



HAL
open science

Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement du français, Praesco, en classe de troisième en 2021

David Potrel, Christelle Raffaëlli, Laurent Lima, Maryse Bianco, Pascal Bressoux, Lucie Goube, Agnès Lugand, Anne Vibert

► To cite this version:

David Potrel, Christelle Raffaëlli, Laurent Lima, Maryse Bianco, Pascal Bressoux, et al.. Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement du français, Praesco, en classe de troisième en 2021. 2024, pp. 1-4. 10.48464/ni-24-36 . halshs-04687988

HAL Id: halshs-04687988

<https://shs.hal.science/halshs-04687988>

Submitted on 4 Sep 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



NOTE D'INFORMATION

n° 24.36 – Septembre 2024

Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement du français, Praesco, en classe de troisième en 2021

Ministère de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

Directrice de la publication : Magda Tomasini

Auteurs : David Potrel, Christelle Raffaëlli, Laurent Lima

Remerciements : Maryse Bianco, Pascal Bressoux,

Lucie Goube, Agnès Lugand, Anne Vibert

Édition : Aurélie Bernardi

Maquettiste : Frédéric Voiret

e-ISSN 2431-7632

► Selon l'enquête sur les Pratiques enseignantes spécifiques aux contenus (Praesco) conduite par la DEPP en 2021 auprès d'enseignants de français de troisième, neuf enseignants sur dix considèrent les écarts de niveaux entre les élèves et le temps pour aider les élèves en difficulté comme des facteurs rendant difficile leur enseignement. Soucieux de guider leurs élèves dans la compréhension des processus d'apprentissage, sept enseignants sur dix déclarent faire fréquemment des retours à leurs élèves à propos de la manière de réaliser une tâche en cours. Dans le cadre de l'étude de la langue et plus particulièrement de la syntaxe de la phrase complexe que 75 % des enseignants jugent difficile à enseigner, un quart des enseignants proposent fréquemment à leurs élèves un travail incluant des parcours différenciés en fonction de leurs difficultés. Ils sont également un quart à avoir participé plusieurs fois, au cours des cinq dernières années précédant l'enquête, à des activités de formation continue centrées sur la différenciation pédagogique. Enfin, c'est en éducation prioritaire que les enseignants adoptent le plus des pratiques visant à prendre en compte l'individualité des élèves et à développer leurs compétences cognitives, motivationnelles et sociales.

► L'enquête a mobilisé un échantillon national représentatif de 1 677 professeurs de français exerçant dans des classes accueillant des élèves de troisième en 2020-2021 (voir [méthodologie en ligne](#)). Ils constituent une population majoritairement féminine (85 % de femmes) et sont 79 % à exercer dans l'enseignement public. Parmi l'ensemble des enseignants, 19 % travaillent dans des établissements situés en éducation prioritaire. Leur moyenne d'âge est de 44 ans et leur ancienneté moyenne dans le métier de 19 ans dont 13 en classe de troisième (voir [figure 6 en ligne](#)).

Des enseignants soucieux de guider leurs élèves dans la compréhension des processus d'apprentissage

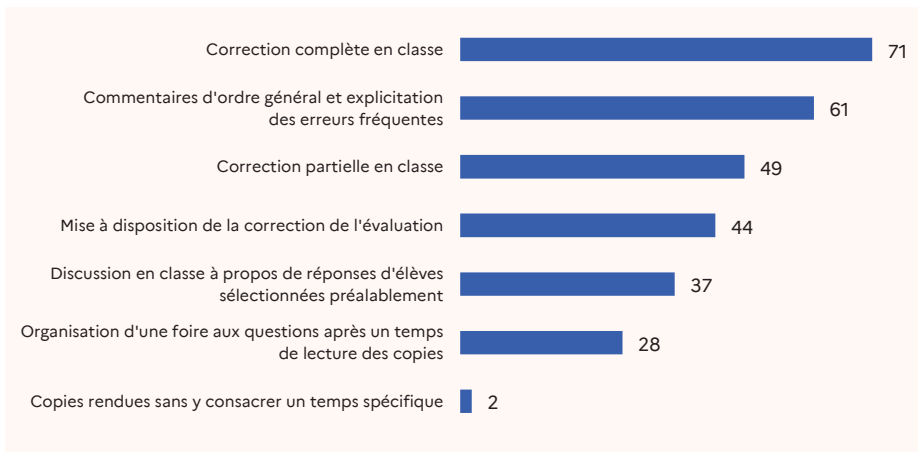
Cités par neuf enseignants sur dix, les écarts de niveaux entre les élèves et le temps à disposition pour aider les élèves en difficulté sont les conditions le plus souvent évoquées parmi celles qui rendent difficile l'enseignement du français (voir [figure 7 en ligne](#)). Viennent ensuite le manque de motivation d'une partie de leurs élèves pour 81 % et le nombre d'élèves en difficulté (en lecture, compréhension, langue, écriture) pour 80 %. Six enseignants sur dix pointent également un sentiment d'impuissance

