblables à certains des cas, par opposition, à chaque fois, à la sous-population située à l'autre pôle du même axe, qui ne choisit pas ces réponses.

4.1. Axe 1

4.1.1. Pôle –

Valeur propre et modalité de réponse	Fréquence	Libellé de la modalité de réponse
-6.05 Cas7=3	35.00	3. L'enseignant continue avec toute la classe un travail sur la proposition relative et diffère un travail spécifique avec les élèves en difficulté.
-6.03 Cas15=1	39.00	1. Lorsque l'un des élèves bute sur le mot « tonne », l'enseignant établit d'emblée un rapprochement avec le mot « tonnerre » qu'ils connaissent mieux.
-5.28 Cas2=2	15.00	2. L'enseignant apporte lui-même les réponses aux questions de compréhension fine.
-5.11 Cas14=2	53.00	2. L'enseignant privilégie l'autre roman.
-5.08 Cas1=2	24.00	2. L'enseignant lui indique le sens du mot.
-4.57 Cas11=1	90.00	1. L'enseignant lit alors le chapitre 4 à haute voix, puis procède au travail oral collectif de discussion sur le texte prévu.
-3.68 Cas17=3	70.00	3. L'enseignant propose des aides aux élèves qui rencontrent des difficultés à réaliser les exercices communs à tous.
-2.35 Cas4=2	44.00	2. L'enseignant fait passer un élève au tableau et exploite sa réponse.

Tableau 4. Les réponses qui « contribuent » le plus à l'axe 1 (pôle -)

Les répondants qui appartiennent à ce sous-groupe ont en commun les conceptions suivantes. L'enseignant, très présent, va jusqu'au bout de ce qu'il a prévu, il enseigne directement et apporte des aides et même si nécessaire les réponses qu'il estime nécessaires à l'avancée du travail. Il privilégie le collectif (donner la même chose à tous), l'aide individuelle est « en plus » ou prend place à un autre moment, elle ne se substitue pas au

travail collectif. L'inter- ou la pluridisciplinarité est moins importante que la poursuite des objectifs fondamentaux de chaque discipline.

Les catégories de justification invoquées par ces répondants (projetées en éléments supplémentaires sur l'axe) sont les suivantes : T2c=3 (Maintenir ce qui est prévu) ; T2c= 2 ; Db=1 (Absence de : Interdisciplinarité) ; E3c=3 (Souci de donner la même chose à tous, le P dispense des savoirs...) ; E3a= 1 (Absence de : Souci de motivation). Parmi les répondants qui font ces réponses on trouve souvent des maîtres formateurs, des enseignants d'élémentaire, avec une ancienneté de 6 à 10 ans. En termes bernsteiniens (Bernstein, 2007), on pourrait parler ici d'un cadrage fort et d'une classification forte⁴.

À titre d'exemple, GA5 (coord. -0,87, contr. 4,9) enseigne en RASED (tous cycles) et est enseignante depuis plus de 5 ans (en Seine-et-Marne). Ses réponses sont conformes aux réponses indiquées plus haut pour ce sous-groupe, à l'exception du cas 2 (cas2=3). Les justifications de ses choix illustrent et précisent cette conception privilégiant le maintien des objectifs de travail (« 14. L'objectif étant la compréhension, autant prendre le support qui permette de la travailler au mieux. ») et l'interventionnisme de l'enseignant (« 2. Il pourra cependant donner des éléments de réflexion et de réponse lui-même sur la fin en s'appuyant sur quelques bons élèves ou non. » « 10. Si les élèves n'ont pas la réponse, l'enseignant peut la donner. »).

Mais ces réponses montrent également qu'il s'agit seulement d'une variante, au sein de la conception commune à tous les répondants et partagée par cette enseignante, qui met en avant la construction des savoirs par les élèves et la « classe active » : « 1. L'idée est que les élèves puissent être en situation de recherche. L'enseignant sera peut-être amené à répondre plusieurs fois, mais cela n'est pas un problème. La question sera ensuite posée à toute la classe sur un temps collectif. » « 4. C'est un moyen d'être en conflit sociocognitif et surtout d'avoir une classe active. »

4.1.2. Pôle +

2.79 Cas7=2	49.00	2. L'enseignant divise la classe en deux groupes. L'un des groupes étudie comme prévu la proposition relative, l'autre étudie de nouveau la structure Sujet Verbe de la phrase simple.
2.92 Cas2=1	29.00	1. L'enseignant s'appuie sur de bons élèves pour obtenir les réponses aux questions de compréhension fine.
3.05 Cas1=3	78.00	3. L'enseignant interrompt le travail en cours et renvoie la question à toute la classe.
3.14 Cas7=1	32.00	1. L'enseignant improvise pour toute la classe un travail de révision sur ces catégories grammaticales.
3.68 Cas17=1	46.00	1. L'enseignant donne des exercices différents selon le niveau des élèves.
4.57 Cas11=2	26.00	2. L'enseignant interrompt le travail et distribue aux élèves un autre texte littéraire disponible dans la classe.
5.11 Cas14=1	63.00	1. L'enseignant choisit le roman sur le Moyen-Âge

Tableau 5. Les réponses qui « contribuent » le plus à l'axe 1 (pôle +)

Ce groupe s'oppose donc au précédent, en ce que les choix du premier groupe sont refusés par celui-ci et inversement. L'enseignant, ici, privilégie le travail de chaque élève ; la mise en activité des élèves, individuelle (cas 11) ou dans les moments collectifs (cas 7), est essentielle. Il ne donne pas les réponses, guide peu, mais s'appuie sur les bons élèves pour que le savoir vienne toujours de la classe elle-même. Il improvise pour faire face à l'inattendu, pour s'adapter aux élèves, et il pratique une différenciation fondée sur les niveaux de chacun. Il cherche à mettre en lien les différentes matières scolaires.

