



**HAL**  
open science

# Analyser les pratiques langagières des enseignant.e.s : un levier d'action pour contrer les inégalités ?

Hélène Castany-Owhadi

## ► To cite this version:

Hélène Castany-Owhadi. Analyser les pratiques langagières des enseignant.e.s : un levier d'action pour contrer les inégalités ?. Editions Alphil. Presses Universitaires Suisses. Former contre les inégalités : Pratiques et recommandations pour la formation des enseignant.e.s, 2023. hal-04198722

**HAL Id: hal-04198722**

**<https://hal.science/hal-04198722>**

Submitted on 8 Sep 2023

**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.



PHILIPPE LOSEGO  
HÉLOÏSE DURLER (DIR.)

# FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS

Pratiques et recommandations pour la formation  
des enseignant·e·s

TRANSMISSION  
DES SAVOIRS



PHILIPPE LOSEGO, HÉLOÏSE DURLER (DIR.)

## FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS

PRATIQUES ET RECOMMANDATIONS POUR LA FORMATION  
DES ENSEIGNANT•E•S

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2023  
Rue du Tertre 10  
2000 Neuchâtel  
Suisse

[www.alphil.ch](http://www.alphil.ch)

Alphil Diffusion  
[commande@alphil.ch](mailto:commande@alphil.ch)

DOI: 10.33055/ALPHIL.00553

ISBN papier: 978-2-88930-550-6  
ISBN PDF: 978-2-88930-551-3  
ISBN EPUB: 978-2-88930-552-0

Ce livre a été publié avec le soutien de la Haute École pédagogique du canton de Vaud.

**hep/**

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Illustration de couverture: iStock.

Couverture, maquette et réalisation: Nusbaumer-graphistes sàrl, [www.nusbaumer.ch](http://www.nusbaumer.ch)

**Hélène Castany-Owhadi**

Université de Montpellier  
et Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF EA3749

---

## **Analyser les pratiques langagières des enseignant·e·s : un levier d'action pour contrer les inégalités ?**

L'école française ne parvient pas à réduire les inégalités scolaires d'origine socioéconomique ou socioculturelle. Ce constat est plus ou moins identique dans les autres pays développés, mais les enquêtes internationales PISA montrent que la France fait partie des pays de l'OCDE<sup>1</sup> les plus inéquitables. Dès lors, certain·e·s sociologues et chercheur·e·s en sciences de l'éducation interrogent les principes de justice en milieu scolaire (par ex. Dubet, 2004; Crahay, 2000; Duru-Bellat et Meuret, 2009). Il semble se dégager un consensus : une école est juste quand elle permet à la majorité des élèves d'apprendre, tout en prenant en compte les élèves les plus faibles.

Les pratiques langagières (ou sociolangagières)<sup>2</sup> en formation initiale et continue des enseignant·e·s constituent une problématique émergente<sup>3</sup> (Daunay et Treignier, 2004; Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro

---

<sup>1</sup> Organisation de coopération et de développement économiques.

<sup>2</sup> Bautier et Bucheton (1997).

<sup>3</sup> Voir notamment le numéro 30 de *Repères*, coordonné par Daunay et Treignier (2004) : « Les pratiques langagières en formation initiale et continue ».

et Larguier, 2004). Il en va de même pour la formation contre les inégalités (Mamede et Netter, 2018), mais « *la littérature scientifique peine à montrer par quels processus et à quelles conditions la formation pourrait se traduire par une évolution des résultats des enfants les moins performants et ainsi contribuer à réduire les inégalités* » (Mamede et Netter, 2018, p. 10). Nous nous inscrivons dans la continuité de ces travaux en nous posons la question suivante : l'analyse des pratiques langagières des enseignant-e-s en formation initiale et continue peut-elle être considérée comme un levier d'action pour contrer les inégalités ? Afin de tenter de répondre à cette question, nous partirons d'extraits de notre corpus de thèse<sup>4</sup> et des connaissances scientifiques disponibles pour proposer des pistes de formation.

Après la présentation de l'ancrage théorique sur lequel se fonde cette étude exploratoire à visée descriptive, nous consacrerons la partie suivante à notre méthodologie, avant de proposer des analyses d'extraits de verbatim en mettant en évidence des pratiques efficaces et délétères à partir de grilles de lecture issues de la recherche (Bucheton, 2019 ; Rochex et Crinon, 2011). Notre réflexion portera ensuite sur l'exploitation de ces analyses en formation enseignante.

## Cadre théorique

### Pratiques enseignantes, inégalités socioscolaires et formation

Certains travaux portent sur les effets-maîtres dans la compréhension des processus différenciateurs (Cèbe et Goigoux, 1999 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006 ; Bautier, 2009 ; Crinon, 2011 ; Chesnais, 2014 ; Bucheton, 2019 ; Lahire, 1993) ou sur la mise en évidence des pratiques efficaces en faveur des élèves de milieu défavorisé (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2015 ; Piquée, 2010 ; Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015 ; Crinon et Dias-Chiaruttini, 2017 ; Owhadi,

---

<sup>4</sup> Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulation (Owhadi, 2019).

