HAL
open science

Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante

Sylvain Broccolichi, Eric Roditi

To cite this version:

Sylvain Broccolichi, Eric Roditi. Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante. Revue française de pédagogie, 2014, 188, pp.39-50. halshs-01176116

HAL Id: halshs-01176116

https://shs.hal.science/halshs-01176116

Submitted on 20 Dec 2021

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.

Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante

Sylvain Broccolichi
sbroccolichi@orange.fr
Université d'Artois, laboratoire RECIFES

Éric Roditi
eric.roditi@paris5.sorbonne.fr
Sorbonne Paris Cité, université Paris Descartes, laboratoire EDA

Dans le cadre d'une recherche croisant des approches didactiques et sociologiques, nous avons étudié les pratiques d'un professeur des écoles et le positionnement qui les sous-tend durant deux périodes : à ses débuts et huit ans plus tard, alors qu'il envisage de devenir formateur. En ressort une nette tendance à se focaliser sur les relations avec les élèves bien plus que sur leurs apprentissages, compte tenu des difficultés et des satisfactions éprouvées de façon récurrente. L'hypothèse d'une évolution en ce sens à l'école primaire est étayée par toute une série d'autres recherches et évaluations. L'interprétation ébauchée ici est que les prescriptions (de plus en plus ambitieuses) adressées aux enseignants sont restées disjointes de mesures favorisant de réels progrès en matière d'apprentissage des élèves : beaucoup de professeurs, ainsi mis en porte à faux dans ce secteur-clé de leurs compétences, seraient portés à investir préférentiellement d'autres dimensions du travail où leur fierté professionnelle est moins mise à l'épreuve, celle des relations avec leurs élèves notamment.

Mots-clés (TESE) : didactique, évolution, mathématiques, politique en matière d'éducation, pratique pédagogique, sociologie de l'éducation.

Didactical and sociological analysis of a teacher's practices

A didactical approach and a sociological approach were brought together to study the practices and underlying positions of an elementary school teacher at two different moments of his career: at the beginning of his practice and eight years later, when he starts considering becoming a teacher educator. What emerged was a clear tendency on the part of the teacher to focus on building relationships with students more than on their learning, as evidenced by his own account of what did and did not give him satisfaction in his work. The hypothesis of such an evolution in elementary school teachers is widely supported by both academic and government-led studies. Our interpretation is that the (more and more ambitious) guidelines addressed to teachers remained unrelated to measures promoting real progress as far as students' learning: many teachers, when struggling in a key aspect of their overall mission, showed a tendency to invest more heavily in other dimensions of their teaching practice, particularly their relationships with their students, where their professional pride was less likely to be challenged.

Keywords (TESE): didactics, development, mathematics, education policy, teaching practice, sociology of education.

Repérer et comprendre en fonction de quoi des pratiques enseignantes et des apprentissages d'élèves peuvent varier est un projet commun à des chercheurs en didactique et en sociologie de l'éducation. Leurs approches et leurs analyses sont-elles à considérer comme concurrentes ou complémentaires ? C'est la deuxième perspective que nous privilégions ici, tout comme dans l'équipe de recherche codisciplinaire qui a constitué le cadre de nos échanges sur les pratiques d'un professeur des écoles que nous appellerons Benoît et que nous avons rencontré en formation initiale, alors qu'il montrait de l'intérêt pour l'analyse de vidéos de classe (Chaussecourte, 2014). Ces échanges ont aiguisé la conscience des particularités de nos démarches et de nos points de vue respectifs tout en contribuant à les enrichir : le didacticien reste centré sur les logiques et les processus d'enseignement-apprentissage, dans des champs de connaissances spécifiques, mais intègre plus de logiques sociales dans son analyse des pratiques et interactions en classe ; le sociologue reste centré sur les contraintes et les enjeux sociaux inhérents aux milieux dans lesquels se construisent ces pratiques et interactions tout en ayant bien conscience du caractère décisif des processus cognitifs conditionnant les inégalités d'acquisition et de certification scolaires (Broccolichi, 2011).

Quatre grandes parties organisent ce texte. La première amorce la présentation des approches didactique et sociologique des pratiques et contextes de l'enseignement. La deuxième en précise la teneur pour la période qui précède et suit la titularisation de Benoît. La troisième porte sur l'évolution observée huit ans plus tard et débouche sur la mise en perspective de travaux fournissant des éclairages complémentaires du type d'évolution observé.

Précisons qu'après l'année de titularisation, nous avions mis fin au travail d'observation, en accord avec Benoît. L'idée de reprendre ce travail a germé plus tard, en estimant intéressant d'étudier comment les pratiques de ce jeune professeur avaient évolué, après de longues années d'expériences dégagées de toute induction liée à un dispositif d'enquête[1]. Cela fait partie de ce qui nous a conduits à travailler sur l'hypothèse d'un type d'évolution pouvant concerner une fraction non négligeable d'enseignants de l'école primaire.

Approches didactique et sociologique des pratiques enseignantes

Une approche didactique des pratiques enseignantes vise à les décrire et à les interpréter pour leur rôle dans la construction des conditions d'apprentissage offertes aux élèves. Celle qui est développée ici intègre également une visée compréhensive, tout comme l'approche

1 Toujours d'un commun accord, nous avons arrêté les observations quand Benoît a obtenu le certificat lui permettant de devenir formateur d'enseignants (CAFIPEMF).

sociologique : toutes deux s'intéressent au point de vue des enseignants considérés comme des individus en situation professionnelle, soumis à des normes et répondant à diverses contraintes qui n'ont pas trait seulement aux apprentissages des élèves. L'approche sociologique visera d'ailleurs à mettre en relief des changements sociaux et institutionnels qui ont fait varier les enjeux et les contraintes de l'enseignement à l'école primaire à la fin de cette partie, avant d'entreprendre l'analyse du positionnement professionnel de l'enseignant étudié.

Cadre théorique et méthode d'analyse didactique des pratiques enseignantes en mathématiques

L'entrée didactique s'inscrit dans une lignée de travaux dont le cadre théorique est la double approche didactique et ergonomique des pratiques d'enseignement (Robert & Rogalski, 2002 ; Roditi, 2005, 2013). Les analyses partent des observations pour en inférer des organisateurs. Certains relèvent de l'enseignant lui-même : ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques ainsi que son rapport à cette discipline. D'autres sont liés aux situations professionnelles, largement façonnées par les textes officiels et par le contexte (la classe, l'établissement scolaire, les collègues, etc.). Le milieu professionnel construit également des manières de penser et d'agir qui servent de référence aux enseignants.