face à la difficulté à faire progresser leurs élèves (59 %). Les enseignants expliquent majoritairement les problèmes rencontrés par leurs élèves dans l'apprentissage du français par leur difficulté à identifier leurs propres difficultés et à mobiliser des stratégies pour y répondre (85 %), à se mettre en situation de recherche face aux exercices proposés ou face à des situations nouvelles (77 %), ou à identifier les objectifs des activités d'apprentissage (51 %) (voir [figure 8 en ligne](#)). Le rapport aux stratégies d'apprentissage fait écho aux résultats de l'enquête Cedre Compétences langagières et littératie qui montrent un certain nombre de divergences d'approches chez les élèves lorsqu'il s'agit d'appréhender un texte écrit (Durand de Monestrol H. *et al*, 2022). Au regard de ce constat, qui met en évidence un besoin de guidage des élèves, les enseignants sont relativement nombreux à leur faire des retours fréquents sur leur travail, que ce soit à propos des objectifs ou des processus d'apprentissage, pratique dont on sait qu'elle favorise l'augmentation des capacités d'apprentissage (Black & William, 1998 ; Hattie, 2009). Ainsi, 71 % disent avoir eu « souvent » ou « très souvent » des échanges individuels avec certains d'entre eux sur la manière de réaliser la tâche en cours, 65 % sur leurs difficultés scolaires ou 62 % sur leur interprétation des contenus lors de la séance (voir [figure 9 en ligne](#)).

Un travail de reprise qui privilégie l'approche collective

Les enseignants privilégient le travail collectif pour prendre en compte les erreurs de leurs élèves, que ce soit lors d'une activité en classe ou lors de la reprise d'une évaluation. En effet, lorsque ces derniers constatent une erreur chez quelques élèves de la classe, ils sont 65 % à proposer fréquemment une correction collective et 16 % à faire fréquemment travailler collectivement les élèves concernés pendant que les autres travaillent en autonomie. Seuls 24 % proposent de faire travailler collectivement les élèves concernés sur l'erreur en accompagnement personnalisé (voir [figure 10 en ligne](#)). En ce qui concerne les évaluations, 71 % précisent faire fréquemment la correction de l'ensemble de l'évaluation en classe. Ils sont également 61 % à faire fréquemment des commentaires d'ordre général et à prendre le temps d'explicitier uniquement des erreurs apparues dans de nombreuses copies. Les enseignants sont en revanche un peu moins nombreux à fréquemment sélectionner des réponses d'élèves pour les discuter en classe (37 %) ou à organiser une foire aux questions après un temps de lecture des copies (28 %) [figure 1](#).