2019; Bucheton, 2019), la question de la formation étant cependant rarement développée.

Il existe un consensus sur l'importance de l'explicitation de l'enseignant·e afin de mettre en évidence les enjeux de savoir<sup>5</sup> (IFé, 2015; Bissonnette et al., 2005; Bernardin, 2016) car une « *pédagogie invisible* » (Bernstein, 1975) entraîne des malentendus sociocognitifs (Bautier et Rayou, 2009) qui contribuent à renforcer les inégalités socioscolaires. En outre, Bautier et Goigoux (2004) nous invitent à « *penser la production des inégalités en matière d'apprentissage et d'accès au savoir comme la résultante de la confrontation entre, d'une part, les dispositions sociolangagières et sociocognitives des élèves et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires* » (p. 89).

D'autres travaux s'intéressent à la formation contre les inégalités (Perrenoud, 1993; Auduc, 1998; Mamede et Netter, 2018; Cèbe et Goigoux, 2018), celle-ci étant d'ailleurs considérée par l'OCDE<sup>6</sup> (2015) comme un levier d'action pour la France. L'articulation de la pratique, de la formation et de la recherche (Dumoulin et Gremion, 2019) demeure d'ailleurs une préoccupation de première importance, à l'instar des travaux de Butlen (Butlen, Masselot et Charles-Pézarid, 2003; Butlen et Masselot, 2018) en didactiques des mathématiques, les « ateliers de pratiques professionnelles » utilisant la vidéoformation pour l'acquisition et la construction de gestes professionnels (Butlen et al., 2003). Pour leur part, Espinassy, Brière-Guenoun et Félix (2018) préconisent l'usage de la verbalisation de l'action à partir de confrontation de séquences filmées en classe permettant de mettre en évidence « *un répertoire de dilemmes de métier, constituant une ressource opératoire face aux situations de travail où les professionnels s'efforcent de lutter contre les inégalités scolaires* » (p. 59).

---

<sup>5</sup> Rayou (2018) apporte cependant une nuance, trop d'explicitation pouvant avoir des répercussions sur le désir d'apprendre.

<sup>6</sup> Organisation de coopération et de développement économiques

## Les pratiques langagières : une notion complexe à aborder en formation

Les pratiques langagières peuvent être définies comme des « *usages du langage socialement construits* » (Bautier, 2001, p. 125), celles-ci prenant en compte les dimensions sociales, culturelles, identitaires, linguistiques, langagières et cognitives dans la construction du sujet. L'auteure précise que « *les productions langagières, parce qu'elles sont des pratiques sociales, ne renvoient pas à des caractéristiques intrinsèques aux locuteurs, mais au rapport social que ces locuteurs entretiennent, simultanément, au langage, certes, mais aussi à la situation et à ses enjeux* » (Bautier, 2001, p. 136-137).

Cette conception trouve toute sa place en contexte scolaire car elle n'est pas réductrice comme celle qui prône la suprématie de la « maîtrise de la langue », et elle évite de déresponsabiliser le rôle de l'école dans la construction des inégalités sociales. D'autre part, le fait que le langage soit considéré comme une pratique signifie que ce dernier est une action « *dans la mesure où il est toujours construction d'une situation, d'un cadre de communication, des relations entre les interlocuteurs, de la représentation de soi et des autres* » (Bautier, 1995, p. 202). D'où la difficulté d'une transposition didactique lorsqu'on analyse les pratiques langagières en formation initiale et continue.

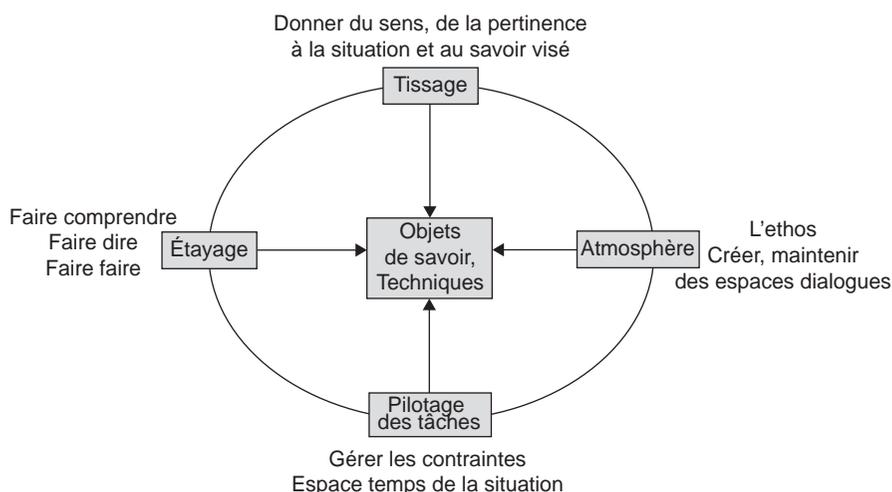
À cela vient s'ajouter le fait que « *les pratiques langagières des individus sont ancrées dans leur mode de socialisation familial, composé par les valeurs, attitudes, représentations et utilisations familiales du langage dans leur double aspect cognitif et interactionnel, qui sont elles-mêmes liées à la trajectoire des individus et à leurs conditions de vie* » (Bautier, 1995, p. 204).

