



Relations satisfaisantes et transmissions problématiques. Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante

Sylvain Broccolichi, Eric Roditi

► To cite this version:

Sylvain Broccolichi, Eric Roditi. Relations satisfaisantes et transmissions problématiques. Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante. Sociologie et didactiques. Vers une transgression des frontières, 2012, Lausanne, Suisse. pp.Actes en ligne. halshs-00748045

HAL Id: halshs-00748045

<https://shs.hal.science/halshs-00748045>

Submitted on 6 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RELATIONS SATISFAISANTES ET TRANSMISSIONS PROBLÉMATIQUES

Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante

Sylvain Broccolichi,

Laboratoire RECIFES, Université d'Artois
sbroccolichi@orange.fr

Eric Roditi

Laboratoire EDA, Université Paris Descartes
eric.roditi@paris5.sorbonne.fr

Résumé

Les « débuts » d'un professeur du premier degré et son évolution sur dix ans ont été étudiés dans le cadre d'une recherche. Les croisements d'analyses didactiques et sociologiques ont mis en lumière un positionnement professionnel axé sur les relations avec les élèves plus que sur les conditions permettant d'obtenir l'apprentissage des savoirs visés. Diverses enquêtes suggèrent que ce type de positionnement professionnel est en essor. Aussi l'analyse du cas étudié a-t-elle été prolongée par une interrogation sur les conditions qui concourent au développement d'une telle tendance.

Mots-clés :

CODISCIPLINARITÉ, DIDACTIQUE, MATHÉMATIQUES, PRATIQUES
ENSEIGNANTES, SOCIOLOGIE

Le projet de comprendre ce qui conditionne les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves est partagé par les chercheurs en didactique et en sociologie de l'éducation, entre autres ; ce qui les rend virtuellement concurrents ou partenaires, selon qu'on se réfère au champ des positions sociales des chercheurs ou aux spécificités des objets étudiés et à leurs multiples recoupements. C'est la deuxième perspective que nous privilégions ici, tout comme dans le groupe de travail codisciplinaire qui a constitué le cadre de nos échanges concernant les pratiques d'un enseignant que nous appellerons Benoît. Le développement de ces échanges a aiguisé la conscience des particularités de nos démarches et de nos points de vue respectifs, sans pourtant nous conduire à leur fusion. Voilà pourquoi, à l'exception du

début et de la fin de ce texte où le « nous » renvoie à notre élaboration collective dans le travail codisciplinaire, le « je » marquera l'identité de chacun de nous en tant chercheur-auteur dans deux parties successives. La première développera une approche didactique des pratiques enseignante de Benoît et de leur évolution, tandis que la seconde réinscrira certains traits de cette évolution dans leur contexte social et institutionnel, en vue d'éclairer leur degré de généralité.

1 L'ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DE BENOÎT EN MATHÉMATIQUES, UNE APPROCHE DIDACTIQUE

L'approche didactique proposée ici vise à décrire et à interpréter la pratique enseignante de Benoît en mathématiques ainsi que son évolution en dix années d'exercice. Plus précisément, il s'agit d'analyser ses activités en fonction de leur objectif d'enseignement de savoirs disciplinaires, des activités qui sont néanmoins considérées comme étant personnelle, inscrite dans un contexte socio-professionnel, et répondant à d'autres objectifs que celui de la transmission des connaissances, des objectifs tournés vers les élèves, mais aussi vers l'enseignant, en tant que professionnel, et en tant que personne.

Le texte qui suit précise le cadre des analyses didactiques qui ont été effectuées, le corpus sur lequel ces analyses ont porté, les résultats obtenus sur la pratique de Benoît et sur son évolution, ainsi qu'une réflexion visant à questionner la singularité de ces résultats ou leur possible portée plus générale sur les enseignants et leurs pratiques.

1.1 Un cadre théorique pour analyser les pratiques enseignantes en didactique des mathématiques

Avec une entrée disciplinaire didactique, cette recherche s'inscrit dans la lignée de celles de Robert & Rogalski (2002), avec un cadrage théorique (Roditi, 2011) issu de la théorie de l'activité (Leontiev, 1984) où l'activité est co-déterminée par le sujet et par la situation dans laquelle il est engagé. Ainsi, les analyses partent-elles des observations des activités de Benoît pour en inférer des organisateurs. Parmi ceux qui sont relatifs au sujet enseignant, sont principalement retenus ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des

mathématiques ainsi que son rapport personnel à cette discipline qui confèrent une dimension personnelle à ses pratiques. Les situations professionnelles dépendent des tâches qui sont largement dessinées par les textes officiels qui donnent une dimension institutionnelle à ses pratiques. Elles dépendent aussi du contexte (la classe, l'établissement scolaire, les collègues, etc.). Le milieu professionnel, notamment, a construit des manières de penser et d'agir en fonction des contextes qui servent de référence aux enseignants et confèrent une dimension sociale à leurs pratiques. Dans cette recherche conjuguant sociologie et didactique, c'est aussi cette dimension sociale qui est interrogée à travers l'étude du cas singulier de Benoît.

Comme l'ont montré Peltier-Barbier et al. (2004), l'enseignement primaire est très marqué par une double finalité : une finalité d'instruction où c'est la transmission des savoirs qui est visée, et une finalité d'éducation où le but est de communiquer les valeurs et les règles de la vie sociale et citoyenne. Cette finalité peut conduire à délaisser celle de la construction des connaissances par les élèves, ou tout au moins à la légitimer. Le cadre théorique sur lequel s'appuie la recherche envisage la pratique enseignante comme un système de cinq classes d'activités interdépendantes. Les trois premières concernent plutôt la transmission des savoirs : la préparation des cours, la gestion du déroulement en classe, et l'évaluation des apprentissages des élèves. Les deux autres sont la coopération qui garantit le fonctionnement du système éducatif, et la formation par laquelle l'enseignant tend à s'adapter aux exigences régulièrement renouvelées de sa fonction. Dans la recherche présentée ici à propos de la pratique de Benoît, une seule activité est étudiée : la gestion des séances en classe avec les élèves. Néanmoins, l'étude de cette activité donne accès à d'autres tâches qui incombent à l'enseignant, qu'elles soient réalisées ou à réaliser, notamment la préparation des cours et l'évaluation des apprentissages des élèves.