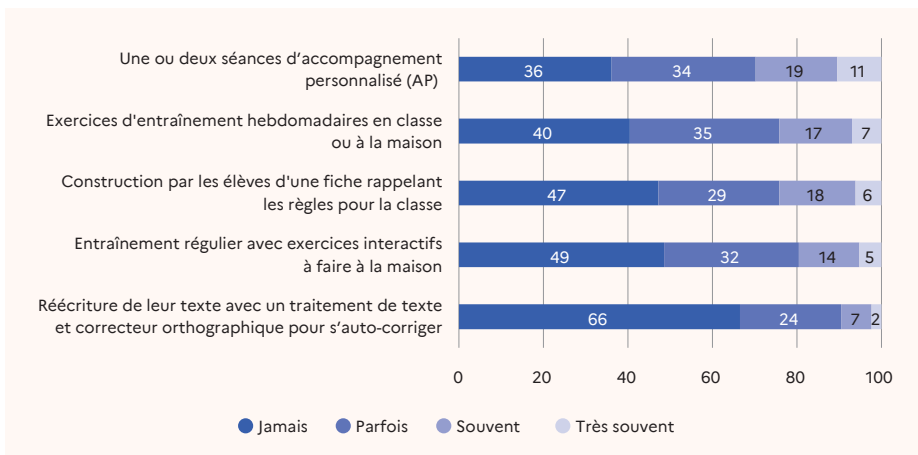
➤ 1 Fréquences élevées de mise en œuvre de différentes pratiques pour faire le bilan d'une évaluation (en %)



Lecture : 71 % des enseignants déclarent avoir « souvent » ou « très souvent » fait la correction de l'ensemble de l'évaluation en classe.
Champ : enseignants de français en classe de troisième en France ayant répondu à l'enquête Praesco Français 2021, secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Réf. : Note d'Information, n° 24.36. DEPP

➤ 2 Fréquence des activités de remédiation pour les élèves les plus en difficulté dans l'apprentissage de l'accord sujet/verbe (en %)



Lecture : pour les élèves les plus en difficulté dans le cadre de l'enseignement de la phrase complexe, 19 % des enseignants organisent « souvent » une ou deux séances d'accompagnement personnalisé (AP).
Note : en raison d'arrondis, la somme des quatre modalités de réponse n'est pas nécessairement égale à 100 %.
Champ : enseignants de français en classe de troisième en France ayant répondu à l'enquête Praesco Français 2021, secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Réf. : Note d'Information, n° 24.36. DEPP

Une prise en charge de l'hétérogénéité limitée lors des séances d'enseignement de la langue

Sept enseignants sur dix (72 %) déclarent qu'il leur a été difficile d'enseigner la langue (orthographe, grammaire, vocabulaire) à leurs élèves de troisième en 2020-2021 (voir figure 11 en ligne), l'enseignement de la syntaxe de la phrase complexe étant considéré comme compliqué pour 75 % des enseignants interrogés. S'agissant des pratiques mises en œuvre pour enseigner la notion d'accord sujet/verbe ainsi que les constituants de la phrase complexe, les résultats montrent un recours moins fréquent à celles liées à la prise en charge de l'hétérogénéité. Ce moindre recours résonne ainsi avec les constats de l'enquête Epode (2018), qui soulignaient que les pratiques de

prise en charge de l'hétérogénéité, bien que fréquemment considérées comme prioritaires par les enseignants de collège, étaient peu répandues car jugées difficilement réalisables. Ainsi, lorsqu'ils travaillent sur la phrase complexe, un quart des enseignants de français proposent, par exemple, un travail incluant des parcours différenciés en fonction des difficultés des élèves. Pour les élèves les plus en difficulté, 36 % des enseignants proposent fréquemment des supports pédagogiques tels que des cartes mentales ou encore des capsules vidéo et un cinquième (21 %) des exercices rituels de découpage syntaxique (étiquettes, groupes de mots à assembler, etc.). Pour l'enseignement de l'accord sujet/verbe, un enseignant sur cinq propose fréquemment des exercices de systématisation différenciés à la suite d'une évaluation (18 %) ou

pratique la dictée négociée, par groupes de niveau, en demandant à chaque groupe de justifier les accords (19 %) (voir figure 12 en ligne). Pour les élèves ayant le plus de difficulté avec cette notion, entre 10 % et 30 % des enseignants déclarent organiser « souvent » ou « très souvent » les activités de remédiation proposées par le questionnaire, la mise en place d'une ou deux séances d'accompagnement personnalisé restant la modalité la plus pratiquée fréquemment (voir figure 2).