## Les modèles du multi-agenda et des postures d'étayage

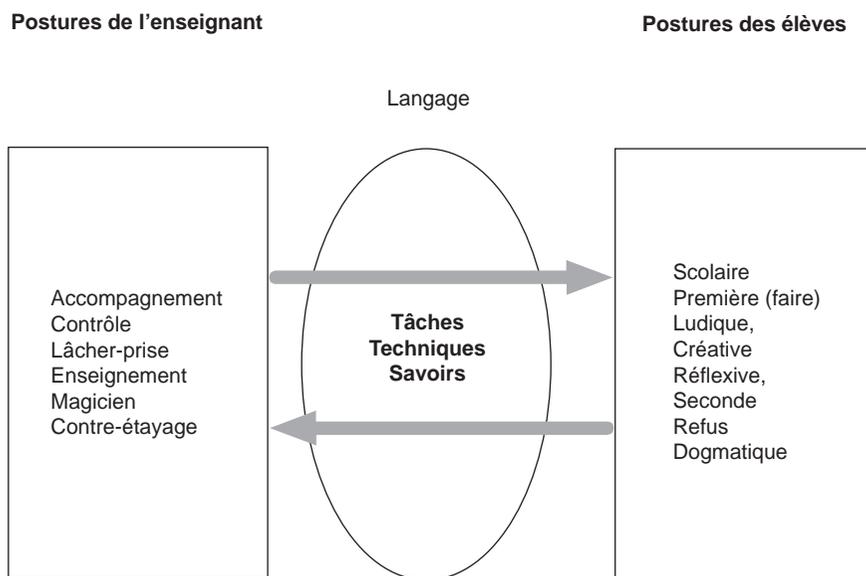
Les travaux de Dominique Bucheton, qui adoptent la même conception qu'Elisabeth Bautier sur les pratiques langagières (Bautier et Bucheton, 1997), portent sur les gestes professionnels et les postures

de l'enseignant·e dans le cadre de la didactique de la production d'écrits (Bucheton et Soulé, 2009). Les gestes professionnels, qui sont corporels autant que verbaux, désignent l'actualisation des préoccupations de l'enseignant·e, ceux-ci s'adressant à un autre pour interagir. Ils sont plurisignifiants, hiérarchisés, modulaires, systémiques, dynamiques et culturellement partagés, le « rôle intégrateur et central du langage » étant déterminant dans ce modèle. Ainsi, l'activité de l'enseignant·e contient des invariants qui s'organisent à partir de cinq préoccupations centrales qui constituent le substrat des gestes professionnels : l'étayage du travail en cours ; le pilotage et l'organisation de l'avancée de la leçon ; le tissage du savoir qui permet de faire des liens entre les tâches ou de mettre en relation le début avec la fin de la leçon ; l'atmosphère qui correspond à l'espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ; l'ensemble des préoccupations précédentes ayant pour cible un apprentissage. La figure 1 permet de représenter le modèle des gestes professionnels en rendant compte d'un « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton et Soulé, 2009), celui-ci permettant d'appréhender le travail enseignant dans sa complexité :

**Figure 1. Un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009).**



**Figure 2. Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignant-e-s et des élèves (Bucheton et Soulé, 2009).**



Selon Bucheton (2019), le geste de tissage<sup>7</sup> est peu présent dans les pratiques des enseignant-e-s alors que son absence contribue à renforcer les inégalités socioscolaires.

Le modèle du multi-agenda a ensuite ouvert la voie au modèle des postures d'étayage et des postures d'apprentissage des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Les auteurs définissent la posture comme un « schème préconstruit du "penser-dire-faire", que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée » (p. 38).

Bucheton et Soulé (2009) distinguent six postures d'étayage du maître : la posture d'enseignement où les objets de savoir sont nommés ; la posture de lâcher-prise où l'enseignant-e n'intervient pas ou très

<sup>7</sup> L'importance du travail de tissage de l'enseignant-e pour éviter les malentendus sociocognitifs est aussi mise en évidence par les travaux de l'équipe ESCOL (par ex. Bautier et Rayou, 2009 ; Crinon, 2011).

peu; la posture de contrôle où l'enseignant·e est placé·e en «tour de contrôle»; la posture de contre-étayage qui est une variante de la posture de contrôle, l'enseignant·e pouvant aller jusqu'à faire à la place des élèves; la posture d'accompagnement où l'enseignant·e évite de donner la réponse en favorisant les échanges entre les élèves; la posture dite du «magicien» où le savoir est à deviner car il n'est pas nommé.

Ces auteurs distinguent par ailleurs six postures d'étude des élèves (ludique/créative, première, dogmatique, réflexive, de refus, scolaire) «traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches» (Bucheton et Soulé, 2009, p. 39)

Les auteurs font ainsi l'hypothèse de l'«ajustement réciproque des postures des enseignant·e·s et des élèves» comme l'illustre la figure 2.