1.2 Corpus et méthode d'analyse de la pratique de Benoît en mathématiques

Cette étude s'inscrit donc dans une recherche codisciplinaire pour laquelle ont été réalisés de nombreux entretiens ainsi que une dizaine de films de séquences en classe. Un premier travail a été de constituer un corpus spécifique pour l'enseignement des mathématiques, un ensemble de séances cohérent quant aux contenus enseignés permettant de procéder à des comparaisons didactique. Le choix s'est

porté sur les séances de géométrie qui étaient les plus nombreuses et qui couvraient l'ensemble des dix années. Cinq séances ont été analysées, la première a été filmée lorsque Benoît était stagiaire, les deux suivantes l'ont été l'année de sa titularisation, et les deux dernières alors qu'il avait sept ans et neuf ans d'expérience. Les entretiens retenus pour le corpus sont ceux dans lesquels Benoît indique ses conceptions de l'enseignement des mathématiques, ses choix pour les cours analysés, et ses commentaires sur son enseignement, après visionnage éventuel des vidéos.

L'étude concernant une longue période de la carrière de l'enseignant, il a fallu choisir un grain ni trop fin ni trop grossier qui puisse laisser apparaître à la fois la stabilité et l'évolution de ses pratiques. Trois unités ont été définies, de la plus longue à la plus courte : les séances d'enseignement, les épisodes didactiques et les actes de paroles. Une séance d'enseignement correspond à une portion du verbatim homogène quant au contenu mathématique enseigné et où l'activité de l'enseignant est globalement orientée vers la transmission du savoir. Au sein de chaque séance, les épisodes didactiques correspondent à des périodes dont l'unité est assurée par la tâche mathématique que les élèves ont à réaliser. Les actes de parole (Nuchèze, 2001) correspondent à des portions de discours délimités par les silences, les pauses et les changements de locuteurs, ils possèdent une homogénéité sémantique.

Les connaissances visées par l'enseignement et les modalités construites par Benoît pour en organiser l'apprentissage par ses élèves sont analysés en référence aux savoirs mathématiques et didactiques (Roditi, 2005, 2008). L'étude des épisodes repose sur une comparaison entre le projet d'enseignement et ce qui a été réalisé en classe ainsi que sur les actes de parole de l'enseignant pour lesquels sont calculés la part qu'ils occupent dans l'ensemble du discours tenu en classe, et la répartition entre ceux qui concernent la transmission du savoir (indications des tâches aux élèves, aides à leur réalisation, évaluations et bilans des connaissances à retenir) et ceux qui portent sur la gestion de la classe (rappels à l'ordre et consignes aidant au fonctionnement du cours).

1.3 La pratique de Benoît et son évolution au cours des dix années d'expérience

Chacune des séances est analysée, puis un bilan est tiré selon deux axes principaux qui organisent les résultats obtenus.

1.3.1 Benoît est professeur stagiaire (1^{re} séance analysée)

Benoît est en formation pour devenir enseignant, c'est la fin de l'année et il est en charge d'une classe de CM1 (élèves de 9 ans).

La séance porte sur la reconnaissance du rectangle par ses propriétés locales (quatre côtés rectilignes et quatre angles droits) qui diffère de leur reconnaissance globale déjà acquise par pratiquement tous élèves de ce niveau. Le passage de la reconnaissance globale à la perception locale des propriétés entraîne un autre passage, difficile pour les élèves, qui constitue un enjeu important de l'enseignement : le passage du classement des figures à leur classification. Dans un classement d'objets, on procède par partition, chacun d'entre eux appartient à une classe et à une seule. La reconnaissance globale des figures géométriques conduit à leur classement : les rectangles dans une classe, les carrés dans une classe, etc. La logique de la classification est différente, c'est celle de l'inclusion : les rectangles sont les quadrilatères ayant quatre angles droits, les carrés sont les quadrilatères qui possèdent quatre angles droits et quatre côtés égaux ; en conséquence, l'ensemble des carrés est inclus dans l'ensemble des rectangles. Avec la logique du classement, les carrés ne sont pas des rectangles, avec la logique de la classification, les carrés sont des rectangles particuliers.

L'analyse de la séance montre que Benoît se propose de faire réviser les propriétés du rectangle et puis de les faire utiliser pour décider si un quadrilatère est un rectangle ou non. Malgré les révisions, la reconnaissance des propriétés locales n'est pas un objectif annoncé, l'enseignant n'a pas prévu d'équerre pour sa séance. De nombreux élèves s'arrêtent à une perception globale alors que d'autres insistent pour que les angles droits soient vérifiés avec une équerre. Enfin, le cas du carré pose les difficultés décrites précédemment.

L'analyse des actes de parole apporte quelques compléments. La moitié d'entre eux seulement visent la transmission du savoir et la part faite au bilan des connaissances est très faible. On note également l'importance des rappels à l'ordre qui traduit une certaine tension du déroulement. Benoît semble avoir conçu sa séance sans informations suffisantes sur la construction des connaissances géométriques des élèves, mais en focalisant sur les savoirs formalisés.

1.3.2 Première année de Benoît en tant que titulaire (2^e séance analysée)

Lors de la deuxième séance, Benoît est professeur pour la première année en tant que titulaire. Il a la charge d'une classe à deux niveaux : CP (6 ans) et CE1 (7 ans).

La séance concerne des élèves de CP, elle porte sur la reconnaissance du rectangle et repose sur deux types de tâches : reconnaissance des quadrilatères parmi différentes figures polygonales, reconnaissance des rectangles parmi les quadrilatères. Benoît propose aux élèves un gabarit d'angle droit, explicitant ainsi la nécessité d'utiliser des instruments pour vérifier les propriétés locales de la figure. L'organisation de la séance est analogue à la précédente : travail individuel de courte durée et cours dialogué. Benoît avait bien prévu l'utilisation de l'équerre, mais ses élèves étant très jeunes, il a dû faire face à de nombreuses conceptions erronées de la perpendicularité qui conduisent à une contradiction entre ce que voient des élèves et ce que l'équerre leur permet d'affirmer. Il a eu bien du mal à conclure cette séance.

Les actes de parole concernant la transmission des savoirs sont, proportionnellement, en augmentation sensible, mais ceux qui portent sur le comportement des élèves sont toujours importants. Ces constats soulignent les difficultés rencontrées durant la séance qui se déroule encore de manière assez tendue.

1.3.3 Première année de Benoît en tant que titulaire (3^e séance analysée)

Troisième séance : c'est toujours la première année d'enseignement de Benoît en tant que titulaire. Il enseigne, en CE1, la reproduction d'un polygone sur quadrillage.