Des enseignants attentifs aux exigences conjointes du socle et du diplôme national du brevet

Pour travailler la compréhension, les enseignants de français en troisième s'appuient, pour la totalité d'entre eux, sur des textes littéraires et recourent fréquemment à l'image (69 %) ou à des documents composites associant, par exemple, texte et image ou texte et graphique (66 %) (voir figure 13 en ligne). Ces choix sont cohérents avec les enjeux propres à la classe de troisième, l'analyse de l'image associée à un texte constituant notamment un des exercices proposés au brevet des collèges tout en répondant aux attendus du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. S'agissant des activités qu'ils proposent fréquemment à leurs élèves, 89 % des enseignants pratiquent fréquemment le questionnement guidé amenant les élèves à opérer des prélèvements dans le texte et 79 % travaillent la capacité d'inférence de leurs élèves en proposant, par exemple, un repérage de champs lexicaux. Lors des séances d'étude de la langue, les enseignants sont nombreux à proposer « souvent » ou « très souvent » des exercices de réécriture de type brevet pour aborder la notion d'accord sujet/verbe (89 %) ou pour observer les difficultés d'accord (59 %). L'exercice de réécriture est également fréquemment retenu par les enseignants pour évaluer la maîtrise de l'accord sujet/verbe (85 %) ou pour évaluer la capacité de leurs élèves à employer les phrases complexes (75 %). L'enquête Praesco interroge les enseignants sur plusieurs pratiques associées à l'oral, composante qui occupe désormais une place importante dans les programmes de français. Six enseignants sur dix déclarent avoir « souvent » ou « très souvent » travaillé l'expression orale en proposant à leurs élèves de troisième de pratiquer la lecture expressive (61 %) ou de participer de façon constructive à des débats (59 %), une activité par ailleurs davantage mobilisée en éducation prioritaire (67 % contre 56 % hors éducation prioritaire).

Les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté intègrent davantage la pratique de l'oral dans leurs enseignements que leurs collègues de plus de 20 ans d'ancienneté dans le métier. Ces différences sont plus marquées dans le cas de la participation à des débats (+ 9 points) et de l'élaboration d'un discours en lien avec l'apprentissage de l'argumentation (+ 7 points).

En ce qui concerne la pratique de l'exposé, au centre de l'épreuve orale de soutenance du brevet, un quart des enseignants (24 %) déclarent l'avoir fréquemment mobilisée avec leurs élèves dans le cadre du cours de français.

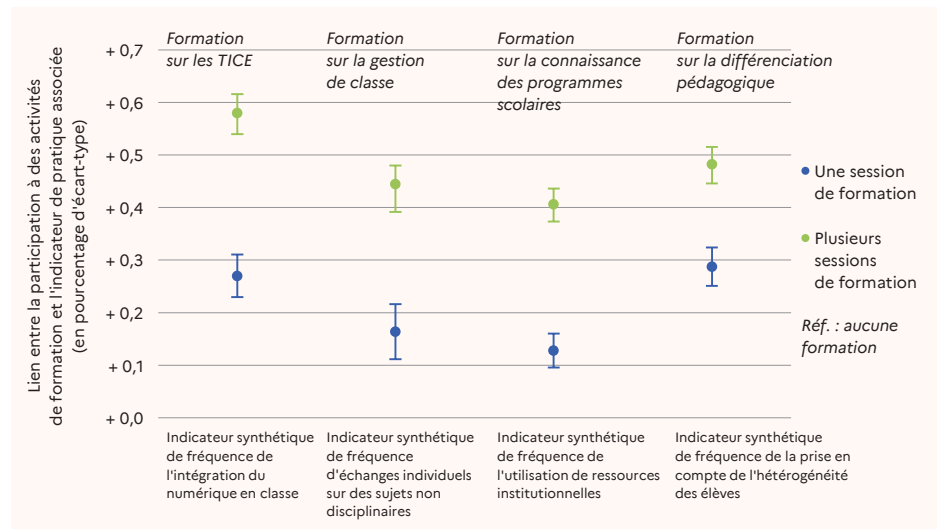
Des choix de formation continue qui privilégient l'enseignement des contenus disciplinaires