## Méthodologie

### Une recherche qui prend en compte l'équité de l'enseignement

Notre recherche doctorale est une étude linguistique et didactique des jeux de reformulation en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire, en France (Owhadi, 2019). Nos données sont issues de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016) qui tente d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires efficaces et équitables d'enseignant·e·s expérimenté·e·s en accordant une attention particulière aux élèves socialement les moins favorisés. L'échantillon de cent trente et une classes nous a permis de constituer un corpus contrasté en termes d'efficacité et d'équité de la classe en écriture<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Les limites de notre recherche sont d'établir un lien direct entre efficacité de la classe et effet-maitre même si sont pris en compte «les effets des différentes variables susceptibles d'affecter la progression des élèves» (Goigoux et al., 2015, p. 5).

## Corpus d'étude

Les extraits de verbatims analysés dans la partie suivante proviennent des classes A, B et C, deux points communs réunissant les deux classes efficaces en écriture (A et B) : la présence du geste de tissage (beaucoup plus rare dans la classe C) et une dimension éthique : les enseignant-e-s considèrent les élèves comme tous capables.

### La classe A

La classe A est classée<sup>9</sup> au rang 8 au score en écriture et au rang 2 au score global. C'est un cours simple de vingt-trois élèves avec une majorité d'élèves non francophones dont beaucoup vivent dans des squats et sont sans papiers selon l'enquêteur. Elle bénéficie d'un maître surnuméraire et d'un maître pour l'aide aux élèves allophones nouvellement arrivés. Le maître, qui a seize années d'ancienneté, dont six ans au CP, affirme que sa manière de fonctionner en atelier pendant que les autres élèves sont en autonomie provient de son passé d'enseignant de maternelle. En début d'année, neuf élèves sont considérés comme fragiles dans la mesure où ils n'ont pas compris le principe alphabétique de notre système d'écriture. Ils obtiennent tous un score supérieur à 15/27 à l'épreuve de production de texte de fin d'année. Selon l'enquêteur, l'efficacité du maître est due à plusieurs causes combinées : les ateliers de production d'écrits, les séances de révision d'écrits sur tableau blanc interactif, la ritualisation des activités ainsi que l'usage des reformulations. Les résultats de notre recherche attestent d'un usage important de la paraphrase autant du côté du maître que du côté des élèves, le maître ayant souvent recours à l'autoparaphrase<sup>10</sup> durant la transmission de la consigne.

<sup>9</sup> Afin de juger de l'efficacité d'une pratique d'enseignement, les élèves ont été évalués en début et en fin d'année. Ces évaluations ont permis de classer les cent trente et une classes, de la classe qui fait le plus progresser les élèves à la classe qui le fait le moins dans trois domaines : code, compréhension et écriture.

<sup>10</sup> L'autoparaphrase correspond à la reformulation de son propre énoncé avec une relation sémantique entre l'énoncé-source (ce qui fait l'objet d'une reformulation) et l'énoncé reformulateur (celui qui contient la reformulation).

### **La classe B**

La classe B est classée au rang 15 au score en écriture et au rang 17 au score global. Il s'agit d'un cours simple de vingt-trois élèves qui bénéficie d'un maître surnuméraire. La maîtresse a neuf ans d'ancienneté, dont quatre au CP. Elle favorise l'entraide entre élèves avec une dimension psycho-affective très forte ainsi qu'un usage corporel et vocal important dans sa manière d'enseigner. En début d'année, treize élèves n'ont pas compris le principe alphabétique de notre système d'écriture. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, huit élèves ont obtenu un score proche ou supérieur à la moyenne et deux élèves un score inférieur à la moyenne (trois élèves absents).