Deux méthodes sont généralement utilisées pour copier un polygone à l'aide d'un quadrillage : repérer les points indépendamment les uns des autres, ou partir d'un point et repérer les autres par des déplacements pour parcourir le polygone. La première méthode est privilégiée par le manuel utilisé. Benoît laisse les élèves libres de leur méthode, ils contrôlent la conformité de la figure obtenue grâce à un papier calque. Le travail individuel est plus long que dans les séances précédentes, mais la reprise de la classe entière reste très difficile car l'explicitation des stratégies des élèves est laborieuse par manque de moyens efficaces pour indiquer comme s'effectue le repérage des points. En outre Benoît cherche à faire émerger la méthode du manuel alors qu'elle n'a été utilisée par aucun élève. Il devra lui-même la présenter, ce qu'il fera difficilement, faute de l'avoir cernée

précisément, avec sa portée et ses limites. Devant le manque d'enthousiasme de la classe, l'enseignant insiste peu, et avant qu'elle ne s'agite, il reconnaît le caractère approximatif de ses explications puis propose une lecture du manuel. En renonçant à gérer les difficultés d'apprentissage, il réussit à préserver l'attention des élèves et le bon fonctionnement de la classe.

Une augmentation de la part des actes de parole consacrés à la transmission des savoirs avait été constatée, elle se confirme par une nouvelle augmentation, légère mais réelle. Les rappels à l'ordre diminuent nettement malgré les difficultés didactiques importantes qui ont été rencontrées. En étant moins ferme quant à la réalisation des objectifs prévus, Benoît se retrouve moins souvent en opposition à ses élèves que dans les séances précédentes.

1.3.4 Benoît est titulaire pour la septième année, il est directeur d'école (4^e séance analysée)

Plusieurs années ont passé quand a été filmée la quatrième séance de géométrie. Benoît a sept ans d'expérience, il enseigne en grande section de maternelle (5 ans) dans une école dont il est directeur.

La séance porte sur la reconnaissance et le classement formes géométriques : triangles, rectangles, carrés et disques. L'organisation repose sur deux tâches : la première est un jeu de reconnaissance tactile, et la seconde est de trouver, dans la classe, des formes triangulaires, rectangulaires, carrées et circulaires. Durant le jeu, un élève a les yeux bandés, il doit prélever des informations tactiles sur une forme tirée d'un sac, et exprimer verbalement les informations perçues. À l'issue du jeu, les élèves sont sensés disposer de critères pour identifier un triangle, un rectangle, un carré et un disque. Durant le deuxième épisode, les élèves sont répartis en équipes et doivent utiliser les critères précédemment construits pour justifier que les formes géométriques trouvées dans la classe correspondent à celles demandées. Le déroulement de la séance est harmonieux, les élèves n'ont aucune difficulté à reconnaître les formes, mais ils n'arrivent pas à justifier leurs résultats. Ainsi, aucun élève ne se trompe, mais les argumentations produites sont insuffisantes, ce qui provoque quelques discussions entre élèves. Benoît ressent assez tôt cette difficulté, il transforme l'objectif d'explicitation des critères en un objectif éducatif : que les élèves s'écoutent et se critiquent respectueusement. À la fin de la séance, peu d'entre eux, sans doute, auront acquis les

notions et le vocabulaire permettant de justifier par des critères précis que telle forme est triangulaire, rectangulaire, carrée ou circulaire.

L'analyse des actes de parole montre certaines stabilités (répartition entre transmission des savoirs et gestion de la classe, faible part des bilans) et quelques évolutions (forte diminution des rappels à l'ordre, baisse de l'évaluation).

1.3.5 Benoît est titulaire pour la septième année, il devient formateur (5^e séance analysée)

La dernière séance de géométrie a été filmée deux ans plus tard, Benoît est toujours directeur d'école avec la responsabilité d'une GS. Il se prépare à devenir formateur. La séance porte sur la symétrie orthogonale, en lien avec le pliage. Elle est organisée par trois tâches : une approche collective de la notion de figure symétrique à partir d'un dessin de papillon dont une moitié seulement est coloriée ; la réalisation d'une image symétrique par pliage d'une feuille enduite de peinture ; un jeu à un contre un à partir d'un dessin symétrique de papillon comprenant de nombreuses formes et qui doit être colorié en attribuant la même couleur aux formes symétriques. Les élèves repèrent facilement les formes symétriques et n'ont aucune difficulté à leur attribuer la même couleur ; ils sont ravis de l'activité de pliage. Benoît tente de faire exprimer des conditions permettant d'affirmer que deux formes sont symétriques, mais ce travail n'aboutit qu'à des critères de validation imprécis connus par les didacticiens pour constituer des sources de difficultés pour les élèves : le lien avec le pliage est progressivement remplacé par une phrase du type « il y a la même chose de l'autre côté ».

La répartition des actes de parole entre le professeur et les élèves reste stable. Deux baisses sensibles sont à remarquer : celle des évaluations et celle des rappels à l'ordre. Cela confirme l'amélioration du climat de la classe, les élèves parviennent à réaliser les tâches proposées, quitte à ce que Benoît adapte ses exigences ; les tensions des débuts dans la carrière ont disparu.

1.4 La pratique enseignante de Benoît, du cas singulier à des interrogations sur la profession

L'analyse des séances montrent que les savoirs géométriques à transmettre sont bien identifiés par Benoît. Cet enseignant, de formation scientifique, n'exprime pas de problème particulier avec les mathématiques, pourtant considérées comme étant peu appréciées des

enseignants du premier degré. Cette réputation est-elle fondée ? Toujours est-il que Benoît n'atteint pas réellement ses objectifs et qu'il ne prend pas en compte les difficultés d'apprentissage pour programmer ses séances. Tout en regrettant son manque de formation didactique, il justifie sa pratique par une volonté de laisser les élèves libres de progresser à leur rythme. Comme il respecte les programmes scolaires et qu'il est apprécié par son inspection, sa conception de l'enseignement se retrouve renforcée et ses pratiques stabilisées.

La pratique de Benoît trouve ainsi une forme de cohérence qu'on retrouve peut-être chez de nombreux enseignants. Différentes raisons pourraient d'ailleurs l'expliquer : en France, la formation initiale est très fortement axée sur les savoirs disciplinaires, et très peu sur les savoirs didactiques ; le temps à consacrer à la préparation des cours est très restreint compte tenu du nombre important d'heures de cours à assurer ainsi que de la diversité des contenus à enseigner. Il n'est donc pas envisageable que les enseignants apprennent seuls les savoirs didactiques qui ne sont pas enseignés en formation, ni même qu'ils conçoivent seuls les programmations de leurs séances d'enseignements ; une connaissance didactique précise des difficultés d'apprentissage augmente leur perception en classe, mais n'assure pas au professeur que ses élèves pourront les surmonter, cela risque d'augmenter son sentiment de culpabilité ou de renforcer l'attribution de la difficulté à des carences des élèves, etc.