Les justifications rédigées par les répondants de ce sous-groupe sont les suivantes : T2c=1 (Absence de : Maintenir ce qui est prévu) ; A3d=2 (Appui sur les habitudes et les entraînements) ; Db=2 (Interdisciplinarité). On notera aussi, chez ces répondants, une plus forte fréquence d'apparition qu'ailleurs de E2b (E2b= 3, Nécessité de faire agir les élèves). Les enseignants qui font ces réponses ne sont pas maîtres formateurs et enseignent souvent en maternelle. En termes bernsteiniens, on pourrait parler ici de cadrage faible et de classification faible.

⁴ Bernstein (2007) distingue une classification forte qui correspond à un programme qui différencierait clairement les disciplines entre elles, d'une classification faible où les frontières entre les disciplines et les objets d'apprentissage seraient floues (p.30). Il définit le cadrage comme le contrôle de la communication dans la relation pédagogique ; il distingue un cadrage fort, quand le transmetteur exerce un contrôle explicite sur la communication (sélection, séquençage, rythme, critères) d'un cadrage faible, où l'apprenant a plus de contrôle apparent sur la communication. Il estime qu'un cadrage fort engendre une pratique pédagogique visible et qu'un cadrage faible génère une pratique pédagogique invisible (p.40).

À titre d'exemple, CMA9 (coord. 0,73, contr. 3,5) enseigne en C2, n'est pas maitre formatrice, est enseignante depuis plus de 5 ans (dans le Puy-de-Dôme). Ses réponses sont conformes aux réponses caractérisant ce sous-groupe, à l'exception du cas 7 (cas7=1). Dans ses justifications, elle évoque l'interdisciplinarité (« 14. Croiser les matières sur une même thématique me semble plus intéressant. On peut tout travailler à partir de n'importe quel texte (s'il est riche). Le travail en projet permet une transversalité des apprentissages et une meilleure acquisition du vocabulaire. » « 18. Il faut « construire le sens »). Elle met avant toute chose la participation des élèves (« 6. Dans les temps de langage, certains enfants plus cultivés ont toujours les bonnes réponses. Ceux qui sont moins sûrs peuvent avoir tendance à attendre que ceux-là parlent. » « 4. Ce n'est pas la réponse qui est intéressante, mais aussi la démarche pour obtenir cette réponse. » « 10. Il est important que la majorité de la classe accède à la connaissance, si le maitre donne la réponse, quel apport pour eux ? »). Pour faire réussir tous les élèves, dit-elle, il peut être nécessaire de modifier ce qu'on a prévu (« 2. Il est important que les réponses proviennent des enfants, généralement, je préfère étayer, changer de stratégie »). Mais dans ces citations, il apparaît bien qu'est défendue ici une autre variante de la classe active, qui reste la référence commune à tous.

En résumé, nous interpréterons l'axe 1 comme l'axe qui met en avant le rôle de l'enseignant dans les interactions avec les élèves et son rapport au temps et à la gestion de l'imprévu.

4.2. Axe 2

4.2.1. Pôle -

-6.99 Cas6=1	32.00	1. L'enseignant donne la parole à Théo et Justine.
-6.41 Cas3=2	36.00	2. L'enseignant improvise aussitôt une courte séance d'exercices sur l'accord sujet verbe.
-4.95 Cas12=1	88.00	1. L'enseignant aide les quatre élèves à exprimer leurs difficultés en favorisant leur activité réflexive : faire reformuler la consigne, faire verbaliser la réponse écrite, faire expliquer la manière de procéder
-4.18 Cas4=1	72.00	1. L'enseignant demande au plus grand nombre d'élèves possible de donner leur réponse.
-3.20 Cas5=2	43.00	2. L'enseignant choisit la fin qui lui apparaît la plus cohérente en expliquant les raisons de son choix.
-2.31 Cas13=2	47.00	2. L'enseignant met un terme à cet échange et reste centré sur la leçon.
-2.16 Cas17=3	70.00	3. L'enseignant propose des aides aux élèves qui rencontrent des difficultés à réaliser les exercices communs à tous.

Tableau 6. Les réponses qui « contribuent » le plus à l'axe 2 (pôle -)

L'enseignant force ici la participation de tous à l'activité scolaire, la mise au travail. L'aide passe par l'analyse des stratégies de résolution et l'explicitation. À l'individualisation, l'enseignant préfère le retour sur les prérequis de l'activité. La sollicitation de tous concerne l'activité d'apprentissage elle-même – confronter les stratégies et les manières de faire des élèves – et non pas l'expression de ses représentations préalables ou de ses opinions. Le cadrage est fort et passe par l'explication et la centration sur le scolaire.