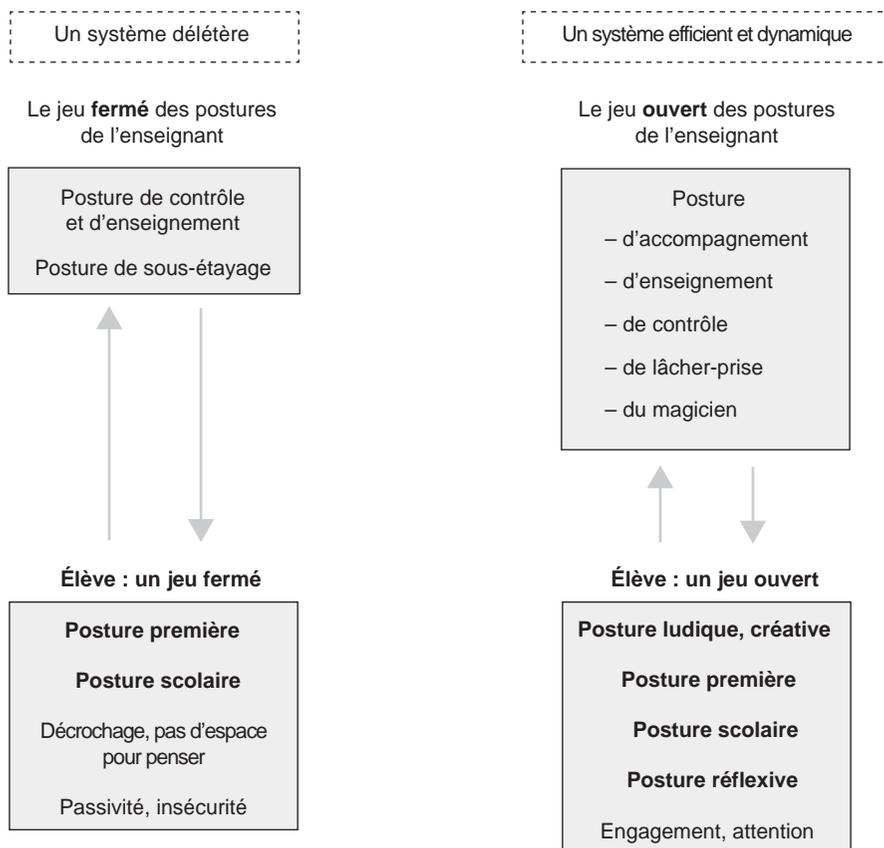
### **La classe C**

La classe C est classée au rang 118 au score en écriture et au rang 105 au score global. C'est un cours simple de vingt élèves en éducation prioritaire, qui bénéficie d'un maître surnuméraire. Ce dernier a quatorze ans d'ancienneté dont sept au CP et il a une expérience de maître d'accueil temporaire de deux ans. L'enquêteur constate un climat de classe favorable aux apprentissages avec une bonne gestion du groupe, le maître faisant confiance à ses élèves. L'organisation de la semaine est très ritualisée, mais elle laisse peu de place à l'innovation. En outre, la place de la réflexion métacognitive est très diffuse et jamais institutionnalisée; certains élèves lecteurs ne sont pas toujours sollicités à la hauteur de leur capacité et il n'y a pas de support pour garder mémoire de ce qui a été rencontré au cours des séances de lecture ou d'écriture. En début d'année, neuf élèves n'ont pas compris le principe alphabétique de notre système d'écriture. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, les scores vont de 3/27 à 16/27 et seulement une élève a obtenu un score au-dessus de la moyenne. Le maître a très souvent recours à l'autorépétition<sup>11</sup> dans le cadre de questions fermées et il ne favorise pas les interactions entre élèves lors des ateliers de production d'écrits.

---

<sup>11</sup> L'auto-répétition correspond à la reformulation de son propre énoncé avec une équivalence sémantique maximale entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur.

**Figure 3. Des dynamiques efficientes ou délétères (Bucheton, 2019)**



## Outils d'analyse

Nous utilisons deux grilles de lecture: le modèle des dynamiques efficientes et délétères (Bucheton, 2019) et le modèle de processus de production d'inégalités (Rochex et Crinon, 2011). En outre, la prise en compte de la multimodalité<sup>12</sup> (Owhadi, 2019; Castany-Owhadi et

<sup>12</sup> La multimodalité caractérise le langage oral «avec ses éléments proprement linguistiques, ses paramètres voco-mimo-posturo-gestuels paraverbaux auxquels s'ajoutent des éléments proxémiques» (Rabatel, 2010, p. 8)

Azaoui, 2022), de la reformulation orale<sup>13</sup> (Owhadi, 2019; Castany-Owhadi et Dumais, 2020) ainsi que de la linguistique énonciative<sup>14</sup> (Kerbrat-Orecchioni, 1980) permettent d'analyser encore plus finement les échanges.

### ***Le modèle des dynamiques efficientes et délétères***

Selon Bucheton (2019) (voir la figure 3), les gestes professionnels de l'enseignant·e s'organisent et se structurent en diverses postures pouvant entraîner des dynamiques efficientes ou délétères : ainsi une posture dominante d'accompagnement de l'enseignant·e entraîne une posture réflexive dominante de la part des élèves (Bucheton et Soulé, 2009) et un jeu ouvert des postures de l'enseignant·e entraîne un jeu ouvert des postures des élèves (Bucheton, 2019). En outre, une posture dominante de contrôle empêche les élèves de penser en les maintenant dans des postures premières<sup>15</sup> et scolaires<sup>16</sup>, ceux-ci étant davantage dans le « faire » que dans le « penser sur » (Morel et al., 2015). Cette dernière posture entraîne souvent des décrochages de la part des élèves, et elle est dominante chez les enseignant·e·s novices (Morel et al., 2015).

---

<sup>13</sup> Une micro-analyse des interactions verbales en contexte scolaire dans le cadre de notre thèse nous a amenée à étudier un phénomène langagier qui demeure un impensé de la formation enseignante : la reformulation orale (Owhadi, 2019). Nous la considérons comme un geste professionnel langagier ainsi qu'un analyseur de l'activité didactique.

<sup>14</sup> La linguistique énonciative s'intéresse à la prise en charge des formes linguistiques par les énonciateurs.