Comme l'a montré Peltier-Barbier (2004), l'enseignement primaire est marqué par deux finalités, la transmission des savoirs et l'éducation, souvent mises en concurrence par les exigences de conduite de la classe. C'est pourquoi la recherche présentée ici se concentre sur le travail de l'enseignant pendant ses cours, sur ce qu'il avait prévu et sur les ajustements qu'il opère en fonction des réactions des élèves.

Cette étude s'inscrit dans une recherche codisciplinaire pour laquelle ont été réalisés une dizaine de films de séances en classe et d'entretiens (en moyenne deux par an durant les cinq années où des observations ont été effectuées). Dans le corpus se rapportant à l'enseignement des mathématiques, le choix s'est porté sur les séances de géométrie qui étaient les plus nombreuses et qui couvraient l'ensemble des années étudiées.

L'étude des séances repose sur une mise en regard des objectifs d'enseignement pouvant être visés compte tenu des programmes scolaires, des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour organiser l'apprentissage des savoirs à acquérir par les élèves, en amont de la classe comme pendant la séance, en tenant compte de ce qui se fait et se dit en classe (Roditi, 2014a, 2014b). Cette étude convoque différents outils conceptuels développés dans la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et la dialectique outil-objet des savoirs (Douady, 1986). Elle s'appuie principalement sur les travaux de Berthelot et Salin pour ce qui concerne l'enseignement de la géométrie (1993, 2001).

L'analyse porte notamment sur la transcription intégrale du discours de l'enseignant en classe dont les éléments ont été catégorisés suivant qu'ils concernent la transmission des savoirs (dévolution, action-formulation, validation, institutionnalisation) ou la conduite de la classe (aide au déroulement, rappels à l'ordre).
Au vu de sa longueur, l'analyse ne peut figurer dans l'article. À titre d'exemple, voici un très court extrait où un élève conteste qu'une figure soit un carré, pensant qu'il s'agit d'un rectangle. Benoît l'interrompt et produit trois actes de parole :

> Eddy : non rectangle/parce que là c'est plus grand que là/
> Benoît : chut/il dit rectangle parce que là c'est plus grand que là/qui est-ce qui avait mis carré là/

Du point de vue linguistique, le premier acte de parole de Benoît est une interjection qui a valeur d'ordre, mais la perspective didactique conduit à le considérer comme un rappel à l'ordre scolaire produit par l'enseignant en réaction à l'agitation de la classe (perceptible dans l'enregistrement vidéo). Le suivant apparaît comme une reformulation – pratiquement à l'identique – à l'intention de la classe qui est trop agitée pour engager un travail de réflexion au sujet des deux affirmations de l'élève Eddy. Malgré le continuum qui peut être constaté entre cet acte de parole et celui qui le précède, il y a une incitation manifeste des élèves à prendre la responsabilité du travail du savoir, d'où le classement de cet acte de parole dans la catégorie dévolution du savoir. Le dernier acte de parole est une question adressée aux élèves, il est classé dans la catégorie des aides au déroulement du cours car il n'a pas conduit Benoît à ajuster son enseignement en fonction des réponses.

Contextualisation sociologique : un hiatus croissant entre prescriptions et réalisations à l'école primaire

L'obligation scolaire portée de 14 à 16 ans et l'accès généralisé en classe de 6e au cours des années 1960 avaient déjà conduit à élever les objectifs de l'école primaire. Durant la décennie suivante, l'argument du manque d'aptitude scolaire continuait cependant à justifier de fréquentes situations d'échec et de sortie précoce du système scolaire (Broccolichi, 1995a ; Isambert-Jamati, 1990). L'ambition est tout autre après dix ans de forte aggravation du chômage des jeunes sans diplôme : « 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 » (loi d'orientation de 1989, livre 1, titre 1). Le principe d'éducabilité cognitive qui sous-tend cette ambition est inspiré aussi par divers travaux montrant la possibilité de mieux assurer les apprentissages de la quasi-totalité des élèves (Bloom, 1980 ; Bruner, 1983 ; CRESAS, 1981, entre autres). Or, si

l'échec scolaire ne découle pas simplement d'un manque d'aptitude, tout en s'avérant lourd de conséquences sur les destins sociaux, il devient un fléau à combattre impérativement.
Au cours des décennies suivantes, cet impératif a exercé une forte pression sur les enseignants de l'école primaire. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques ont constamment relayé auprès d'eux l'objectif d'une « réussite de tous » associé à de multiples prescriptions complexifiant leurs activités professionnelles et leur attribuant plus de responsabilités : restructuration des temps et parcours scolaires intégrant la création de cycles trisannuels, élaboration collective de projets (d'école et de cycle) fondés sur des diagnostics de situation, différenciations pédagogiques, partenariats locaux adaptés aux besoins des élèves, etc.
Que cette combinaison d'injonctions et de responsabilisations nouvelles fasse évoluer les pratiques enseignantes dans un sens favorable aux apprentissages des élèves s'avère assez vite douteux, notamment d'après les recherches portant sur les ZEP (Ben Ayed, Broccolichi & Quinson, 2004 ; Brizart, 1995 ; Meuret, 1994 ; Monfroy, 2002) et les processus de décrochage ou de déscolarisation (Broccolichi & Ben Ayed, 1999 ; Glasman & Œuvrard, 2004). L'échec devient ensuite plus patent quand un nombre croissant de travaux objectivent l'absence des progrès visés et le malaise exprimé par les enseignants eux-mêmes.
Ces travaux nous aideront à cerner le degré de généralité des observations portant sur la socialisation professionnelle et les pratiques de Benoît. À titre indicatif, citons l'avis du Haut Conseil de l'éducation (2007) signalant qu'à l'école primaire « les cycles n'ont pas vraiment été mis en œuvre », que les « outils d'évaluation sont insuffisamment utilisés » et que « la formation initiale et continue des maîtres est inadaptée aux besoins ». La seule grande enquête comparant les acquis des élèves aux mêmes épreuves à vingt ans d'intervalle (1987-2007) en CM2 alerte « sur l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté dans le système éducatif français » tant en mathématiques qu'en français (DEPP, 2008). Et l'on retrouve cette tendance pour les élèves de 15 ans évalués dans le cadre du programme PISA depuis 2000 : les fréquences d'acquis très faibles croissent en France et deviennent bien supérieures à celles des pays comparables (DEPP, 2008, 2013).
Sachant que Benoît devient professeur des écoles en 1999, on peut d'ores et déjà noter qu'il s'insère dans un système où les enseignants parviennent de moins en moins à assurer les apprentissages de tous leurs élèves, en dépit des prescriptions s'y rapportant.