Les justifications associées sont les suivantes : E2d=1 (Absence de : Nécessité de faire émerger les représentations des élèves). A2b=1 (Absence de : Appui spécifique sur certaines catégories d'élèves). A2a=2 (Appui sur tous les élèves pour construire le savoir). Parmi les enseignants qui font ces réponses, on trouve des maitres formateurs et ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté.

Ainsi, NA1 (coord. -0,70, contr. 3,6) enseigne en Seine-et-Marne à l'école élémentaire depuis plus de vingt ans, elle est maitre formatrice. Ses réponses mettent en avant un « enseignant qui enseigne ». Si l'expression des élèves est sollicitée, c'est pour identifier et expliciter leurs stratégies : « les élèves donnent leur réponse : voir rapidement s'il y a des groupements possibles et de les analyser avec la classe » (Cas 4) ; « Pour noter les questions ou réflexions des élèves afin de pouvoir y revenir à un autre moment dans un débat cadré et après la leçon qui peut-être apportera des « réponses » par les connaissances apportées » (cas 13), « faire formuler les procédures permet parfois de mieux comprendre ce qui fait défaut » (Cas 12). Mais si l'expression des élèves ne correspond pas aux attentes, c'est l'enseignant qui tranche car « une décision collective ne peut valider une incohérence » (Cas 5). L'enseignement est cadré, de même que la prise en charge de la difficulté scolaire : « Une « révision » ne s'improvise pas, surtout avec les élèves en difficulté » (Cas 7) ; la différenciation ne peut se résumer à « plus de temps » ou « plus facile » (cas 17) ; apprendre une leçon « s'apprend » (cas 18).

4.2.2. Pôle +

2.16 Cas17=1	46.00	1. L'enseignant donne des exercices différents selon le niveau des élèves.
2.31 Cas13=1	69.00	1. L'enseignant décide de prolonger l'échange.
3.20 Cas5=1	73.00	1. L'enseignant fait choisir la conclusion aux élèves.
4.18 Cas4=2	44.00	2. L'enseignant fait passer un élève au tableau et exploite sa réponse.
4.95 Cas12=2	28.00	2. L'enseignant guide les quatre élèves en posant des questions et décompose la tâche en sous-tâches
6.99 Cas6=2	84.00	2. L'enseignant évite à ce stade de solliciter Théo et Justine.
7.52 Cas3=1	43.00	1. L'enseignant corrige collectivement l'exercice

Tableau 7. Les réponses qui « contribuent » le plus à l'axe 2 (pôle +)

L'aide passe par la décomposition des tâches et le choix de tâches adaptées aux difficultés de chaque élève. La participation orale de tous les élèves semble une priorité absolue, en particulier pour s'appuyer sur les représentations préalables et l'expression de chacun.

Les catégories d'analyse des justifications associées sont les suivantes : A2b=3 (Appui spécifique sur certaines catégories d'élèves) ; A2a=1 (Absence de : Appui sur tous les élèves pour construire le savoir) ; A1e=3 (Organisation en groupes homogènes). E2d=2 (Nécessité de faire émerger les représentations des élèves) ; Da=1 (Absence de : Spécificité des tâches (activités)).

Dans ce sous-groupe, il n'y a pas de maîtres formateurs.

À titre d'exemple, BB2 (coord. 0,60, contr. 2,6) enseigne en maternelle à Toulouse. Son ancienneté se situe entre onze et quinze ans. En dehors des cas 4 et 5, ses réponses correspondent au profil de ce sous-groupe. Les interactions orales sont systématiquement privilégiées pour favoriser l'entraide et l'échange (Cas 1, 13), pour rendre le cours « plus vivant qu'un cours magistral » ou pour connaître les représentations des élèves (Cas 6, 15). Afin de faire face aux difficultés rencontrées par les élèves, l'enseignant simplifie la tâche pour « assurer la compréhension de base » (cas 2, 17) ou la décompose en sous-tâches (Cas 12).

L'axe 2 oppose deux conceptions des apprentissages et du traitement des difficultés des élèves, de leurs réussites et de leurs erreurs. D'un côté, une conception centrée sur les objectifs de savoir scolaire et sur l'acquisition des stratégies de résolution (faire participer chacun par rapport à l'activité d'apprentissage, à ce qui se construit collectivement). De l'autre, une centration sur les représentations et les savoirs préalables des élèves (faire s'exprimer personnellement chacun ou lui faire dire ce qu'il apporte d'ailleurs).

En outre, sur aucun des deux premiers axes, la donnée « enseigne en dispositif prioritaire » n'apparaît comme discriminante. Autrement dit, l'adaptation à un public massivement en difficulté ne semble pas avoir une influence déterminante sur les croyances des enseignants de primaire telles qu'elles se manifestent à l'occasion des dilemmes professionnels que nous leur avons soumis.