<sup>15</sup> « *Manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir* » (Bucheton et Soulé, 2009a, p. 39).

<sup>16</sup> « *Manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître* » (Bucheton et Soulé, 2009a)

## **Processus de production d'inégalités**

Les processus de différenciation (ou de production d'inégalités) peuvent être « passifs » ou « actifs » (Rochex et Crinon, 2011) :

- passifs lorsque la conduite de classe est « *indifférente aux différences* », l'enseignant n'explicitant pas les enjeux de savoir ;
- actifs lorsque l'on simplifie la tâche des élèves les plus fragiles en réduisant leurs ambitions.

## **Analyse de quelques extraits de corpus**

### **Dynamique efficiente dans la classe A**

#### **Le cas de Wahbi**

Wahbi a des parents chômeurs. La langue parlée à la maison n'est pas le français. Il a bénéficié de seize heures de prise en charge par un maître E (aide spécialisée à dominante pédagogique). Le maître a choisi Wahbi comme « élève B », à savoir : celui « *dont l'avenir en lecture et en écriture est jugé, au début du CP, inquiétant par l'enseignant au sens où il ne sait pas si l'élève parviendra à réaliser les apprentissages attendus à la fin du cours préparatoire* » (Goigoux, 2016, p. 192). Or, à l'épreuve de production de texte de fin d'année, il obtient le score de 18/27.

L'extrait analysé provient d'une séance en mai : le support d'écriture est le début d'une phrase extraite d'un album *Le Livre des mamans* (Parr, 2007), que les enfants ont lu à plusieurs reprises. Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maître écrit au tableau blanc interactif (TBI) « *Il y a des mamans qui...* », et il demande aux élèves : « *Alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ?* ». Il recueille à l'oral les propositions des enfants, et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves ; ensuite une partie des élèves réalise un travail en autonomie alors que l'enseignant (M) prend avec lui un petit groupe d'enfants qu'il guide dans le travail d'écriture.

**Verbatim « Il y a des mamans qui aiment le travail  
et des mamans qui aiment jouer »**

373. M: « [...] *Qu'est-ce que tu veux écrire?* »
374. Wah.: « XXXX »<sup>17</sup>
375. M: « *il y a des mamans qui* »<sup>18</sup>
376. Wah.: « aiment »
377. M: « aiment. *Alors comment ça s'écrit aiment?* »  
(À l'élève qui est en face de Wah.) « *Tu peux l'aider?* »
378. E: « *oui. A-i-m.* »
379. M: « a-i-m » (gesticulation de la main)
380. E et Wah.: « e. »
381. Wah.: « *j'ai envie d'écrire il y a des mamans qui aiment le travail.* »
382. M: « *vas-y.* »
383. Wah.: « *euh, j[e] [n']arrive pas.* »
384. M: « *mais elle vient de te le dire.* »
385. Wah.: « a- [écrit *aime*]... »
386. E: « a-i- »
387. Wah.: « *ça y est.* »
388. M: « *alors, i[l] [y] a plein de mamans qui aiment.* »
389. Wah.: « s-. »

<sup>17</sup> XXX: correspond à des passages inaudibles.

<sup>18</sup> Les mots en caractères romains correspondent à de l'écrit à produire ou produit, autrement dit à de l'« écrit dans l'oral » (Marty, 1991).

390. M: « *attends. i[l] [y] a plein de mamans qui aiment. Est-ce que c'est un objet? Une chose?* »
391. Wah.: « *non.* »
392. M: « *est-ce que c'est un animal?* »
393. Wah.: « *non.* »
394. M: « *est-ce que c'est une personne?* »
395. Wah.: « *non.* »
396. M: « *qu'est-ce qu'on va mettre plutôt alors?* »
397. E: « *n-t- [ajoute « -n » t à « aime »].* »
398. M: « [en lisant avec pointage des mots] *alors il y a des mamans qui aiment. Qu'est-ce que tu fais là So. ? Va au fond de la classe et laisse Sh. travailler. Presse-toi [Wah. continue son écrit] va te mettre, So., va te mettre à la place de Ra.* »
399. Wah.: « *comment on écrit travail maître? J'ai presque fini* [en lisant avec suivi du crayon] *il y a des mamans qui aiment le [en oralisant] travail.* »
400. M: « *ben vas-y, je t'écoute moi... qui aiment le travail... Moi je peux t'aider pour la fin, mais je [ne] peux pas t'aider pour le début. Tu [n]'as pas besoin de moi... [Wah. écrit "travail"]* »
401. E: « *là je [ne] peux pas mettre XX, il est déjà dans XXX.* »
402. M: « *chut. Je sais ma pauvre XXXX.* »
403. Wah.: « [a écrit « travail »] *ça y est, j'ai écrit travail.* »
404. M: « [à une autre élève] *tu te forces. [À Wah.] Alors. C'est presque ça. Non je vais t'aider pour la fin. D'accord? [en relisant tout en pointant du doigt "le travail"] Le travail. Il manque juste un l... [Wah. ajoute un l-] Alors t[u] (n)'as pas fini. Regarde. Relis-moi le début [avec geste de pointage].* »