Les pratiques de Benoît à ses débuts

Les premiers films ont été réalisés alors que Benoît était professeur stagiaire et l'enquête s'est poursuivie de façon plus systématique au cours de l'année suivante. C'est d'abord l'approche sociologique qui sous-tendra l'analyse de ses pratiques et des grands traits de son positionnement professionnel, en lien avec ses principales difficultés et satisfactions. L'approche

didactique outillera ensuite une compréhension plus fine de sa pratique et de son évolution durant les deux premières années étudiées, en concentrant l'analyse sur l'enseignement de la géométrie.

Analyse sociologique d'un positionnement initial

Après quelques précisions sur la notion de positionnement et sur le mode d'investigation utilisé dans l'approche sociologique, il s'agira d'indiquer dans quelles conditions les professeurs des écoles débutent, puis de spécifier le positionnement initial de Benoît.

Problématique et mode d'investigation

La notion de positionnement s'inscrit dans une théorie sociologique de l'action qui rapporte celle-ci conjointement aux préoccupations liées à l'expérience d'une position occupée dans une situation ou un milieu actuel, et aux dispositions incorporées antérieurement. C'est un outil d'analyse des logiques qui sous-tendent les pratiques sociales et leurs justifications en étant attentif à leur dimension stratégique et au fait qu'elles engagent le corps (sa mémoire d'expériences marquantes, notamment) (Broccolichi, 2013 ; Bourdieu, 1997, p. 165-180). Il incite à conjuguer l'observation des pratiques en situation et le recueil du point de vue des acteurs, en vue d'identifier par étapes les contraintes, enjeux et sanctions qui modulent les raisons et façons d'agir.

C'est ce qui a été fait notamment durant chaque trimestre de l'année où Benoît était néotitulaire. Après une journée d'observation dans sa classe, l'entretien était centré sur sa perception du déroulement des cours et des élèves avec qui il avait interagi, sur ses intentions et sur le sens qu'il donnait à ses actions (Broccolichi, 2014). L'enregistrement vidéo permettait ensuite de réexaminer ses modes d'action et de communication en vue d'identifier ses « priorités » en actes.

Les « pires » conditions pour débuter

En France, les enseignants débutants servent de variables d'ajustement pour occuper des postes que préfèrent éviter les plus anciens, après une période de formation professionnelle en alternance qui est parmi les plus courtes d'Europe (Malet, 2008). Durant leurs premières années d'exercice, il leur est particulièrement difficile de réinvestir, consolider et compléter les apprentissages amorcés en formation initiale, car bien souvent ils enchaînent des remplacements dans des cycles et classes qu'ils avaient peu voire pas découverts en formation, sont affectés dans

des écoles réputées difficiles ou ont à enseigner dans plusieurs classes, sans accompagnement formatif conséquent de ces nouvelles et éprouvantes expériences[2].
Après sa titularisation, Benoît n'a connu son affectation qu'à la veille de la rentrée scolaire, et il s'agissait du double niveau de classe qu'il redoutait le plus :

> J'avais une appréhension vis-à-vis du CP, vis-à-vis du double niveau aussi. [...] Je m'étais dit dans ma tête, à mes amis aussi, que la pire des choses que je pouvais avoir, c'était du CP-CE1.

Pour faire face aux multiples problèmes de gestion de classe et d'organisation des apprentissages auxquels il se sent peu préparé, Benoît opte pour des modes d'action et de catégorisation en usage dans son milieu professionnel.

Faire travailler les élèves

S'appuyant essentiellement sur les manuels de l'école, il énonce ses priorités en termes simples : que les élèves l'écoutent et travaillent. Sa façon d'agir concorde avec ses déclarations, notamment à propos des élèves dont l'adaptation scolaire lui pose problème :

> Benoît : Illiès c'est ce que je lui ai dit aussi hein/je vais m'accrocher à toi je vais t'embêter/tu ne vas pas pouvoir faire autre chose que travailler [...]. Jade elle est discrète [...] d'habitude elle bouge pas du tout puis là elle a/elle bouge beaucoup.
> Chercheur : dans quel sens ?
> B. : ben discuter se déplacer euh/pas être attentive [...] c'est une élève qui a des difficultés en général.
> Ch. : ses principales difficultés ?
> B. : partout//en lecture elle est pas très/on la sent pas très présente en classe et pareil/y a des problèmes familiaux [...] mais bon/je l'ai signalé [au Rased]/elle est suivie [...] tous les élèves en difficulté de la classe je les ai/je ne les ai pas laissés euh dans leurs difficultés quoi (avril 1999).

---

2 Ces indications tiennent compte des informations issues d'une recherche entreprise depuis 2010 dans les académies de Lille, Créteil, Paris et Versailles et qui incluent des suivis longitudinaux d'une cinquantaine de professeurs des écoles débutants (Balland, Broccolichi & Joigneaux, 2011 ; Broccolichi & Joigneaux, 2015).

S'en tenir aux indices comportementaux du travail scolaire et expliquer les difficultés surtout par des facteurs situés hors du champ de l'action enseignante restent des pratiques courantes, en dépit des nombreux textes et recommandations mettant l'accent sur l'activité cognitive des élèves, les obstacles à identifier et les malentendus sociocognitifs à dépasser (Bautier & Rochex, 1997 ; Cèbe & Goigoux, 1999 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992 ; Monfroy, 2002 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Talbot, 2005). En quoi cette inertie est-elle liée aux conditions dans lesquelles les enseignants initient et rodent leurs pratiques ? En fonction de quoi intègrent-ils ou opposent-ils différentes composantes de leur professionnalité ? La suite de l'article vise à éclairer ces questions à partir de l'exemple de Benoît (puis en se référant à d'autres travaux sur les professeurs des écoles), en portant attention aux sens et fonctions des positionnements et pratiques usuellement adoptés. Dans une organisation définissant des idéaux que ne peuvent approcher la plupart des enseignants (notamment à leurs débuts), il reste en effet à comprendre comment ces derniers peuvent éviter de se sentir incompétents et réussir à s'aménager des domaines de fierté ou de satisfaction professionnelle.