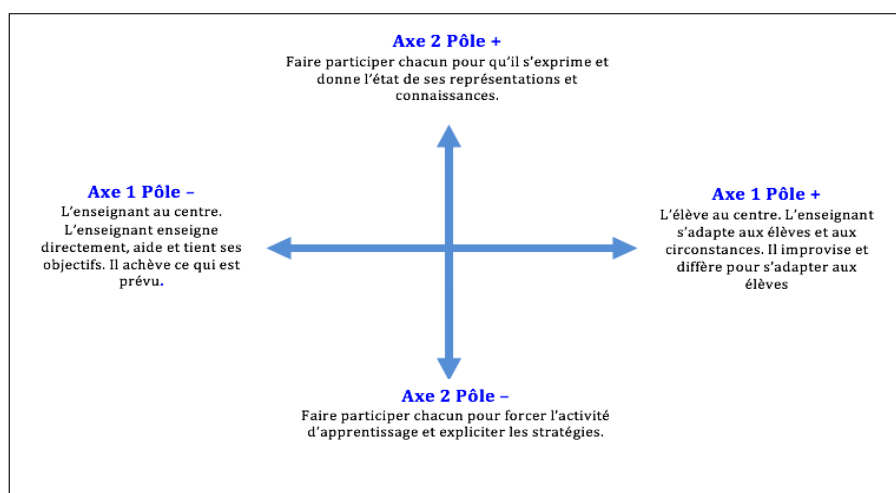


Figure 1. Représentation graphique des axes

5. Discussion et conclusion

Nous nous sommes intéressés aux conceptions des enseignants de l'école primaire. Nous considérons en effet, après d'autres (Bru, Pastré & Vinatier, 2007), que les conceptions jouent le rôle d'organiseurs de pratiques qui déterminent en grande partie la manière de conduire la classe. Pour accéder à ces conceptions, nous avons proposé des situations de classes (16 retenues) où les enseignants interrogés (128 questionnaires retenus) devaient prendre une décision et la justifier.

Une première analyse des questionnaires (tris à plats) nous a permis de mettre en évidence les décisions les plus consensuelles. Pour les enseignants interrogés, le savoir doit émerger des réponses des élèves, en particulier grâce à des discussions collectives faisant participer le plus grand nombre d'élèves. Ils soulignent également les bienfaits de la différenciation. Ces résultats sont en cohérence avec de précédentes recherches (Bautier & Rayou, 2009 ; Beckers & Campo, 2012 ; Clerc, 2013 ; Zakaria, 2012) et peuvent étayer l'existence d'un corpus de conceptions communes sur la manière de faire la classe aujourd'hui, assez différentes de la pédagogie transmissive d'antan. Rayou (2000) montre ainsi comment historiquement le concept de l'enfant au « centre » s'est imposé à l'école ainsi que dans les familles, favorisant un modèle éducatif basé sur l'expression de l'enfant. Daguzon et Goigoux (2007) relèvent chez les jeunes enseignants une grande homogénéité des conceptions basées sur un modèle pédagogique d'inspiration socioconstructiviste organisé selon trois principes interdépendants : les élèves doivent être actifs, ils doivent être motivés et doivent prendre la parole. C'est ainsi sans doute sur les idées les plus largement partagées et diffusées dans la société, fussent-elles issues et « traduites » du milieu de la recherche, qu'il y a un consensus parmi les enseignants.

Cependant, les analyses de correspondances multiples montrent que les affirmations des mêmes principes peuvent se traduire par des variations importantes ayant de fortes conséquences dans les choix d'action mis en avant. Deux grandes catégories d'oppositions se dessinent : celles relatives à la construction du savoir et au rôle du maître et celles qui concernent la dimension collective ou individuelle du travail de classe.

Qui détient le savoir et comment s'acquiert-il ? Pour une partie de notre échantillon, le maître est le détenteur *in fine* du savoir ; pour une autre, le savoir doit venir de la classe. Les tenants de la première conception privilégient un cadrage fort, c'est-à-dire une présence affirmée de l'enseignant « qui enseigne », qui détermine des objectifs et les poursuit jusqu'au bout quitte à donner lui-même les éléments de savoir nécessaires. Les tenants de la seconde pratiquent un cadrage faible, ils revendiquent un certain effacement de l'enseignant pour faire émerger le savoir par les élèves, ils s'adaptent à la classe quitte à repousser leurs objectifs initiaux à des séances ultérieures.

La seconde opposition concerne la dimension collective ou individuelle des apprentissages et les élèves qui font référence pour déterminer la cadence et la difficulté du travail (Wanlin & Crahay, 2012). L'enseignant doit-il privilégier la compréhension collective des situations ou le travail individuel de chaque élève ? Sur quels élèves doit-il caler le temps didactique ? Doit-il s'adapter au rythme du groupe classe au risque de voir des élèves décrocher ou s'adapter à celui de chaque élève au risque de renforcer les différences ? Une partie de notre échantillon adhère à la première conception : ces répondants préfèrent favoriser la compréhension collective d'objectifs communs et donner « la même chose à tous » ; les aides individuelles éventuelles n'interfèrent pas avec les temps collectifs. À l'inverse, ceux qui partagent la seconde conception considèrent qu'il faut enseigner à partir des difficultés des élèves, donc s'adapter et différencier en fonction du niveau de chacun.