Benoît souhaitait devenir un enseignant ayant de bonnes relations avec ses élèves. Après avoir connu des situations tendues du fait de sa difficulté à gérer l'apprentissage des élèves, il réoriente son activité en privilégiant la finalité relationnelle et éducative de l'enseignement. Cette situation n'est pas isolée, elle traduit la préférence d'une majorité d'enseignants, plus forte encore à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire. Mais cette situation résulte-t-elle des conditions de recrutement des enseignants ? Ou bien, comme pour Benoît, se réalise-t-elle durant les premières années d'exercice ? Les enseignants cherchent-ils à compenser les difficultés rencontrées dans la transmission des connaissances ? Les exigences sont-elles devenues si importantes que les enseignants seraient mis devant l'impossibilité d'y répondre ?

Toutes ces questions et les précédentes montrent que l'analyse fine de la pratique d'un enseignant particulier que permet une approche didactique conduit à une interrogation sur la profession, dans son

éventuelle diversité, pour laquelle une approche sociologique s'avère nécessaire. C'est ce travail qui a été conduit à propos de la pratique de Benoît au sein de l'équipe codisciplinaire.

2 LE POSITIONNEMENT DE BENOÎT RÉINSCRIT DANS SON CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'analyse sociologique de pratiques enseignantes peut être conçue selon différentes perspectives théoriques et méthodologiques. Dans l'approche adoptée ici, il s'agira surtout de resituer Benoît dans son groupe professionnel et dans l'institution qui délimite les conditions d'exercice de son activité, afin d'analyser en quoi certains traits saillants de son positionnement et de son évolution concernent toute une fraction des professeurs des écoles. Après avoir rappelé quelques particularités du cadre dans lequel ces derniers exercent leurs activités, il s'agira donc de relier les analyses se rapportant à Benoît à des enquêtes portant sur les professeurs des écoles et sur les évolutions les concernant.

2.1 Approche sociologique

L'approche sociologique se caractérise par l'importance accordée aux sociétés, institutions, et situations dans lesquels les humains apprennent à interagir, à s'adapter à leur milieu, à tenir compte des contraintes et des normes sociales qui leur préexistent mais aussi parfois à les infléchir ou à s'en émanciper. Par le biais de la langue, de l'éducation, des croyances partagées et de « l'ordre des choses » structuré par les institutions sociales (familiales, scolaires, professionnelles...), les milieux durablement fréquentés induisent, – et à la longue « installent » en profondeur –, des manières de voir, de sentir et d'agir qui modèlent en profondeur l'être social. Dans une combinaison de mimétismes, de recherche d'affiliation et de corrections d'erreurs ou de déviations diversement sanctionnées, chacun apprend à distinguer ce qui mérite attention, ce qui se fait normalement et ce qui est particulièrement valorisé ou proscrit dans telle ou telle catégorie de situation (privée/publique, familiale/professionnelle, avec des amis/des inconnus, des collègues proches/des évaluateurs...).

De telles **expériences** répétées d'« allant de soi » et de sanctions marquantes des comportements modulent progressivement les

schèmes de perception, d'appréciation et d'action constitutifs des dispositions sociales qui sous-tendent les conduites finalement les mieux adaptées et les plus répandues dans un milieu donné. C'est ce processus de **socialisation** que Bourdieu résume par l'idée d'une intériorisation progressive des conditions sociales extérieures (Bourdieu 1987). Le sens du jeu social qui en est l'aboutissement inclut des capacités d'improvisation et d'élaboration de stratégies qui permettent à des individus ou des groupes d'infléchir certains des milieux sociaux dont ils sont partie prenante¹ ; notamment dans les sociétés contemporaines qui tolèrent des variations culturelles et valorisent certaines formes d'autonomie.

Les sociologies interactionnistes de l'éducation, du travail et des organisations étudient les usages de cette autonomie relative et ses limites dans différents univers professionnels (Demazière et Gadéa, 2009 ; Dubar, 2000 ; Goffman, 1974 ; Becker 2002), et des travaux ont porté plus spécifiquement sur les micro-univers scolaires (l'établissement et la classe). C'est sur cette combinaison d'autonomie et de contraintes socialement cadrées que nous allons nous pencher dans le cas des professeurs des écoles, en vue d'analyser plus précisément les catégorisations et pratiques du jeune professeur qui nous intéresse ici.

2.2 Encadrement et autonomie des professeurs des écoles

Anciennement issus de milieux sociaux plus modestes que les professeurs de l'enseignement secondaire, et recrutés à des niveaux d'étude moins élevés, les instituteurs français ont été longtemps rangés dans la catégorie des professions intermédiaires, , au côté des contremaîtres et des infirmières par exemple. La création du corps des professeurs des écoles signe leur accès au niveau supérieur de l'échelle socioprofessionnelle, celui des cadres et professions intellectuelles supérieures, responsables de la conception et de la mise en œuvre de leur activité professionnelle. Ce changement est lui-même à relier à deux autres transformations concomitantes. Avec la création des IUFM, un rapprochement des cursus de formation des professeurs destinés à enseigner dans les écoles et dans les collèges et

¹ L'exemple des jeux sportifs aide à comprendre en quoi l'adaptation aux contraintes spécifiques d'un milieu passe à la fois par l'apprentissage de règles et de techniques relativement stéréotypées, tout en autorisant aussi le développement de facultés d'improvisation et de sens tactique ou stratégique.

lycées ; et la transformation de l'organisation du travail dans les écoles instaurées par la loi d'éducation de 1989. Dans la section suivante, seront précisés les traits les plus décisifs de cette transformation qui implique plus d'autonomie individuelle et collective des professeurs des écoles pour ajuster leur action pédagogique aux élèves de leur classe et de leur école. Sur la base d'évaluations et de diagnostics, ils doivent notamment élaborer des projets (projet d'école, projet de cycle...) qui restent néanmoins soumis à l'évaluation des inspecteurs qui continuent de les encadrer.