Principale satisfaction éprouvée et regrets

Peu après sa titularisation, Benoît hiérarchise les aspects transmissif et relationnel de son enseignement : « y a deux façons deux aspects de l'enseignement/c'est euh transmettre le savoir et l'aspect relationnel//et moi ce qui compte/le plus important c'est l'aspect relationnel » (janvier 1999).

Plus tard, invité à faire une sorte de bilan de sa première année scolaire en tant que professeur des écoles titulaire, Benoît s'étend d'abord sur ses relations avec les élèves et l'affection qu'il en a reçue, puis exprime son regret de n'avoir pu faire mieux sur le plan pédagogique :

> B. : [le côté relationnel et affectif] c'est ma plus grande satisfaction. Mais comment dire ? Euh pédagogiquement je veux dire, du point de vue du travail qu'on a effectué ensemble, des préparations que j'ai faites, je ne suis pas satisfait [...].
> Ch. : Essayez de préciser ce qui ne vous satisfait pas.
> B. : Ben d'un point de vue pédagogique, je fonctionne d'une façon qui ne me plaît pas réellement : c'est très traditionnel, je leur donne le savoir et ils gobent. Y a pas trop de réflexion [...]. C'est le double niveau qui veut ça et que je n'ai pas pu faire de préparation [avant la rentrée]. Et c'est vrai que le soir, quand j'ai préparé mes leçons pour les CP et les CE1, je n'ai pas envie de poursuivre et de leur préparer des leçons plus attractives [...] enfin qui rendent beaucoup plus actifs. [...] C'est trop quoi, je n'ai pas envie de passer ma vie à faire ça.

L'impression d'en être réduit à des pis-aller en étant confronté à trop de problèmes nouveaux sans les temps et accompagnements requis pour les maîtriser ressort d'autres enquêtes sur les enseignants débutants (Balland, Broccolichi & Joigneaux, 2011 ; Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002 ; Geay, 2010)[3]. Et dans le cas étudié, la frustration et le renoncement exprimés se rapportent clairement aux pratiques visant à favoriser l'acquisition de connaissances. L'approche didactique va maintenant préciser l'évolution des processus et logiques en jeu dans un domaine d'enseignement spécifique.

L'enseignement de la géométrie

Seule la première des trois séances est analysée ; pour les deux autres, les résultats obtenus de manière analogue sont seulement présentés.

Premières difficultés d'adaptation de l'enseignement aux apprentissages

Benoît est professeur stagiaire, 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), sa reconnaissance globale étant déjà acquise à ce niveau. Le passage de la reconnaissance globale d'une figure à la perception locale de ses propriétés n'est pas facile, et il impose un autre passage, celui du classement à la classification. Dans un classement d'objets, chacun 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 ayant quatre angles droits et quatre côtés égaux ; en conséquence, l'ensemble des carrés est inclus dans l'ensemble des rectangles. Selon la logique de la classification, les carrés sont ainsi des rectangles particuliers, alors qu'ils n'étaient pas des rectangles dans la logique du classement.

Benoît a prévu deux temps : une révision des propriétés du rectangle, puis leur utilisation pour identifier les rectangles parmi les quadrilatères proposés (dont des rectangles et un carré). Cette organisation est logique en vue de promouvoir l'idée que les propriétés sont à appliquer pour

---

3 En réponse aux mêmes questions sur leurs difficultés principales, les néotitulaires de l'enseignement primaire sont bien plus nombreux que ceux du secondaire à choisir « j'ai eu du mal à assumer la charge de travail » (30 % contre 16 %), « j'ai eu du mal à maîtriser les contenus » (14,5 % contre 10,5 %) et « j'ai eu du mal à organiser le travail des élèves » (39 % contre 25 %) (Geay, 2010).

reconnaître qu'un quadrilatère est ou n'est pas un rectangle. Le panel de figures est en outre pertinent pour évaluer l'acquisition de la classification des quadrilatères. Pourtant, ces choix s'avèrent mal ajustés à l'état des connaissances et techniques habituelles des élèves et au but de les faire évoluer : de nombreux élèves connaissent les propriétés du rectangle, mais ne s'y réfèrent pas pour décider quel quadrilatère en est un, car ils s'en tiennent à une reconnaissance visuelle globale de la figure. Pour ces élèves, les propriétés du rectangle ont un statut d'objet de savoir sur cette figure, mais pas d'outil pour la reconnaître.

La révision des propriétés s'effectue de façon collective. Benoît n'a pas annoncé que les élèves devront repérer les propriétés des quadrilatères pour décider s'ils sont des rectangles ou non, il n'a pas non plus prévu d'équerre pour l'identification des angles droits. La dévolution ne s'effectue pas : peu d'élèves comprennent que l'objectif n'est plus de reconnaître les rectangles comme ils le faisaient quelques années plus tôt. Une certaine agitation apparaît liée à la présence de deux contrats didactiques définis par la façon dont les élèves comprennent ce qui est attendu pour reconnaître les rectangles : la plupart s'arrêtent à une perception globale, quelques-uns seulement insistent pour que les angles droits soient vérifiés avec une équerre. Enfin, le cas du carré pose les difficultés décrites précédemment. Après quelques tentatives, Benoît renoncera à faire accepter que le carré soit un rectangle particulier.

L'étude du discours vient renforcer les analyses précédentes. La moitié seulement (52 %) des paroles prononcées par Benoît visent la transmission du savoir, et la part faite à l'institutionnalisation des connaissances est très faible (5 %). La fréquence des rappels à l'ordre est forte (20 %) et reflète la tension du déroulement. Benoît avait conçu sa séance à partir des seuls savoirs formalisés, sans informations suffisantes sur la construction des connaissances géométriques des élèves. Ne possédant pas les moyens de piloter efficacement les interactions avec – et entre – les élèves, il se retrouve contraint à leur donner directement les réponses correspondant au savoir attendu.

Premiers compromis face aux difficultés d'apprentissage

Lors de la deuxième séance analysée, Benoît, désormais titulaire, 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 a tiré les conséquences didactiques de la séance vécue quelques mois plus tôt, il a prévu une équerre pour vérifier que les angles sont droits. Mais ses élèves sont beaucoup plus jeunes et ce sont d'autres difficultés qui surviennent, concernant notamment la notion même de perpendicularité. Benoît peine à parvenir aux objectifs visés. Le discours concernant la transmission des savoirs est néanmoins en augmentation (58 %) au détriment de celui qui sert la

conduite de la classe, mais les rappels à l'ordre restent fréquents (22 %), la séance se déroule encore de manière assez tendue.