Des conceptions communes donc, mais aussi des divergences importantes sur des aspects cruciaux de l'exercice du métier. Ces divergences ont-elles un rapport avec certains facteurs de la vie professionnelle des enseignants : l'ancienneté dans le métier, l'exercice de fonctions de formateur, le contexte d'exercice ? Les acteurs partageant, de ces différents points de vue, les mêmes caractéristiques partagent-ils les mêmes conceptions ? Nos résultats montrent que l'ancienneté et la fonction de maître formateur semblent jouer un rôle sur le partage des conceptions. Ainsi, parmi les enseignants qui valorisent l'interventionnisme du maître, on retrouve des enseignants dont l'expérience se situe entre 6 et 10 ans ainsi que des maîtres formateurs. Les enseignants qui privilégient le collectif sont également des enseignants expérimentés (> 20 ans) et des maîtres formateurs. Aucun maître formateur ne valorise l'individualisation de l'enseignement au détriment du collectif ni l'effacement de l'enseignant par rapport au groupe classe (cadrage faible). Cette dernière conception semble partagée par de nombreux enseignants de maternelle.

Les réponses aux questionnaires n'ont en revanche pas permis d'identifier des effets liés au contexte d'enseignement (adaptation à un public fragile par exemple). Ces résultats diffèrent de ceux d'autres recherches qui mettent en évidence par exemple une adaptation à la baisse des exigences dans les classes de ZEP (Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002 ; Laparra & Margolinas, 2011). Il faut cependant noter que la présente recherche s'intéresse aux conceptions affirmées, qui pourraient sur ce point différer des pratiques effectives.

Nous resterons cependant prudents dans nos conclusions. En effet, les effectifs de chacune de nos catégories (qu'il s'agisse de l'ancienneté, des fonctions exercées ou des contextes d'enseignement) restent faibles. En outre, et cette limitation méthodologique touche sans doute l'ensemble de notre étude, les questionnaires ont été remplis lors de formations, ce qui a pu, malgré le respect de l'anonymat des réponses, influencer celles-ci dans le sens du discours attendu par des formateurs. Soulignons aussi que les cohérences mises en évidence par l'ACM ne rendent compte que d'une partie de la variance. Autrement dit, sur de nombreux points, les réponses sont suffisamment dispersées pour qu'on puisse évoquer, avec Gather-Thurler et Perrenoud (2005), une fragmentation des références et une perte des repères communs.

Enfin, il n'est pas exclu que certains enseignants, non seulement échappent à des cohérences communes à un groupe, mais soient caractérisés par l'instabilité de leurs conceptions. Ainsi par exemple, ACa2 affirme aussi bien (cas 3) que l'enseignement de la même chose à tout le monde évite les inégalités, mais un peu plus tard (cas 17) propose des groupes de niveau avec des exercices différents. Deux conceptions contradictoires coexistent ainsi, deux idées apparemment peu conciliables, qui circulent également dans le milieu, sont tour à tour invoquées, face à deux situations concrètes différentes.

L'objectif de cette recherche était de décrire les conceptions des enseignants du primaire. La question qui prolonge inévitablement cet état des lieux concerne les effets de ces conceptions, à travers les pratiques qu'elles reflètent et nourrissent tout à la fois, sur les apprentissages des élèves. De nouvelles recherches apparaissent donc nécessaires mais de nombreux travaux (voir Bonnéry, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011) nous alertent déjà sur le fait qu'un dispositif pédagogique qui ne cadre pas l'activité de l'élève avec le cheminement intellectuel attendu pour s'approprier le savoir renforce les inégalités d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet & C. Lessard (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université, 91-105
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Beckers, J. & Campo, A. (2012). Former des enseignants à une approche par compétences juste et efficace. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (Éds.), *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, 77-102.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (Traduction de G. Ramognino Le Déroff & P. Vitale). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Bru, M., Pastré, P. & Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante, Éditorial. *Recherche et Formation*, 56, 5-14.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue française de Pédagogie*, 140, 41-52.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Chartier, A.-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation*, 27, 67-82.
- Clerc, A. J. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR, 57-76.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. AREF 2007*. Strasbourg, 28-31 août 2007.
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Éducation et sociétés*, 9, 13-25.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Gather-Thurler, M. & Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants. La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et formation*, 49, 91-105.

- Huberman M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kennedy, M. M. (1983). Working knowledge. *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, 5(2), 193-211.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR, 11-130.
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en Éducation*, 12, 12-25.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun « pédagogiquement correct ». In J.-L. Derouet (Dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck Université, 245-274.
- Rayou P. & Van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*, 40, 43-57.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Dudot (Éds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 83-108.
- Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant(e) expert(e)*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 182, 41-54.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation*, e-294, 13-19.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.
- Yinger, R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18, 163-169.
- Zakaria, H. (2012). *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute.