Le maintien de cet encadrement spécifique des professeurs des écoles ne tient pas seulement à l'inertie des structures organisationnelles et hiérarchiques. Il vient aussi en contrepois de la responsabilité quasi entière d'un groupe d'enfants qui leur est confiée durant toute une année scolaire. Dans leur quotidien professionnel, ils se retrouvent en effet « seul maître à bord » de leur classe et même de leur école dans les cas de « classes uniques » qui continuent d'exister en proportion réduite (elles étaient majoritaires dans la France rurale de la première moitié du XX^e siècle). Leur autonomie est ainsi structurellement liée au volume de temps dont ils disposent pour travailler avec leurs élèves et au monopole de la décision qui est la leur au quotidien, les « visites » d'inspecteurs restant somme toute épisodiques. Ils restent cependant assujettis à deux obligations majeures. Celle d'enseigner toutes les disciplines (ou presque) alors que leur cursus universitaire ne portait en général que sur l'une d'entre elles et qu'ils n'ont bénéficié que d'un temps réduit de formation initiale pour être initiés à toutes les autres. Celle d'assurer 26 heures hebdomadaires de cours, puis 24 depuis 2008 (contre 18 pour les certifiés et 15 pour les agrégés) et d'en rendre compte par écrit dans le cahier journal que les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques de passage dans l'école peuvent consulter... A l'imposant volume de travail qu'implique ces obligations s'ajoutent encore diverses tâches d'évaluations, de suivis d'élèves, de dialogue avec les parents et de réunion d'équipe. La difficulté à concilier une gestion du temps tenable dans la durée et une relative maîtrise des contenus enseignés ressort particulièrement dans les enquêtes portant sur les débuts dans le métier². Dans ces

² En réponse aux mêmes questions sur leurs difficultés principales, les néotitulaires du premier degré sont deux fois plus nombreux que ceux du second à choisir la réponse « j'ai eu du mal à assumer la charge de travail » (30% contre 16%). Ils sont aussi bien plus nombreux à choisir la réponse « j'ai eu du mal à maîtriser les contenus (14,5% contre 10,5%) et la réponse « j'ai eu du mal à organiser le travail des élèves » (39% contre 25%) ; Ils sont en revanche moins nombreux à

conditions, tout les pousse à limiter l'ampleur et la complexité de leurs tâches, en optant pour des solutions assez simples, rapidement opératoires, souvent soufflées par de proches collègues³.

Depuis la fin des années 1980, donc dès avant l'entrée de Benoît dans la profession, l'existence professionnelle des enseignants des écoles s'est cependant trouvée compliquée par un considérable surcroît d'exigences institutionnelles

2.3 Elévation des objectifs, responsabilisation des enseignants et constats d'échecs persistants

Les transformations ont porté à la fois sur les objectifs et l'organisation de l'école obligatoire, la responsabilisation des enseignants et de nouvelles modalités d'évaluation. Elles rendent de plus en plus flagrant le décalage entre ce que les enseignants sont censés faire acquérir à la quasi-totalité de leurs élèves, et ce qu'ils parviennent à faire réellement. Comprendre en quoi ces transformations ont modifié le rapport des enseignants à leur métier nous aidera à comprendre certaines particularités du positionnement de Benoît.

La transformation majeure, amorcée durant les années 1980, formalisée dans la loi de 1989 et précisée dans les textes ultérieurs (loi de 2005, textes définissant le *socle commun*, etc.) est que l'école obligatoire doit désormais **assurer** pour la quasi-totalité des élèves des acquisitions allant bien au-delà du lire-écrire-compter. C'est d'abord l'objectif des « 80% d'une génération au niveau du baccalauréat en l'an 2000 » qui s'est imposé au milieu des années 1980, à l'issue d'une période durant laquelle il devenait flagrant que le chômage des jeunes montait en flèche pour les non diplômés et pour beaucoup de ceux qui quittaient l'école au niveau CAP ou BEP. Puis dans la loi de 1989, il a été complété par un objectif plus général d'acquisition de connaissances et de qualification pour tous :

choisir la réponse « j'ai eu du mal à maintenir l'ordre dans ma classe » (19,5% contre 27%) (Geay, 2010).

³ Dans différents secteurs d'activité, les travaux de sociologie de travail ont identifié de telles transmissions informelles conduisant les nouveaux arrivés à s'aligner sur des pratiques usuelles des plus anciens affranchies des prescriptions officielles les plus exigeantes.

« L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle et géographique ».

Ces deux objectifs étaient extrêmement ambitieux en 1989 (où l'on comptait moins de 50% d'une génération au niveau du bac et près de 20% de jeunes sortant du système scolaire sans diplôme qualifiant) ; et on est encore loin de les avoir atteints en 2012. Ils se sont imposés du fait de leur très forte désirabilité sociale (dans un contexte de chômage massif des moins diplômés) bien sûr, mais aussi de leur plausibilité, après une série de recherches et d'expérimentations faisant ressortir diverses possibilités d'améliorer les apprentissages de la plupart des élèves dans divers pays⁴. À partir du moment où l'échec scolaire n'est plus justifié comme précédemment par l'incapacité naturelle des élèves, mais renvoie à leurs conditions d'apprentissage, des taux élevés d'illettrisme et d'absence de diplôme deviennent des anomalies à combattre. C'est pourquoi un relatif consensus a pu s'établir sur la nécessité d'une école qui veille à favoriser les progrès de la quasi-totalité des élèves, au lieu d'entériner les difficultés d'une fraction importante d'entre eux par des redoublements et des sorties précoces du système scolaire. Ainsi a été décidée la suppression du palier d'orientation de fin de 5^e, tandis que de nouvelles instructions enjoignaient les enseignants des écoles et des collèges à perfectionner leur action pédagogique en vue d'assurer « la réussite de tous » :

« La pédagogie ne permet de parvenir aux objectifs visés et aux connaissances essentielles que si elle favorise l'activité de l'élève, développe ses capacités d'invention et de création et tient compte, sans les consacrer et pour les dépasser, des différences qui existent entre eux (...). On n'oubliera jamais que tous les élèves sont appelés à réussir. » (Programmes et instructions de 1985 pour les collèges)

Les travaux ultérieurs ont montré que ces injonctions n'avaient guère suffi à engager les enseignants des collèges sur la voie d'une différenciation pédagogique étrangère à leur culture (Broccolichi et al., 1999). Elles ont en revanche créé une pression plus forte sur les enseignants des écoles, notamment quand cette différenciation a été posée comme le corollaire indissociable de la création des cycles à l'école primaire (dans la loi de 1989) ; car perfectionner l'action

⁴ Au-delà de leurs différences d'approches méthodologiques pédagogiques ou psychologiques, les expérimentations de chercheurs tels que Bloom, Feuerstein, Bruner, ou encore les recherches-action du cresas convergent au début des années 1980 sur l'idée que la fréquence des acquisitions très faibles peut être considérablement réduite en améliorant les conditions d'apprentissage des élèves (cresas, 1981 ; Seibel, 1984).

pédagogique en tenant compte des différences entre les élèves paraît davantage à la portée des professeurs des écoles qui travaillent en continu avec le même groupe d'élèves ; et ce principe d'ajustement a été ensuite constamment réaffirmé par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques comme une des conditions-clé à réunir en vue d'assurer les progrès de tous les élèves. Pourtant, les travaux portant sur les acquisitions des élèves ne laissent planer aucune illusion sur les progrès effectivement réalisés en France, puisque ce sont des inerties, voire des régressions qui y sont pointées (DEPP, 2008 a et b). Et nous verrons qu'il en est de même de nombreux travaux reposant sur des observations en classe. Benoît fait précisément partie de cette génération de professeurs des écoles sommés d'ajuster son action pédagogique aux particularités de ses élèves, bien plus qu'armée pour y parvenir ; dans un contexte institutionnel qui met fondamentalement en question la capacité des professeurs des écoles à assurer la mission de transmission qui leur est prescrite. Ce contexte est à prendre en compte pour analyser le positionnement de Benoît puis ses liens avec ce qui ressort des enquêtes portant sur les professeurs des écoles.