405. Wah.: « [en lisant] *il y a des mamans qui aiment le travail.* »
406. M: « *et on continue* [le maître se dirige vers le tableau numérique en pointant la suite de l'écrit]. *Lis.* »
407. Wah.: « et »
408. M: « *attends, [a]ttends. Lis d'abord.* »
409. Wah.: « [en lisant avec suivi du doigt du maître] et des mamans qui etcetera. »
410. M: « qui aiment *quoi?* qui aiment *quoi?* »
411. Wah.: « j... jouer. »
412. M: « *d'accord.* [en pointant du doigt sur une ligne] *alors tu vas continuer ici, tu as de la place encore. Je te laisse continuer.* »

### **Analyse de l'extrait**

Au tour de parole 373, le maître s'adresse à Wahbi en lui demandant: « *Alors, qu'est-ce que tu veux écrire?* »<sup>19</sup>. Cette parole « fondatrice » en début d'atelier est déterminante pour l'atmosphère dans laquelle Wahbi va être installé pour écrire (Bucheton et Soulé, 2009). L'usage du verbe modal « vouloir » exprimant une modalité subjective (expression de la volonté) et le déictique « tu » permettent d'enrôler en prenant en compte la dimension psycho-affective du « sujet écrivant » (Bucheton, 2014). En effet, le « tu » implique un « je » en retour de la part de Wahbi: « j'ai envie d'écrire *il y a des mamans qui aiment le travail* » (T381); « euh, j'arrive pas » (T383). Wahbi propose ensuite d'écrire « aiment » (T376). Alors le maître demande à un autre élève de l'aider: ce recours montre qu'il est dans une « *posture d'accompagnement* » (Bucheton et Soulé, 2009) en cherchant à réduire la dépendance de l'élève vis-à-vis de l'enseignant. Comme Wahbi est en « *insécurité scripturale* » (Dabène, 1987), il dit au maître « *euh, j'arrive pas* »

<sup>19</sup> Cet énoncé se retrouve de manière récurrente au début d'un épisode où le maître apporte un étayage dans la phase de mise en mots.

(T383) quand celui-ci l'incite au passage à l'écriture (382. M: «*vas-y*»). Au lieu de lui épeler les lettres, il a encore recours à l'élève qui l'a aidé («*mais elle vient de te le dire*»), ce qui montre encore la dominance de la posture d'accompagnement. Wahbi se lance en commençant à écrire le mot «*aiment*», l'autre élève faisant de même en épelant les deux premières lettres (T386). Wahbi dit ensuite au maître «*ça y est*» (T387), le maître répondant par un geste d'évaluation: «*alors, il y a plein de mamans qui aiment*» (T388). Ici, l'étayage porte sur le morphogramme grammatical *-nt*, la règle morphosyntaxique de l'accord en nombre du verbe étant très complexe, d'autant plus que ce morphogramme est non perceptible à l'oral (David et Dappe, 2011). La réponse de Wahbi («*s-*») témoigne d'une conscience morphographique puisqu'il applique la règle de l'accord en nombre du nom et de l'adjectif. Le maître a ensuite recours à une «*méthode de raisonnement*» permettant à l'élève de voir s'il faut mettre *-nt* par déduction puisque ce n'est ni un objet, ni une chose, ni un animal et ni une personne. Cela permet ainsi à l'élève B de dire qu'il faut ajouter «*-nt*» (T397). Au tour de parole 398, le maître relit l'écrit de Wahbi avec pointage des mots. Cet acte de relecture avec pointage est fréquent chez ce maître pendant la relecture de l'écrit. Fijalkow et Fijalkow (2001) ont montré l'intérêt du pointage des mots pour la conceptualisation de l'écrit. D'ailleurs, le maître incite souvent Wahbi à relire son écrit, contrairement aux autres enseignants de notre corpus qui relisent eux-mêmes. Wahbi initie ensuite l'échange «*comment on écrit travail maître?*» (T399). Cela témoigne de la «*posture réflexive*» (Bucheton et Soulé, 2009) de l'élève, car il intervient spontanément sans la sollicitation du maître. Il semble d'ailleurs très fier en disant «*j'ai presque fini*». Le maître l'incite à continuer en précisant: «*moi, je peux t'aider pour la fin, mais je [ne] peux pas t'aider pour le début. Tu [n'] as pas besoin de moi*» (T400). Le maître fait confiance à Wahbi et son regard bienveillant va permettre à Wahbi de prendre confiance en lui en surmontant cette insécurité scripturale. Du coup, Wahbi s'exclame avec jubilation «*ça y est, j'ai écrit travail!*» (T404). Le maître adopte ensuite une «*posture d'enseignement*» (Bucheton et Soulé, 2009) en nommant le savoir en jeu: il relit une partie de l'écrit en pointant du doigt le mot «*travail*» puis dit qu'il manque juste un l- (T404). Wahbi relit ensuite son écrit à la demande du maître (T405). Celui-ci demande ensuite à Wahbi

de lire la suite sur le TBI en pointant du doigt les mots, Wahbi lisant l'écrit. Le maître répète à deux reprises la fin de l'écrit lu par l'élève en ajoutant «aiment» et un commentaire sur le quoi dire, autrement dit, sur la formulation de l'écrit à produire («*qui aiment quoi?*») en 410. Wahbi propose d'écrire «jouer» en 411. Le maître donne son accord puis il lui dit «*je te laisse continuer*», ce qui montre encore que le maître considère Wahbi comme capable de produire un écrit (avec étayage).