La troisième séance analysée s'est déroulée quatre mois plus tard, avec les CE1 cette fois. Il enseigne la reproduction d'un polygone sur quadrillage. Deux méthodes sont identifiées dans les travaux didactiques : repérer les points indépendamment les uns des autres, ou partir d'un point et repérer les autres par des déplacements successifs pour parcourir le contour du polygone. La première méthode est la seule indiquée dans le manuel utilisé. Benoît découvre l'autre, que tous ses élèves ont utilisée. Il tente vainement de faire émerger la première puis finit par lire le manuel à haute voix, sans contrôler la compréhension de ce qui est lu. En renonçant à gérer les difficultés d'apprentissage, il réussit à préserver le calme et l'attention des élèves. Une augmentation de la part du discours consacré à la transmission des savoirs avait été constatée dans la deuxième séance observée, elle se confirme par une nouvelle augmentation dans la troisième (62 %), légère mais réelle. Les rappels à l'ordre diminuent nettement (14 %) malgré les difficultés didactiques rencontrées.

L'étude des trois séances montre que le manque de maîtrise des processus didactiques est générateur de tension avec les élèves et que, face aux difficultés éprouvées dans les tentatives de transmission des savoirs, Benoît finit par tolérer bon nombre d'approximations, ce qui lui permet de préserver au mieux le climat relationnel en classe.

Voyons maintenant comment évoluent ses pratiques d'enseignement et sa façon d'intégrer ou d'opposer différentes composantes de son activité professionnelle durant la deuxième période considérée.

Variations et continuité dans les pratiques enseignantes de Benoît

Après huit ans d'enseignement, Benoît est directeur de l'école où il travaille et se prépare à devenir formateur d'enseignants. Au cours des trois années suivantes, plusieurs séances d'enseignement ont été filmées et des entretiens ont été réalisés avec lui, parfois en visionnant certains films[4].

---

4 Durant la première période (de 1998 à 1999), l'équipe a recueilli six enregistrements vidéo de classe (d'une demi-journée d'enseignement) et mené quatre entretiens longs supplémentaires à ceux menés autour des observations. Durant la seconde période (de 2005 à 2008), elle a recueilli trois nouveaux enregistrements et a mené trois nouveaux entretiens longs.

Pour chacun d'eux, l'enseignant a passé quatre heures environ avec les chercheurs, pendant lesquelles différents aspects de sa vie professionnelle ont été abordés : déroulement de la carrière,

Deux séances de géométrie sont analysées ci-dessous qui fournissent une première occasion de repérer des variations et des continuités dans ses pratiques d'enseignement. L'approche sociologique fournit d'autres précisions sur la principale tendance qui s'en dégage : la nette priorité accordée au versant relationnel du travail enseignant, en lien avec les difficultés éprouvées sur son versant cognitif. La partie suivante mettra en perspective de nombreux travaux qui s'avèrent en cohérence avec l'identification d'une telle tendance au-delà du cas du professeur ici étudié.

Évolutions observées dans l'enseignement de la géométrie

Les deux séances se déroulent en grande section de maternelle (5 ans), deux années les séparent.

Un nouveau compromis entre précision des apprentissages et qualité relationnelle

La première séance porte sur la reconnaissance et le classement de formes géométriques : triangles, rectangles, carrés et disques. Un jeu de reconnaissance tactile est organisé, puis une activité collective où des équipes recherchent des formes triangulaires, rectangulaires, carrées et circulaires dans la salle de classe. Durant le jeu, un élève a les yeux bandés, il tire une forme d'un sac et doit la reconnaître en indiquant les informations perçues par le toucher. Le jeu doit conduire aux critères permettant d'identifier les quatre types de formes géométriques, critères qui devront être utilisés durant l'activité collective.

Les élèves participent volontiers, ils reconnaissent les formes au toucher même s'ils ne parviennent pas à justifier leurs réponses par les propriétés attendues. Ainsi, une élève reconnaît un triangle, mais son argument est seulement qu'il a des pointes. Benoît n'avait pas anticipé que d'autres moyens que les critères mathématiques pouvaient être mis en œuvre avec succès compte tenu du matériel utilisé. Ce matériel ne constituait pas un milieu propice à mettre en défaut les connaissances des élèves pour les conduire à en construire de nouvelles portant sur les propriétés des formes géométriques. Benoît comprend assez tôt cette difficulté et renonce finalement à l'exigence d'explicitation des critères utilisés.

Il leur propose alors la seconde tâche. Les élèves répartis en quatre équipes doivent reconnaître, parmi les objets de la classe, ceux qui possèdent la bonne forme : triangulaire, rectangulaire, carrée ou circulaire. La confusion est grande entre les objets tridimensionnels et les formes

---

satisfactions et difficultés, évolution de sa manière d'être enseignant, réaction aux enregistrements vidéo, implication dans la recherche, etc.

géométriques planes. Par exemple, un élève chargé de trouver des formes triangulaires a apporté une part de gâteau en plastique dont deux des faces latérales sont rectangulaires...
Benoît n'en dit rien en classe, il n'avait pas conscience du fait que des objets tridimensionnels pouvaient avoir des faces hétérogènes quant à la classification des figures planes. Il le réalise durant l'entretien et exprime le regret de n'avoir pu discuter davantage de l'appartenance de cette part de gâteau aux formes triangulaires ou rectangulaires.
L'analyse du discours confirme l'évolution opérée durant la deuxième année quant à la répartition des paroles ayant pour but la transmission des savoirs (62 %) ou la gestion de la classe (38 %). La part de discours liés à l'institutionnalisation des savoirs reste très faible (4 %) tandis que celle des rappels à l'ordre est en très forte diminution : elle tombe à 4 % alors qu'elle se situait entre 14 et 22 % dans les trois séances étudiées durant les deux premières années d'enseignement de Benoît[5].
Voici maintenant quelques conclusions auxquelles aboutissent les analyses de la deuxième séance ; elle porte sur la symétrie orthogonale. Après avoir réalisé une image symétrique par pliage d'une feuille enduite de peinture, les élèves sont invités à jouer à un contre un à partir d'un dessin symétrique de papillon en noir et blanc qui doit être colorié en attribuant la même couleur aux formes symétriques. Les élèves les repèrent facilement et n'ont aucune difficulté à leur attribuer la même couleur. Benoît tente de faire exprimer des conditions permettant d'affirmer que deux formes sont symétriques, mais ce travail n'aboutit qu'à des critères approximatifs connus par les didacticiens comme de potentiels obstacles à l'apprentissage correct