2.4 Analyse du positionnement de Benoît

Pour analyser le positionnement professionnel de Benoît et son évolution, je me suis appuyé sur une série d'enregistrements vidéo, d'observations directes et d'entretiens. En particulier, durant l'année suivant sa titularisation, j'ai effectué chaque trimestre une journée d'observation dans sa classe associée à un entretien semi directif ; durant cette journée était également réalisé un enregistrement vidéo d'une partie des séquences de classe. Il s'agissait ainsi d'identifier d'abord les « **priorités** » de Benoît au niveau des préoccupations exprimées et des modes d'action effectivement privilégiés. Une partie du travail peu développée ici était centrée sur sa perception des difficultés de certains élèves, ses façons d'y réagir et les questions soulevées par les effets de ses pratiques sur les progrès des élèves (en se référant aux propos de Benoît, aux notes attribuées aux élèves et à d'autres indices⁵). Pour l'étude de l'évolution ultérieure de Benoît, j'ai continué à privilégier le corpus permettant de croiser l'analyse de pratiques observables et celle des propos de Benoît grâce à la conjonction d'enregistrements vidéo et audio.

⁵ Ce travail était relié à une étude de l'évolution des performances des élèves à des épreuves standardisées et au niveau des notes mises par l'enseignant lui-même qui n'est pas reprise ici de façon détaillée, pour rester centré sur l'analyse du positionnement professionnel de Benoît.

Durant l'année de sa titularisation, ressortait déjà l'importance qu'il accorde aux relations avec les élèves et au climat de la classe, associée au fait de beaucoup jouer sur des leviers sans rapport avec les contenus enseignés : théâtralisation, humour, petites « provocations ». Concernant les élèves qu'il avait repéré en début d'année comme étant globalement « en difficulté », son action spécifique consistait principalement à les contrôler davantage : « je ne le (ou la) lâche pas » disait-il assez régulièrement pour caractériser son mode d'intervention. Son but était avant tout de combattre leur inactivité (ou leur activités parallèles), de capter leur attention et de les amener à « produire » des réponses orales ou écrites à ses énoncés.

Quelques années plus tard, on peut observer que ses modalités d'intervention sont devenues plus variées. La vision sous-jacente a toutefois peu évolué et demeure proche de celle qui est partagée par beaucoup de professeurs des écoles (Monfroy, 2001). Les difficultés des élèves, restent globalement attribuées à des causes extérieures (sociales, psychopathologiques ou médicales) bien plus qu'à des obstacles cognitifs qu'il faudrait les aider à franchir ou à des prérequis qui nécessiteraient un travail spécifique d'initiation. Ni dans les propos de Benoît, ni dans ses façons d'intervenir auprès des élèves, on ne décèle le plus souvent d'anticipation et de stratégies ajustées à des difficultés en rapport avec la spécificité des savoirs à transmettre. Sa façon d'organiser les activités et de différencier les interventions reste sous-tendue par des principes généraux de stimulation, d'engagement et de contrôle des élèves. Il s'agit d'impulser une dynamique de classe et de personnaliser les relations avec les élèves bien plus que d'analyser leurs difficultés d'apprentissage.

Cette prévalence du relationnel sur le cognitif ressort encore plus nettement dans les derniers entretiens réalisés avec Benoît tout en visionnant avec lui certaines des séquences filmées. Notamment à partir du cas d'un enfant handicapé, il explicite l'opposition hiérarchisée qui structure sa vision du métier entre les obligations sclérosantes associées au programme d'enseignement et la dynamique relationnelle qui permet de « faire évoluer l'enfant ».

"Un des problèmes des enseignants, c'est qu'on est trop (...) axé sur le programme (...) sur ce qu'on doit enseigner, où est-ce qu'on doit amener l'enfant (...) pour les classes suivantes et pas assez centré sur l'enfant tel qu'il est... et c'est vrai que c'est plus facile quand un enfant a carrément un handicap." (Entretien du 13/07/07).

Relancé sur cette sorte de liberté (de s'émanciper des programmes) qu'offre le cas d'enfants reconnus comme « handicapés » il la relie aussitôt à son choix d'enseigner en maternelle plutôt qu'en élémentaire e "régresser du CP vers la petite section" :

" C'est aussi une des raisons pour laquelle je je suis passé du CP à la petite section euh / et j'y ai pensé aussi euh / parce qu'on m'a posé la question. (...) Y a moins cette contrainte du côté du programme (...) on est plus sur le côté relationnel (...) faire évoluer l'enfant dans la relation (...). Et peut-être qu'avec ces enfants qui ont une difficulté particulière c'est encore plus accru ce [prolongé] c'est vrai ce besoin cette nécessité d'une relation euh particulière pour que l'enfant avance".

Il réinterprète ainsi l'injonction institutionnelle à différencier en la réduisant au « côté relationnel », déconnectée des objectifs normés d'enseignement. D'une façon plus générale et significative, Benoît répond abondamment à toute question portant sur sa façon de communiquer avec ses élèves et de personnaliser sa relation avec eux. L'intensité de son investissement est alors attestée aussi par l'usage d'expression telles que « défi professionnel », « satisfaction profonde », « plaisir personnel »... À l'opposé, il tend à ne répondre que de façon minimale aux questions portant sur des modalités de transmissions ou des choix didactiques sous-jacents aux interactions visionnées : avec souvent des réponses du type "j'aurais aimé y avoir pensé", ce n'est pas un choix", "c'est possible", "je ne sais pas". Cela ne l'empêche pas d'exprimer aussi parfois son souci et son intention de se perfectionner sur le plan didactique, et il a d'ailleurs fait une (brève) tentative en ce sens dans le cadre d'un IREM (Institut de recherche en enseignement des mathématiques). Mais tout indique que les efforts en ce sens sont coûteux pour lui, et difficile à assumer durablement.