Deux enseignants sur trois déclarent avoir participé au moins une fois, entre 2015 et 2020, à des activités de formation continue portant sur la différenciation pédagogique (66 %) ou l'accompagnement des élèves à besoins particuliers (61 %), contre 82 % à des activités centrées sur les contenus disciplinaires (voir figure 14 en ligne). Les professeurs enseignant le français en classe de troisième sont toutefois plus nombreux que ceux de CM2 (Goube et al., 2024) à avoir participé au moins une fois à des formations portant sur la différenciation au cours des cinq années précédant l'enquête (40 % contre 29 %). Dans l'enquête Talis 2018, un professeur de collège sur quatre seulement s'estime bien préparé à l'enseignement à des élèves de niveaux différents et c'est pour l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers que s'expriment les besoins de formation continue les plus importants (Charpentier et al., 2019).

Des fréquences de pratiques corrélées au nombre de formations suivies

Plusieurs estimations fondées sur des modèles linéaires ont été effectuées afin de mesurer le lien entre la participation des enseignants de français à des activités de formation continue au cours des cinq dernières années (sur les compétences en technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), la gestion de classe, la connaissance des programmes, la différenciation pédagogique) et la fréquence de mise en œuvre dans leurs enseignements de pratiques associées, estimées à partir d'indicateurs synthétiques (voir figure 15 en ligne). Pour ce faire, plusieurs caractéristiques individuelles des enseignants pouvant avoir une influence sur leurs pratiques pédagogiques (sexe, expérience et secteur d'enseignement) ont été contrôlées (voir figure 3.

3 Lien entre la participation aux activités de formation continue et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques associées



Lecture : à caractéristiques égales (sexe, expérience dans le métier et secteur de l'établissement), les enseignants qui ont suivi plusieurs sessions de formation en gestion de classe au cours des cinq dernières années ont un score standardisé de fréquence d'échanges individuels sur des sujets n'ayant pas trait à des contenus disciplinaires de 0,44 point d'écart-type supérieur à la moyenne des enseignants qui n'ont suivi aucune formation en gestion de classe pendant cette période.

Champ : enseignants de français en classe de troisième en France ayant répondu à l'enquête Praesco Français 2021, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Réf. : Note d'Information, n° 24.36. DEPP

Plus la participation d'un enseignant à des activités de formation continue est élevée, plus la fréquence des pratiques qui leur sont relatives est élevée.

Ainsi, à caractéristiques égales, les enseignants ayant suivi une session de formation sur la différenciation ont un indice de fréquence de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (en proposant, par exemple, des parcours différenciés lors du travail sur la phrase complexe) supérieur de 0,29 point d'écart-type à celui des enseignants n'ayant pas suivi cette formation. Ceux ayant assisté à plusieurs sessions sur cette même thématique présentent un indice encore supérieur de 0,48 point d'écart-type. Bien que ces résultats n'identifient pas une relation causale entre la participation à des activités de formation et un changement de pratiques de la part des enseignants, ceux-ci entrent en résonance avec les conclusions d'études antérieures telles que celle menée par Darling-Hammond et al. (2017), qui soulignent l'influence des programmes de formation continue soutenus dans le temps sur l'évolution des pratiques d'enseignement.

Des pratiques et des ressentis qui varient selon l'ancienneté

Lorsque l'on s'intéresse aux indicateurs synthétiques construits pour décrire les pratiques enseignantes, des écarts s'observent selon l'ancienneté dans le métier (voir figure 15 et méthodologie en ligne). Les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté ont des pratiques beaucoup plus fréquentes que la

moyenne sur la quasi-totalité des indicateurs et ceux ayant plus de 20 ans d'ancienneté ont des pratiques généralement moins fréquentes sur ces mêmes indicateurs (voir figure 4.