---

5 L'analyse des actes de paroles repose sur une catégorisation assez large, indépendante des contenus mathématiques et des niveaux scolaires. Les établissements où a exercé Benoît durant la période étudiée accueillent des élèves de milieu social analogue. Ces deux considérations expliquent que l'évolution des actes de paroles soit attribuée à l'évolution de la pratique de l'enseignant, et cela bien que le niveau des classes ait changé. Une recherche en cours menée dans de nombreuses classes de différents niveaux révèle qu'on trouve chez la plupart des enseignants débutants observés la tendance à avoir de moins en moins besoin de rappeler à l'ordre leurs élèves (en anticipant mieux et/ou en abaissant leurs ambitions didactiques). Cette tendance évolutive se retrouve chez Benoît et a été observée en CP – donc pour un même niveau de classe – entre le début et la fin de l'année scolaire. Enfin, c'est la cohérence globale de la tendance observée sur l'ensemble des séances successivement analysées qui vient soutenir l'analyse qualitative effectuée.

de la notion de symétrie : le lien avec le pliage est progressivement remplacé par une phrase du type « il y a la même chose de l'autre côté ». Un manque de connaissances sur l'apprentissage permettant d'organiser et de gérer le didactique se constate une fois de plus.

Les discours de l'enseignant se sont stabilisés depuis la dernière séance : la part consacrée aux apprentissages reste largement dominante (61 %) et les rappels à l'ordre restent assez faibles (9 %). 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 de début de carrière ont disparu.

Du cas singulier d'un professeur des écoles à des interrogations sur la profession

L'analyse des séances montre que Benoît connaît et identifie les savoirs mathématiques à transmettre, mais qu'il manque de connaissances relatives à leur apprentissage. Les difficultés constatées des élèves ne lui suffisent pas pour programmer des séances permettant d'assurer la construction des savoirs en jeu. C'est en limitant son ambition en ce domaine qu'il remédie aux tensions initiales et assure une meilleure fluidité du déroulement de ses cours.

On peut faire l'hypothèse que ce type d'expériences et d'évolution concerne de nombreux enseignants du premier degré : en France, leur formation initiale ne couvre au mieux qu'une partie minime des savoirs disciplinaires et didactiques en jeu dans l'exercice de leur métier. Devenus enseignants, ils bénéficient de peu de formation continue et le nombre important d'heures à assurer devant les élèves limite le temps de préparation des cours. Sont-ils alors tentés de privilégier des composantes du métier leur apportant plus de satisfactions ? On le comprend, l'analyse didactique de la pratique d'un enseignant particulier conduit à des questionnements qu'une approche sociologique peut contribuer à éclairer.

Priorité confirmée au relationnel

Huit ans après son entrée dans le métier, les pratiques de Benoît sont mieux rodées et la communication plus fluide dans sa classe. La priorité reste cependant la même : personnaliser les relations avec les élèves et dynamiser la classe par divers procédés (théâtralisation, humour...), bien plus qu'œuvrer systématiquement à l'acquisition de connaissances.

Dans les séquences observées et sa façon de les commenter, il demeure difficile de déceler des actions conçues en fonction des difficultés d'apprentissage de ses élèves. Interrogé sur ce sujet, il reste cantonné à la problématique du non-travail : « L'élément qui me pose le plus de problèmes ça va être l'enfant qui ne travaille pas [...], qui ne produit pas [...], l'enfant en difficulté scolaire ne [prolongé] ne me pose pas de problème » (juillet 2007).

La prévalence de la relation à l'enfant (opposée à la contrainte embarrassante du programme) est clairement ce qui justifie son choix d'enseigner en maternelle[6] tout comme celui de se porter volontaire pour accueillir des élèves en situation de handicap dans sa classe :

> Un des problèmes des enseignants, c'est qu'on est trop axé sur le programme/sur ce qu'on doit enseigner/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 […].
> C'est aussi une des raisons pour lesquelles je suis passé du CP à la petite section. […] Y a moins cette contrainte du côté du programme/on est plus sur le côté relationnel/faire évoluer l'enfant dans la relation (juillet 2007).

Enfin, l'investissement privilégié du relationnel se manifeste aussi dans l'usage d'expressions telles que « défi professionnel », « satisfaction profonde » ou « plaisir personnel » ; tandis que « je ne sais pas », « c'est possible » et « j'aurais aimé y avoir pensé » viennent en réponse aux questions portant sur ses stratégies relatives aux savoirs visés, lors du visionnage de séquences de classe.

La hiérarchie des satisfactions et investissements en faveur du relationnel se manifeste ainsi de façon très assumée dans les pratiques et les déclarations de Benoît. L'hypothèse qu'à des degrés divers elle sous-tendrait l'activité de nombreux enseignants a été inspirée d'abord par les observations de classe et les propos récurrents enregistrés depuis une douzaine d'années lors d'enquêtes ou de formations : beaucoup d'enseignants affirment que les savoir-faire relationnels sont plus utiles au bon fonctionnement des classes que les « théories » se rapportant aux apprentissages. De même, les professeurs débutants (suivis depuis quatre ans dans le cadre de la recherche collective déjà mentionnée dans la note 2) acquièrent souvent, et assez vite, plus d'aisance dans leurs relations aux élèves, tandis que leur volonté initiale d'enrayer les processus d'échec tend à s'émousser sous l'effet de déconvenues répétées (Broccolichi & Joigneaux, 2015).

Bien d'autres travaux renseignent utilement sur l'évolution des satisfactions, difficultés et pratiques des enseignants de l'école primaire.

---

6 Après quelques années en école élémentaire, Benoît a voulu enseigner en école maternelle et a saisi une occasion d'effectuer un remplacement long dans une classe de petite section. N'ayant pu conserver cette classe, il a opté l'année suivante pour une classe de grande section qui se libérait dans la même école.