L'hypothèse selon laquelle ce type de positionnement professionnel serait assez répandu m'a été inspirée par les propos récurrents entendus dans une vingtaine d'écoles d'académies et de circonscriptions différentes, à l'occasion d'enquêtes ou de visites d'enseignants en formation, au cours de la dernière décennie. Notamment ceux qui ont quelques années d'ancienneté tendent souvent à opposer ce qui relève du didactique ou des théories de l'apprentissage (« théorie » ayant alors une connotation péjorative), et

ce qui relève de la gestion de classe ou des relations avec les élèves, en valorisant davantage ce deuxième pôle.

En consultant les enquêtes par questionnaire successivement réalisées auprès des professeurs des écoles, j'ai constaté qu'ils reconnaissaient majoritairement l'importance de la transmission des connaissances mais n'y trouvaient pas leur principale source de satisfaction. J'ai de plus noté que ce positionnement tendait à devenir encore plus fréquent au cours des années 2000. Il paraît donc utile d'élucider cette tendance, au-delà du cas de Benoît, en interrogeant ses liens avec les univers dans lesquels se forment les dispositions professionnelles des enseignants. Nous passons ainsi de l'étude d'un cas singulier à celles des conditions qui produisent le même type d'inflexion.

2. 5 Des constats d'enquêtes convergents

Des enquêtes par questionnaires et des recherches fondées sur des observations et/ou des entretiens éclairent de façon complémentaire les positionnements et pratiques des professeurs des écoles et leur évolution.

Les mêmes enquêtes par questionnaire effectuées à plusieurs années d'intervalle auprès d'échantillons représentatifs de la population des professeurs des écoles fournissent un aperçu assez clair de la tendance indiquée précédemment. Dans les enquêtes réalisées à la fin des années 1990 et au début des années 2000, « le contact avec les enfants » était déjà le motif de satisfaction cité le plus fréquemment dans une liste de 10, devant même le cumul des réponses « transmettre des savoirs, des connaissances » et « enseigner les matières que j'aime ». Mais cette tendance se renforce encore, quelle que soit l'ancienneté des enseignants, d'après la dernière enquête : La satisfaction la plus souvent citée en premier est « le contact avec les enfants » avec 58% des professeurs interrogés (contre environ 40% précédemment), loin devant « transmettre des connaissances, des savoirs » choisie par 15% des personnes interrogées. En cumulant les trois premiers choix, on atteint 84% d'entre eux (contre environ 70% précédemment) pour « le contact avec les enfants (DEPP 2006). Simultanément, le cumul des réponses « transmettre des savoirs, des

connaissances » et « enseigner les matières que j'aime » passe de 65 à 60% entre 1999 et 2005⁶.

Au vu des différentes réponses et en les croisant, il semble bien que pour une large majorité de professeurs des écoles, la transmission de connaissances reste un objectif essentiel, mais devient une source de satisfactions moins prégnante que le versant relationnel du métier. Tout se passe comme si leur sentiment de compétence déclinait dans ce domaine et qu'ils se consolaient dans le « contact avec les enfants » (ainsi que dans « l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée » qui passe du 8^e au 5^e rang des réponses). Cette tendance s'observant quelle que soit l'ancienneté, rappelons-le, elle ne peut être imputée principalement à des changements générationnels liés aux nouveaux modes de sélection ou de formation initiale ; elle renvoie plus vraisemblablement à l'évolution des conditions d'exercice du métier.

Les difficultés éprouvées dès l'école maternelle par les enseignants, dans le domaine de la transmission des savoirs, ressortent aussi des travaux sociologiques et didactiques qui portent plus spécifiquement sur les inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009 ; Joigneaux, 2009 ; Rochex, 2012). De façon complémentaire, des recherches en didactique en mathématiques identifient d'importants points d'achoppement au niveau des pratiques d'enseignement, notamment dans la recherche précitée par Éric Roditi (Peltier-Barbier, 2004, pp. 70-75). D'autres écueils tout aussi fréquents ont été identifiés à l'école primaire dans divers domaines d'enseignement, notamment à propos des modes de traitement des difficultés d'apprentissage des élèves (Cèbe & Goigoux, 1999). De plus, même des professeurs expérimentés du second degré se laissent souvent surprendre par les réactions de leurs élèves, dès lors qu'ils ont à enseigner de nouvelles composantes des programmes (Roditi, 2005, pp. 181-183).

Pour les chercheurs impliqués, des apprentissages théoriques, des accompagnements de pratiques et des aides à l'analyse des problèmes professionnels rencontrés sont à envisager de façon mieux articulée et sur des durées plus longues, en vue de dépasser ces obstacles. Mais c'est l'insuffisance des moyens prévus pour assurer la maîtrise des conditions favorables aux apprentissages des élèves qui ressort

⁶ Ce sont « les relations entre collègues » et « l'ambiance de travail » qui sont beaucoup moins choisies que précédemment, leur fréquence étant presque divisée par trois en sept ans, tandis qu'« exercer une fonction éducative » reste choisi de façon stable (40% en cumulant les trois choix).

actuellement de ces travaux, notamment pour les enseignants novices (et plus largement en cas de modification des programmes). Dans un tel contexte, même les enseignants qui ont choisi de s'impliquer dans des dispositifs de formation complémentaire s'avèrent mal armés pour favoriser les apprentissages de leurs élèves, y compris dans le cas d'enseignants du second degré centrés sur une seule discipline. A fortiori, pour le commun des professeurs des écoles, la difficulté est considérable.

2.6 Des satisfactions plus accessibles dans les relations avec les élèves que dans la réussite des transmissions ?

Ces constats sont en cohérence avec ceux qui se rapportent aux acquis des élèves et à l'importance des difficultés ressenties par les enseignants, sans toutefois suffire à éclairer pourquoi ces difficultés tendent à s'aggraver depuis une dizaine d'années. Une des pistes explicatives renvoie aux processus ségrégatifs qui se développent en France : les performances très faibles des élèves deviennent plus fréquentes dans les grandes agglomérations où les différentiels de recrutement entre établissement se creusent à l'extrême, que ces différentiels soient envisagés sous l'angle de l'origine sociale ou des résultats scolaires (Broccolichi & Sinthon, 2010). Les enquêtes de terrain indiquent que cette tendance à la hiérarchisation des espaces scolaires se retrouve au niveau des classes et qu'elle constitue un vecteur de tensions qui trouble les relations entre professeurs, élèves et parents (à l'intérieur des collèges et de groupes scolaires d'une certaine importance) (Broccolichi et al., 2010).