Annexe 1. Le questionnaire**CAS 1**

Au cours d'une leçon de sciences sur la circulation du sang, la classe travaille, en petits groupes, sur un document. Un élève lève le doigt et demande : « Que veut dire "stéthoscope" ? »

- 1. L'enseignant lui répond de chercher le sens du mot dans son dictionnaire pendant que ses camarades continuent le travail demandé.
- 2. L'enseignant lui indique le sens du mot.
- 3. L'enseignant interrompt le travail en cours et renvoie la question à toute la classe.
- 4. L'enseignant diffère la réponse.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 2

L'enseignant aborde l'étude d'un texte littéraire complexe. Pour s'assurer que les élèves ont bien compris le texte, il interroge certains d'entre eux afin qu'ils répondent à des questions simples de compréhension. La séance s'enlise et il n'arrive pas à traiter toutes les questions prévues.

- 1. L'enseignant s'appuie sur de bons élèves pour obtenir les réponses aux questions de compréhension fine.
- 2. L'enseignant apporte lui-même les réponses aux questions de compréhension fine.
- 3. L'enseignant simplifie les questions prévues.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 3

Comme souvent, plusieurs élèves n'ont pas fait l'exercice de grammaire sur l'accord sujet verbe donné en devoir à la maison.

- 1. L'enseignant corrige collectivement l'exercice.
- 2. L'enseignant improvise aussitôt une courte séance d'exercices sur l'accord sujet verbe.
- 3. L'enseignant demande à ces élèves de faire l'exercice à un autre moment de la journée.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 4

Les élèves doivent résoudre un problème individuellement, l'enseignant les sollicite ensuite oralement.

- 1. L'enseignant demande au plus grand nombre d'élèves possible de donner leur réponse.
- 2. L'enseignant fait passer un élève au tableau et exploite sa réponse.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 5

La classe écrit un texte collectif. Certaines propositions pour la conclusion n'apparaissent pas pertinentes à l'enseignant.

- 1. L'enseignant fait choisir la conclusion aux élèves.

2. L'enseignant choisit la fin qui lui apparaît la plus cohérente en expliquant les raisons de son choix. Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 6

Dans une classe de grande section maternelle, l'enseignant entreprend un travail sur la fabrication du chocolat. Il introduit ce premier temps par cette question adressée à l'ensemble de la classe : savez-vous d'où vient le chocolat que l'on mange ? Plusieurs élèves demandent la parole. Parmi eux, Théo, qui vient de murmurer à son voisin « le chocolat vient d'une graine qui s'appelle le cacao », et Justine, dont le père travaille dans une chocolaterie.

1. L'enseignant donne la parole à Théo et Justine.

2. L'enseignant évite à ce stade de solliciter Théo et Justine.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 7

Au cours d'une leçon de grammaire sur les propositions subordonnées relatives, quelques élèves sont perdus. L'enseignant se rend compte qu'ils ne mettent aucune signification sous les termes de sujet, de verbe et de phrase simple, alors que les notions sont supposées acquises depuis longtemps.

1. L'enseignant improvise pour toute la classe un travail de révision sur ces catégories grammaticales.

2. L'enseignant divise la classe en deux groupes. L'un des groupes étudie comme prévu la proposition relative, l'autre étudie de nouveau la structure Sujet Verbe de la phrase simple.

3. L'enseignant continue avec toute la classe un travail sur la proposition relative et diffère un travail spécifique avec les élèves en difficulté.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 10

L'enseignant aborde une notion difficile en mathématiques. Pour cela, il faut rappeler quelques connaissances indispensables à l'introduction de cette notion. La séance avance, mais les élèves butent sur le nœud du problème. Le temps passe et la sonnerie de la récréation va retentir dans cinq minutes.

1. L'enseignant interroge deux bons élèves.

2. L'enseignant décide d'apporter lui-même la connaissance visée.

3. L'enseignant décide de reporter à plus tard l'émergence de la connaissance visée.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 11

Dans le cadre d'une séquence consacrée à la lecture d'un roman, les élèves avaient à lire chez eux le chapitre 3. Aujourd'hui, on procède à la lecture du chapitre 4 en classe. L'enseignant s'aperçoit très vite que plus de la moitié des élèves ont oublié le livre chez eux.

1. L'enseignant lit alors le chapitre 4 à haute voix, puis procède au travail oral collectif de discussion sur le texte prévu.

2. L'enseignant interrompt le travail et distribue aux élèves un autre texte littéraire disponible dans la classe.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 12

En cycle 3, quatre élèves ont échoué à un exercice de mathématiques. Il s'agissait de concevoir une stratégie multiplicative à partir d'un quadrillage. L'enseignant décide de retravailler la situation échouée avec ces quatre élèves pendant que les autres font des exercices d'entraînement dans la même discipline.