Satisfactions et difficultés des enseignants de l'école primaire

Une hiérarchie des satisfactions de plus en plus marquée

De 1991 à 2005, une direction du ministère de l'Éducation nationale a conduit des enquêtes par questionnaire auprès de panels d'enseignants afin de mieux comprendre leur rapport au métier (Larivain, 2006, p. 14). Pour ceux des écoles publiques, « le contact avec les enfants » était déjà le motif de satisfaction choisi en premier (dans une liste de dix) par près de 40 % d'entre eux en moyenne au cours des années 1990. Dans la dernière du genre, ce pourcentage s'élève à 58 %, loin devant « transmettre des connaissances, des savoirs » choisi par 15 % des enseignants seulement (p. 89). La nette prédilection pour « le contact avec les enfants » se retrouve quelle que soit l'ancienneté, tout en étant plus affirmée chez les enseignantes et en école maternelle (p. 5). D'après les autres éléments d'enquête, la transmission de connaissances reste vue comme une mission majeure mais s'avère problématique du fait d'un manque de formation et d'une insuffisante prise en compte des « difficultés concrètes du métier ». D'où résulterait « un déphasage entre leur idéal de transmission de savoir et la réalité du terrain, qui génère un sentiment d'impuissance, mais aussi frustration et découragement » (p. 90). La moitié des enseignants s'estiment concernés par ce malaise et près de 90 % disent le ressentir dans leur entourage professionnel.

Difficultés observées, déficit de régulation et malaise enseignant

Dès les années 1990, différentes approches des apprentissages scolaires et des pratiques enseignantes avaient rapporté les inégalités d'accès aux savoirs scolaires à des malentendus sociopédagogiques entretenus ou très peu régulés au sein de l'école (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Cèbe & Goigoux, 1999 ; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1992 ; Perrin-Glorian, 1993 ; Terrail, 1997). Que les enseignants peinent à initier tous leurs élèves aux spécificités des jeux et savoirs scolaires ainsi qu'à anticiper ou à traiter efficacement leurs difficultés a été observé de façon récurrente par la suite dans les recherches portant sur les pratiques enseignantes ordinaires[7] (Broccolichi, 2013 ; Bautier & Rayou, 2009 ; Joigneaux, 2009 ; Marlot, 2008 ; Rochex & Crinon, 2011 ; Talbot, 2005), tandis que des évaluations de grande ampleur objectivaient l'aggravation de ces difficultés (DEPP, 2008, 2013).

---

7 L'observation des pratiques enseignantes ordinaires est ici distinguée d'ingénieries ou d'expérimentations dans lesquelles des chercheurs contribuent à organiser le milieu et les pratiques d'enseignement.

Ces travaux (et bien d'autres) alertaient sur les problèmes de décrochage scolaire, d'inégalité et de souffrance professionnelle associés aux pratiques scolaires, et des pistes d'optimisation y étaient souvent esquissées. Avec le recul, on voit qu'au lieu d'inspirer des expérimentations et des transformations conséquentes des conditions d'apprentissage et d'exercice de l'activité enseignante, ils ont surtout été traduits en injonctions aux effets douteux, comme l'avait déjà relevé Glasman dans une table ronde publiée en 2002 (Rochex & Kherroubi, 2002).

Afin de bien comprendre la situation qui en a résulté pour les enseignants de l'école primaire, deux faits sont à intégrer. D'une part, le flot croissant des injonctions relatives à une multitude de tâches anciennes et nouvelles (stratégies didactiques, différenciations pédagogiques, partenariat, langue vivante, TIC, inclusion d'élèves en situation de handicap, éducation à la santé, à l'environnement, etc.), aux changements de programmes et de modalités d'évaluation, aux référentiels de compétences, etc. D'autre part, la faiblesse des mesures d'accompagnement visant à donner sens et forme à tous ces changements prescrits, le maintien du plus lourd horaire hebdomadaire d'Europe[8] devant élèves et la réduction du temps investi dans la formation continue au cours des quinze dernières années (IGEN-IGAENR, 2013 ; OCDE, 2011). Ces contradictions institutionnelles sont pointées par beaucoup d'enseignants, comme le signalent aussi désormais les instances chargées d'évaluer l'état du système d'enseignement notant leur « impression d'être davantage contrôlés par le biais des documents administratifs de plus en plus nombreux qu'il leur faut remplir pour rendre compte de leurs actions [...] alors que, par ailleurs, les professeurs des écoles estiment que l'institution ne leur accorde pas le temps nécessaire ni les ressources en formation pour préparer et exécuter dans de bonnes conditions les tâches qui leur sont confiées » (IGEN-IGAENR, 2012, p. 60-61).

Ces éléments contribuent à rendre intelligibles l'investissement préférentiel du champ des relations avec les élèves (peu contrôlé institutionnellement) et la tentation de l'opposer au carcan ou à la pression des programmes scolaires dont les enseignants peinent à assumer toutes les implications.

Conclusion

D'abord centrée sur l'analyse d'un cas d'enseignant puis sur des récurrences qui le dépassent, la combinaison d'approches didactique et sociologique permet d'intégrer un large ensemble de paramètres en fonction desquels se jouent les pratiques enseignantes et leurs variations : les

---

8 Le nombre d'heures par semaine devant élèves est resté proche de 26 en France alors que la moyenne européenne est inférieure à 20 depuis plus de quinze ans (OCDE, 2011, p. 459-460).

façons de concevoir et d'investir différentes composantes du travail enseignant dépendent en effet des parcours[9], des expériences et des formations qui sensibilisent à divers enjeux et dotent les enseignants de savoirs et d'outils qui modulent leurs réalisations, leurs (in)satisfactions et les conséquences qu'ils en tirent. Au-delà des spécificités du cas étudié, on comprend qu'en France, l'assez brève formation des professeurs des écoles, les conditions difficiles dans lesquelles ils débutent et la lourdeur de leur charge de travail leur donnent bien peu de chances d'acquérir assez vite une maîtrise satisfaisante des multiples missions qui leur sont confiées, en particulier, on l'a vu, celle de favoriser les apprentissages de tous leurs élèves dans tous les domaines d'enseignement. On comprend alors qu'ils puissent en arriver à limiter leur investissement dans les domaines les moins maîtrisés et à privilégier d'autres sources de fierté professionnelle et de satisfactions, à l'abri d'évaluations normatives susceptibles d'ébranler leur sentiment de compétence.

Dans le texte présenté ici, l'analyse didactique porte sur l'organisation interne d'une pratique enseignante et sur son évolution, tandis que l'approche sociologique vise plutôt à relier des traits du positionnement étudié aux parcours, contextes et expériences susceptibles d'en éclairer la genèse et la fréquence. La première met surtout en relief en quoi le manque d'outillage didactique engendre pour l'enseignant des difficultés de gestion de la classe qui l'incitent progressivement à limiter ses ambitions se rapportant aux apprentissages des élèves. La seconde ajoute que ces difficultés sont amplifiées par d'autres facteurs tenant conjointement à la complexification des missions dévolues aux enseignants de l'école primaire, aux conditions difficiles dans lesquelles ils débutent et au manque d'investissement institutionnel dans des démarches d'optimisation de leurs pratiques.