Constat saillant de cette analyse, les enseignants plus récemment entrés dans le métier prennent davantage en compte l'hétérogénéité des élèves (+ 28 points d'écart-type). Les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté sont par exemple 32 % à faire « souvent » ou « très souvent » travailler individuellement les élèves selon des parcours personnalisés contre 25 % en moyenne. De plus, ils fournissent plus fréquemment de l'aide aux élèves en difficulté (+ 31 points d'écart-type) en organisant, par exemple, une ou deux séances d'accompagnement personnalisé pour les élèves les plus en difficulté de leur classe. L'évolution de la formation initiale depuis une dizaine d'années et la mise en place du référentiel pour l'éducation prioritaire (2014), qui accordent l'une et l'autre une attention renforcée à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, pourraient expliquer ces résultats.

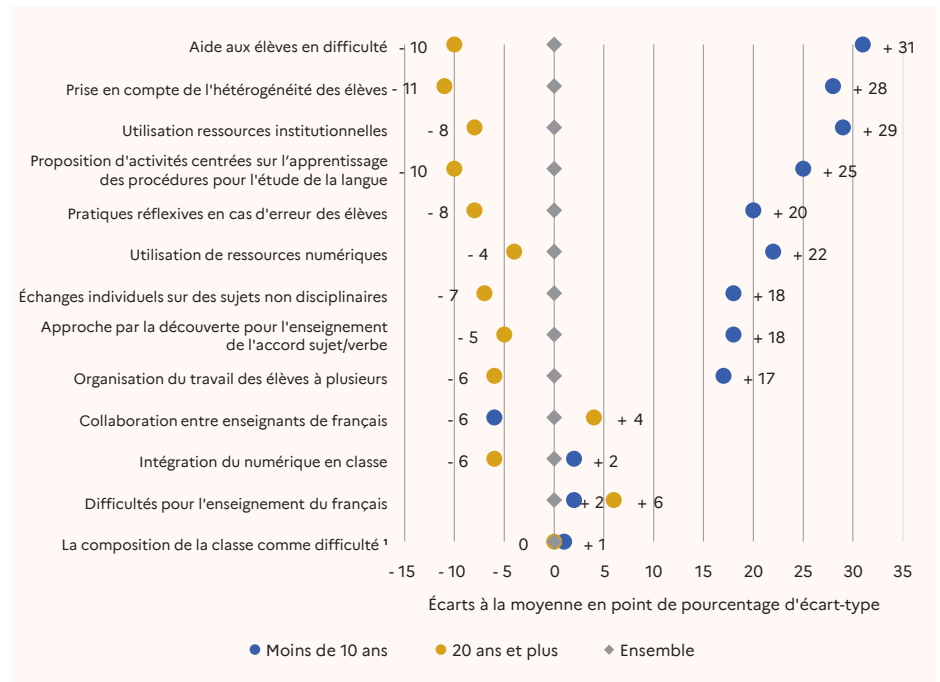
Une autre piste d'interprétation porte sur la proportion plus grande d'enseignants peu expérimentés dans des établissements situés en éducation prioritaire, et donc plus exposés à la gestion de la difficulté scolaire. Par exemple, 35 % des enseignants affectés dans des établissements situés en éducation prioritaire ont moins de 10 ans d'ancienneté dans le métier, contre 11 % chez les enseignants affectés dans des établissements publics hors éducation prioritaire (figure 6 en ligne). Cette interprétation est en partie

confirmée par la similarité de la structure des résultats de ces mêmes indicateurs synthétiques selon le secteur d'établissement, les enseignants travaillant dans des établissements en éducation prioritaire adoptant également des pratiques plus fréquentes que la moyenne sur la plupart des indicateurs dont ceux sur l'hétérogénéité (figure 16 en ligne).

Des pratiques en direction du développement des compétences cognitives, motivationnelles et sociales plus marquées en éducation prioritaire