Une deuxième source de difficultés croissantes, déjà évoquée, est en rapport plus étroit avec les évolutions observées au niveau des professeurs d'école. Ce sont les contradictions persistantes, voire croissantes qu'on peut relever entre les prescriptions et évaluations institutionnelles et les réalisations effectives en matière de transmissions des savoirs scolaires, depuis une vingtaine d'année (DEPP, 2008). Toute une série de missions nouvelles, d'élaborations de projets (de cycles, d'école), de suivi d'élèves, de prise en charge de leurs difficultés et de coopérations avec leurs parents, ou encore d'intégration d'élèves handicapés impliquant divers partenariats, sont venues s'ajouter aux classiques missions d'enseignement des professeurs des écoles. La difficulté des professeurs des écoles à investir avec profit les divers champs didactiques pourrait ainsi être rapportée à cette démultiplication des missions qui leurs sont

dévolues, déconnectée des mesures d'accompagnement et de formation qui leur permettraient de les maîtriser.

Le cumul d'injonctions déborde la seule transmission des savoirs scolaires mais se trouve spécifiquement alourdi dans ce domaine, par le poids complémentaire d'évaluations contraignantes. La « pression » croissante qui est aussi celle des programmes dont parle Benoît s'exerce sur les évaluations que les professeurs des écoles doivent réaliser tout au long de l'année dans le cadre imposé des livrets d'évaluation de leurs élèves, selon des modalités bien plus détaillées que par le passé. Elle s'exerce aussi sur celles qui sont plus épisodiques, mais impliquent un protocole plus strict (les évaluations nationales de CE1 et de CM2 notamment). Très coûteuses en temps, toutes ces évaluations provoquent d'autant plus de ressentiment qu'elles font apparaître les limites des transmissions effectivement réussies, ou obligent les professeurs à recourir à des arrangements un peu « honteux » (Broccolichi, 2012).

Par contraste, les relations avec les élèves restent un domaine relativement protégé des évaluations, dans lequel les professeurs des écoles peuvent être portés à trouver refuge afin de préserver une certaine dose de « fierté professionnelle ». L'hypothèse selon laquelle ils le feraient d'autant plus qu'ils peineraient à assurer les transmissions et se sentiraient menacés par le verdict d'évaluations négatives est travaillée dans le cadre d'une recherche en cours.

CONCLUSION

D'abord centrée sur l'analyse d'un cas d'enseignant puis sur des récurrences qui le dépassent, cette combinaison d'approches didactique et sociologique permet d'enrichir l'intelligibilité des pratiques enseignantes. En particulier, elle aide à comprendre que la façon dont les enseignants investissent leurs différentes missions d'instruction et d'éducation, dépend bien sûr de leurs connaissances (des enjeux de savoir et des leviers didactiques pertinents) mais aussi plus largement du jeu des formations, des prescriptions, des évaluations et des conditions d'exercice du métier qui conditionnent, leurs chances de « se réaliser » professionnellement dans ces différents domaines. S'ils tendent à investir plus positivement la dynamique des relations avec les élèves, au point de l'opposer parfois au carcan ou à la pression des

programmes scolaires, n'est-ce pas en partie sous l'effet d'un contexte institutionnel et d'une omniprésence des évaluations qui les expose constamment au soupçon de ne jamais accomplir tout ce qu'il faudrait pour assurer les transmissions voulues ? Ne sont-ils pas ainsi poussés à chercher ailleurs leurs satisfactions ou leur sentiment de fierté professionnelle.

Dans le texte présenté ici, l'analyse didactique porte sur l'organisation interne d'une pratique enseignante et sur son évolution, tandis que l'analyse sociologique vise surtout à réinscrire ce type de positionnement et son accentuation dans le contexte socio-institutionnel qui en éclaire la genèse. L'articulation didactique-sociologie peut être toute autre et sur différents objets. Les outils d'analyse didactiques peuvent aussi éclairer finement des évolutions institutionnelles (curriculaires notamment) et leurs impacts sur les pratiques enseignantes (Roditi, 2005), tandis que la deuxième peut aussi porter sur les interactions en classe, en y intégrant la prise en compte d'enjeux non cognitifs qui affectent de façon récurrente les préoccupations prioritaires de différentes catégories d'enseignants et d'élèves, non sans effets cumulatifs sur leurs dispositions et sur les apprentissages réalisés (Broccolichi, 1995). D'une façon plus générale, pour tout ce qui se rapporte aux pratiques enseignantes et aux apprentissages des élèves, aux récurrences observées et à leurs variations, chacune des deux disciplines est porteuse d'approches, de repères et d'outils d'analyse qui aident à mettre en lumière l'incidence de paramètres et de processus précisément laissés dans l'ombre par la focale traditionnelle de l'autre.

3 RÉFÉRENCES

- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF.
- Broccolichi, S. (1995). Domination et disqualification en situation scolaire, in Cours-Saliès, *La liberté du travail*, Syllepse, 1995, 83-98.
- Broccolichi, S. (2012) Lacunes et mésusages dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaires. In Frandji et al., *Comparaison des politiques d'éducation prioritaires en Europe. Vol. 2 Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* (pp. 177-191). Paris : Ed. de l'école normale supérieure.
- Broccolichi, S. & Ben Ayed, C. (1999). « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : pourrait mieux faire », (Co-auteur C. Ben-Ayed), *Revue Française de Pédagogie*, n°129, 1999, 39-51.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661(4), 49-68.
- CRESAS, (1981). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris : ESF.
- Demazière, D. & Gadéa, C. (Eds.). (2009). *Sociologie des groupes professionnels, Acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- DEPP, (2008a). Lire, écrire compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, *Note d'information de la DEPP*, 08-38.
- DEPP (2008b). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en compréhension de l'écrit Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006. *Note d'information de la DEPP*, 08-08.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, 169.
- Larivain, C. (2006). Les enseignants des écoles publiques et la formation. Interrogation de 1 200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005, *Dossier d'éducation & formations*, 176.
- Leontiev, A. (1975/1984). *Activité Conscience Personnalité*. Moscou : éditions du progrès.

Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire, *Revue française de pédagogie*, 140, 33-40.

Nuchèze de, V. (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris : L'Harmattan.

Peltier-Barbier, M.-L. (sous la direction de) (2004). *Dur d'enseigner en ZEP*. Grenoble : La pensée sauvage.

Robert, A. & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche, *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2012). (dir.). *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Roditi, E. (2005). *Les pratiques enseignantes en mathématiques. Entre contraintes et liberté pédagogique*. Paris : L'Harmattan.

Roditi, E. (2008). Des pratiques enseignantes à la fois contraintes et personnelles, et pourtant cohérentes. In F. Vandebrouck (Dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 73-94). Toulouse : Octarès.

Roditi, E. (2011). *Recherches sur les pratiques enseignantes en mathématiques : apports d'une intégration de diverses approches et perspectives*. Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris Descartes.

Seibel, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention, *Revue française de pédagogie*, 67.