D'autres articulations didactique-sociologie sont également à envisager pour approfondir l'analyse des relations entre expériences d'enseignement, contextes et pratiques. Elles peuvent éclairer de façon complémentaire des évolutions institutionnelles et leurs impacts sur les pratiques enseignantes. Les logiques qui modulent les interactions en classe et leurs effets cumulatifs sur les apprentissages et leurs inégalités peuvent être rapportés aux particularités des positions, des connaissances et des expériences de différentes catégories d'enseignants et d'élèves

---

9 Les parcours des enseignants, tant avant – et même bien avant – qu'après leur titularisation, constituent une des variables à prendre en compte dans l'analyse sociologique de la genèse de leurs pratiques. Quelques éléments en ont été donnés pour le cas de Benoît étudié ici, ils n'ont pas été développés davantage dans cet article faute de place.

(Roditi, 2005 ; Broccolichi, 1995b). D'une façon plus générale, pour tout ce qui se rapporte aux récurrences et aux variations qui structurent la distribution des pratiques enseignantes et des apprentissages des élèves selon les contextes de formation et d'enseignement, 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 en grande partie laissés dans l'ombre par la focale traditionnelle de l'autre.

Références

BALLAND L., BROCCOLICHI S. & JOIGNEAUX C. (2011). « Devenir professeur après la réforme. Premières analyses des parcours et ajustements de candidats au concours 2011 ». *Diversité Ville-École-Intégration*, n° 166, p. 143-155.

BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J.-P. Terrail (dir), *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.

BEN AYED C., BROCCOLICHI S. & QUINSON F. (2004). « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution ». In J.-F. Marcel (dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.

BERTHELOT R. & SALIN M.-H. (1993). « L'enseignement de la géométrie à l'école primaire ». *Grand N*, n° 53, p. 39-56.

BERTHELOT R. & SALIN M.-H. (2001). « L'enseignement de la géométrie au début du collège ». *Petit x*, n° 56, p. 5-34.

BLOOM B.-S. (1980). *All Our Children Learning*. New York : McGraw-Hill.

BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

BOURDIEU P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Éd. du Seuil.

BRIZARD A. (1995). « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP ». *Éducation et formations*, n° 41, p. 39-42.

BROCCOLICHI S. (1995a). « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire ». *Sociétés contemporaines*, n° 21, p. 15-27.

BROCCOLICHI S. (1995b). « Domination et disqualification en situation scolaire ». In P. Cours-Saliès (dir.), *La liberté du travail*. Paris : Syllepse, p. 83-98.

BROCCOLICHI S. (2011). « Lacunes et mésusages dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaires ». In M. Demeuse, D. Frandji & J.-Y. Rochex (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaires en Europe. Tome 2. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions, p. 177-191.

BROCCOLICHI S. (2013). *Pour une sociologie relationnelle des trajectoires, pratiques et acquisitions scolaires*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, sociologie, Institut d'études politiques de Paris.

BROCCOLICHI S. (2014). « Entre transmission des savoirs et relation avec les élèves : un positionnement professionnel en essor à l'école primaire ». In P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire. Dix années avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan, p. 25-68.

BROCCOLICHI S. & BEN AYED C. (1999). « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : pourrait mieux faire ». *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 39-51.

BROCCOLICHI S. & JOIGNEAUX C. (2015). *Devenir professeur des écoles*. Arras : Artois presses université.

BROCCOLICHI S. & SINTHON R. (2012). « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition et d'orientation. Relations ignorées et rectifications tardives ». *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 15-38.

BROUSSEAU G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

BRUNER J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

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*, n° 140, p. 41-52

CÈBE S. & GOIGOUX R. (1999). « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté ». *Cahiers Alfred Binet*, n° 661(4), p. 49-68.

CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHAUSSECOURTE P. (2014). *Enseigner à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1992). « Relations école/familles populaires et réussite au CP ». *Revue française de pédagogie*, n° 100, p. 5-18.

CRESAS (1981). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris : ESF.

DEPP (2008). « Lire, écrire compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle, 1987-2007 ». *Note d'information*, n° 08-38.

DEPP (2013). « PISA 2012 : baisse des performances des élèves de 15 ans en culture mathématique et augmentation des inégalités scolaires en France ». *Note d'information*, n° 13-31.

DOUADY R. (1986). « Jeu de cadre et dialectique outil-objet ». *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 7(2), p. 5-31.

GEAY B. (2010) « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 184, p. 72-89.

GLASMAN D. & OEUVRARD F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

GOIGOUX R., RIA L. & TOCZEK-CAPELLE M.-C. (2010). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.

HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (2007). *L'école primaire*. Paris : La Documentation française.

IGEN-IGAENR (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.

IGEN-IGAENR (2013). *Évolution et état des lieux des moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants*. Paris : La Documentation française.

ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement*. Paris : PUF.

JOIGNEAUX C. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 17-28.

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*, n° 176.

MALET R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Berne : Peter Lang.

MARLOT C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en découverte du monde vivant au cycle 2*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université européenne de Bretagne-Rennes 2.

MEURET D. (1994). « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges ». *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 41-64.

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

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011*. En ligne : <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631602.pdf> (consulté le 27 mai 2015).

PELTIER-BARBIER M.-L. (dir.) (2004). *Dur d'enseigner en ZEP*. Grenoble : La Pensée sauvage.

PERRIN-GLORIAN M.-J. (1993). « Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes "faibles" ». *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 13(1-2), p. 5-118.

RAYOU P. (2009). « Des enseignants pour demain ». *Éducation et sociétés*, n° 21.

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*, n° 2(4), p. 505-528.

ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

ROCHEX J.-Y. & KHERROUBI M. (dir.) (2002). « Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches. Table ronde : logiques de recherche et logiques d'action ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 9-20.

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

RODITI É. (2013). « Une orientation théorique pour l'analyse des pratiques enseignantes en didactique des mathématiques ». *Recherches en didactiques*, n° 15, p. 39-60.

RODITI É. (2014a). « L'évolution de la pratique enseignante de Benoît en mathématiques. Entre rupture et continuité ». In P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire. Dix années avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan, p. 25-68.

RODITI É. (2014b). « Les actes de parole de l'enseignant : déterminants et révélateurs de sa pratique ». *Spirale, revue de recherches en éducation*, n° 54, p. 85-101.

TALBOT L. (dir.). (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Erès.

TERRAIL J.-P. (dir.) (1997). *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.