Les pratiques pédagogiques des enseignants de français en troisième ont été observées à partir de trois dimensions identifiables dans le questionnaire grâce à une approche par équation structurelle (voir méthodologie en ligne). La première dimension concerne les pratiques pédagogiques liées à une transmission de connaissances pilotée par l'enseignant. La deuxième concerne des pratiques plus récentes en lien avec le développement des compétences cognitives, motivationnelles et sociales. La dernière renvoie aux pratiques pédagogiques qui visent à prendre en compte l'individualité des élèves dans les apprentissages (figure 5). L'objectif de cette analyse est d'examiner comment ces dimensions s'organisent les unes par rapport aux autres et de voir si les caractéristiques individuelles des enseignants peuvent être liées à une augmentation ou à une diminution de la mise en œuvre de ces dimensions de l'action pédagogique. Les résultats montrent une relation positive entre les pratiques qui visent le développement des compétences cognitives, motivationnelles et sociales des élèves et celles qui prennent en compte l'individualité des élèves (voir figure 17 en ligne) mais aussi une opposition entre les pratiques caractéristiques d'une transmission de connaissances dirigée par l'enseignant (par ex. prévoir une fiche récapitulative élaborée par l'enseignant et la transmettre en fin de séance après un travail d'observation et/ou de manipulation pour l'étude de la phrase complexe) et celles qui s'orientent vers le développement de ces mêmes compétences chez les élèves (par ex. demander aux élèves d'organiser les informations d'un discours, d'un texte ou d'une leçon sous forme de carte heuristique pour travailler la reformulation). Au-delà de ces relations, une opposition majeure s'observe plus spécifiquement entre deux gestes : le fait d'utiliser l'activité de l'élève comme moteur des apprentissages et le recours à des corrections collectives, globales et mobilisant les élèves volontaires,

4 Indicateurs synthétiques d'intensité des pratiques selon l'ancienneté dans le métier



1. Écart non significatif à 90 %.
Lecture : pour les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté, l'indicateur synthétique « Prise en compte de l'hétérogénéité des élèves » s'établit à +28 points d'écart-type au-dessus de la moyenne.
Champ : enseignants de français en classe de troisième en France ayant répondu à l'enquête Praesco Français 2021, secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Réf. : Note d'Information, n° 24.36. DEPP

5 Dimensions structurantes des pratiques enseignantes et gestes professionnels associés

Pratiques enseignantes	A. Accent mis sur le développement des compétences cognitives, motivationnelles et sociales des élèves	B. Pratique prenant en compte l'individualité de chaque élève	C. Posture visant la transmission de connaissances sous la direction de l'enseignant
Gestes professionnels	1 La mise en œuvre d'activités ayant une dimension ludique dans le but d'augmenter la motivation des élèves.	4 L'utilisation de l'activité des élèves comme moteur des apprentissages.	3 Le fait de fournir aux élèves des synthèses préconstruites par l'enseignant ou des sources externes à la classe.
	2 La mise en place de travaux de groupe et la façon de configurer ces groupes.	5 La personnalisation des retours faits aux élèves sur les travaux qu'ils produisent à la maison.	9 Les pratiques de correction collectives, globales et sollicitant principalement des élèves volontaires.
	3 La prise en compte des intelligences multiples dans la conception des tâches proposées aux élèves.	6 Le recours à l'aide personnalisée. 7 Le retour réflexif de l'enseignant sur ses pratiques lorsque les élèves n'atteignent pas les objectifs d'apprentissage.	10 Les pratiques d'interrogation des élèves ne prenant pas en compte les caractéristiques individuelles des élèves ou leurs performances personnelles lors des activités en cours.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Réf. : Note d'Information, n° 24.36. DEPP

pratique tenant peu compte des spécificités individuelles des élèves. Les résultats mettent également en évidence des liens entre les caractéristiques individuelles et contextuelles des enseignants et les trois dimensions pédagogiques observées. Les enseignants qui exercent en éducation prioritaire adoptent plus fréquemment que les autres enseignants interrogés des pratiques qui visent à prendre en compte l'individualité des élèves. De même, ils visent de façon marquée le développement des compétences cognitives, motivationnelles et sociales des élèves,

mais de manière moins prononcée que leurs collègues du secteur privé. Enfin, plus l'ancienneté dans la profession augmente, moins les enseignants mettent en place des pratiques qui visent à développer les compétences cognitives, motivationnelles et sociales des élèves (voir figure 18 en ligne). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Retrouvez la Note d'Information 24.36, ses figures et données complémentaires sur education.gouv.fr/etudes-et-statistiques