- 1. L'enseignant aide les quatre élèves à exprimer leurs difficultés en favorisant leur activité réflexive : faire reformuler la consigne, faire verbaliser la réponse écrite, faire expliquer la manière de procéder.
 - 2. L'enseignant guide les quatre élèves en posant des questions et décompose la tâche en sous-tâches.
 - 3. L'enseignant montre à ces quatre élèves des manières de faire, au besoin en le faisant lui-même.
- Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 13

Dans une classe du cycle 3, lors d'une leçon en Histoire sur le rapport de domination des seigneurs sur les paysans au Moyen Âge, deux élèves interviennent successivement à l'oral. Le premier se demande si on peut assimiler les paysans de cette époque à des esclaves. Le second affirme que les caissières des supermarchés sont des esclaves « parce qu'elles sont aussi exploitées ». Plusieurs élèves sollicitent alors la parole pour réagir.

- 1. L'enseignant décide de prolonger l'échange.
 - 2. L'enseignant met un terme à cet échange et reste centré sur la leçon.
- Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 14

Un enseignant de français de collège (ou de cycle 3 de l'école primaire), au moment de décider quel texte il va maintenant faire lire à ses élèves, hésite. Va-t-il choisir ce roman historique sur le Moyen-âge qui correspond à la période actuellement étudiée par les élèves en histoire ? Va-t-il plutôt choisir cet autre roman qui lui offre plus d'opportunités pour continuer le travail sur la compréhension de textes ?

- 1. L'enseignant choisit le roman sur le Moyen-Âge.
 - 2. L'enseignant privilégie l'autre roman.
- Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 15

Cet enseignant entraîne ses élèves de cours préparatoire à la compréhension d'énoncés complexes. Chaque jour, la classe se livre à l'interprétation du dicton du jour. Les élèves doivent ce jour-là comprendre l'énoncé suivant : « S'il tonne à la Saint-Cyprien, il faudra porter des gants ».

- 1. Lorsque l'un des élèves bute sur le mot « tonne », l'enseignant établit d'emblée un rapprochement avec le mot « tonnerre » qu'ils connaissent mieux.
- 2. Lorsque l'un des élèves bute sur le mot « tonne », l'enseignant demande à la classe de tenter d'expliquer le terme à partir de propositions, en se gardant de révéler lui-même le lien avec le mot « tonnerre » ; il les amène ensuite à chercher le terme dans le dictionnaire.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 16

Au cours d'une séance de géométrie, un enseignant s'aperçoit qu'une bonne partie de ses élèves n'ont pas leur matériel de géométrie et ne peuvent donc réaliser la figure demandée.

- 1. L'enseignant interrompt sa séance et demande à ses élèves de réaliser la figure à la maison.
- 2. L'enseignant demande à ses élèves de mutualiser le matériel existant.
- 3. L'enseignant leur demande de suivre la correction avec attention.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 17

Pour préparer sa prochaine séance, un enseignant prévoit une différenciation pédagogique adaptée aux difficultés de ses élèves qu'il anticipe compte-tenu de leurs caractéristiques qu'il connaît bien.

- 1. L'enseignant donne des exercices différents selon le niveau des élèves.
- 2. L'enseignant prévoit de laisser plus de temps aux élèves en difficulté.
- 3. L'enseignant propose des aides aux élèves qui rencontrent des difficultés à réaliser les exercices communs à tous.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 18

Dans l'organisation de l'emploi du temps, l'enseignant de cette classe de cours moyen dégage régulièrement un temps de consolidation des apprentissages.

- 1. L'enseignant utilise ce temps pour que les élèves mémorisent les leçons.
- 2. L'enseignant utilise ce temps pour mettre les élèves dans des situations complexes.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

Annexe 2 : Les catégories d'analyse des questions ouvertes

E. LES ÉLÈVES

E1. PROCÉDURES : Ce que fait, ce que dit l'élève

E1a. Un élève ou un groupe d'élèves révélateur de l'ensemble

Le P s'appuie sur ce que dit ou fait un élève comme indicateur possible de l'ensemble de la classe.

E1b. Observation des difficultés des élèves

Le P s'appuie sur l'expression des élèves ou sur leurs erreurs. Il prend en compte le point où en sont les élèves.

E1c. Prise en compte des réponses des élèves

Le P observe, utilise et exploite les procédures des élèves.

E1d. Prise en compte d'une proposition inattendue d'un élève

Le P relève et/ou intègre les singularités qui apparaissent dans le cours de la séance.

E2. ACTION/INTERACTION DES ÉLÈVES

E2a. Mise en recherche et questionnement des élèves

Le P engage les élèves dans des tâches de haut niveau ou les conduit à se questionner.

E2b. Nécessité de faire agir les élèves

Le P s'abstient d'agir au profit des élèves, les conduit à manipuler, à réaliser, il les « rend actifs ».

E2c. Nécessité de faire interagir les élèves

Le P orchestre les interactions langagières, suscite l'expression des savoirs, conduit les élèves à argumenter.

E2d. Nécessité de faire émerger les représentations des élèves

Le P aide à l'émergence des représentations.

E2e. Élève agissant plutôt que s'agitant

Le P gère la classe de façon à maintenir les élèves dans la tâche.

E3. S'ADRESSER À TOUS LES ÉLÈVES

E3a. Souci de motivation

Le P porte attention de manière psychoaffective aux élèves fragiles, il reconforte les élèves, les récompense, valorise leur travail, évite la frustration...

E3b. Souci éthique d'équité

Le P porte attention à l'égalité de traitement entre élèves. L'essentiel du travail doit se faire en classe, en particulier pour les élèves en difficulté.

E3c. Souci de donner la même chose à tous

Le P dispense des savoirs, il s'adresse à tous, il corrige, donne des modèles...

APPRENTISSAGE

A1. INSCRIPTION DE TOUS LES ELEVES DANS LES APPRENTISSAGES

A1a. Différenciation des apprentissages

Le P réaménage la situation pour certains élèves en lien avec les objectifs de la classe. Il affirme la nécessité de différencier sans en préciser les modalités.

A1b. Simplifier pour faire réussir tous les élèves

Pour que les élèves ne soient pas en difficulté, le P se focalise sur la simplification de la situation et/ou sur le fractionnement des tâches du plus simple au plus complexe.

A1c. Réduire le volume en maintenant l'objectif

Le P aménage la situation en réduisant le nombre de tâches.

A1d. Individualisation des apprentissages et étayage individualisé

Le P aménage une/des situations individuelles pour un ou plusieurs élèves en difficulté dans le temps collectif de la classe et en lien avec les objectifs de la classe.

A1e. Organisation en groupes homogènes

Le P régule l'apprentissage par la constitution de groupes homogènes (groupes de niveau...) en mettant à part les élèves en difficulté.

A1f. Organisation en groupes hétérogènes

Le P régule l'apprentissage par la constitution de groupes hétérogènes.

A1g. Maintien des exigences

Le P ne « lâche » pas sur les exigences et il est attentif à l'objectif d'apprentissage poursuivi.

A1h. Refaire différemment

Le P propose des situations inédites ou plus complexes mais qui sont supposées porter les mêmes enjeux d'apprentissage.

A1i. Explicitation par le professeur des procédures, méthodes, consignes, objectifs, savoirs...

Le P mobilise des moyens spécifiques pour expliciter procédures, méthodes et consignes. Il explicite les objectifs et les savoirs.

A1j. Vérifier la compréhension des notions

Le P s'assure que les élèves ont bien compris la notion abordée.

A2. APPRENTISSAGE : APPUI SUR LE COLLECTIF

A2a. Appui sur tous les élèves pour construire le savoir

Le P donne la parole à tous les élèves (ou au plus grand nombre) dans l'idée de leur faire porter la responsabilité de l'émergence ou de la construction des savoirs.

A2b. Appui spécifique sur certaines catégories d'élèves

Le P choisit de prendre appui – selon ses intentions – sur une catégorie spécifique d'élèves : bons, faibles ou moyens.

A3. APPRENTISSAGE : GESTION DES OBSTACLES

A3a. Appui sur les obstacles (pour l'élaboration de la séquence)

Le P s'appuie sur les obstacles liés au savoir pour (1) concevoir la séquence et son évaluation, ou (2) pour réguler le travail des élèves « on line ».

A3b. Appui sur la désignation des obstacles

Le P désigne aux élèves ce sur quoi ils doivent porter leur attention.

A3c. Appui sur la mémoire didactique

Le P fait reformuler, recontextualiser, fait rappeler le travail antérieur ou fait mémoriser (une leçon) parfois « par cœur ». Il stabilise les acquis et avance progressivement. Il fait réviser, met l'accent sur les « bases ».

A3d. Appui sur les habitudes et les entraînements

Le P met en place des automatismes, des « bonnes habitudes », il propose des entraînements...

D. DISCIPLINE

Da. Spécificité des tâches (activités)

Le P ne peut remplacer une activité par une autre car chacune porte un enjeu didactique spécifique.

Db. Interdisciplinarité

Le P favorise le lien entre disciplines dans un contexte interdisciplinaire.

Dc. Spécificité de la discipline

Le P maintient l'attention des élèves sur des manières de penser, de parler et d'agir propre à la discipline et ses objets.

T. TEMPS

T1. ACCÉLÉRATION/DILATATION DU TEMPS

T1a. Perdre du temps

Le P accepte de « perdre du temps pour en gagner », il évite que les élèves ou la classe « reste bloquée ».

T1b. Laisser du temps

Le P laisse plus de temps aux élèves pour réaliser le parcours d'apprentissage ou bien il s'attarde sur un aspect particulier du savoir. Il respecte le rythme de chacun.

T1c. Gagner du temps, ne pas perdre de temps

Le P « fait d'une pierre deux coups », abrège une séance jugée trop longue, privilégie le plus important. Il évite de perdre du temps, il « continue à avancer » malgré les obstacles.

T2. GESTION TEMPORELLE DES OBSTACLES ET DES DIFFICULTÉS

T2a. Anticiper

Le P, avant la séance, élimine des obstacles (exemple : le lexique), pense aux conditions matérielles de réussite de la séance...

T2b. Traiter les difficultés quand elles se présentent

Le P choisit de gérer l'obstacle en cours de situation.

T2c. Maintenir ce qui est prévu

Le P reporte la gestion des difficultés à un autre moment et privilégie ce qu'il a prévu de faire.

T2d. Assurer la continuité des apprentissages dans le temps

Le P articule les temps d'apprentissage dans un souci de cohérence, il fait des liens...