### **Le recours à l'autoparaphrase lors de la transmission de la consigne**

Si, à l'instar de Sensevy (2011), on définit l'équité de l'enseignement comme «*la capacité de celui-ci à ce qu'aucun élève ne soit exclu de son processus*» (p. 690), alors on peut éventuellement considérer certaines auto-reformulations du maître de la classe A comme un moyen de leur éviter d'être «hors-jeu» (Sensevy, 2011): celui-ci fait par exemple souvent usage de l'autoparaphrase notamment lors de la transmission de la consigne, les différentes manières de dire permettant de diversifier les pistes de réception afin que l'élève puisse trouver celle qui lui convient (Peytard, 1993):

1. M: *«ce matin, il y a deux groupes qui ont écrit leur histoire du livre des mamans [ES]<sup>20</sup>. Ils ont écrit sur le cahier bleu [ER]<sup>21</sup> et j'ai scanné et mis sur le tableau numérique des phrases qui ont été écrites par des enfants ce matin. Ce que je veux en début d'après-midi [ES], maintenant [ER], c'est qu'on lise ces phrases et qu'on essaye ensemble de voir comment on pourrait les corriger. D'accord? J'affiche la première phrase. Chut! C[e] [n']est pas le moment de parler [ES]. C'est le moment de lire [ER].»*

La première autoparaphrase est «*ils ont écrit sur le cahier bleu*»: l'équivalence sémantique porte sur le sujet et le verbe avec une variation

<sup>20</sup> Énoncé-Source.

<sup>21</sup> Énoncé reformulateur.

sur le complément (écrire quoi / écrire où), ce geste de tissage permettant aux élèves de mieux réactiver la mémoire didactique. La deuxième autoparaphrase « maintenant » permet d'enrôler les élèves dans l'activité par l'usage d'un déictique temporel qui ancre l'énoncé à la situation d'énonciation. De même, la troisième reformulation paraphrastique permet de placer tous les élèves dans l'activité en précisant que le moment est propice à la lecture et non au bavardage (« c'est le moment de lire »).

## Dynamique efficiente dans la classe B

### *Des gestes langagiers pour valoriser Ayoub*

Ayoub a une mère n'ayant jamais travaillé et la profession de son père n'est pas indiquée. La langue parlée à la maison est le français. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, il obtient 17/27 alors qu'il faisait partie des élèves identifiés comme fragiles en début d'année. Les deux extraits que nous allons analyser proviennent d'une séance réalisée en novembre. Six élèves écrivent la phrase « Le loup va te dévorer » à partir de l'illustration d'une page de l'album sans texte *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal (2015). La maîtresse est assise à côté d'Ayoub autour d'une table rectangulaire. Après un étayage important de la part de la maîtresse, les échanges étant constitués de jeux de reformulations autour de l'écrit à produire ou produit, Ayoub parvient à écrire « Le loup va te dévorer ». La maîtresse (M) en fait un événement en le félicitant :

346. M : « [à Ay.] *excellent!... Oh!...Eh, c'est FORMidable! Alors là, tu... tu m'espantes Ay. ! Tu peux être fier de toi. [en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots] Le loup va te dévorer. C'est super mon grand!* »

347. Na. : « *XXXXXXXXXXXX.* »

348. M : « *Ah, t[u] écoutes? T[u] as vu Na.? Il a été super fort... Alors là Ay. ... Mets-moi la date... le code mon grand. Et BEN... Tu sais quoi? Ce soir on va dire à maman que t[u] as écrit la phrase le loup va te dévorer tout seul.* »

Les gestes d'atmosphère (Bucheton et Soulé, 2009) permettent de valoriser Ayoub: en effet, les appréciatifs comme «excellent», «formidable», «génial», «fantastique» ou «super»<sup>22</sup> sont nombreux. On peut faire l'hypothèse que cet épisode a un impact psychologique indéniable sur Ayoub. Non seulement sa maman sera fière de lui mais son écrit est valorisé puisqu'il sera affiché dans le couloir:

421. M: *«c'est génial! Donc, Ay., tu avais écrit ce petit texte. Tu as écrit celui-ci, et... est-ce que tu avais écrit le premier aussi? ... [en cherchant parmi tous les écrits] Oui. Donc t[u] as TOUTe l'histoire... C'est absolument fantastique! Tu as [en relisant les différents écrits avec pointage des mots] non non n'entre pas! Le loup va te dévorer. T[u] as tout donc la prochaine fois, on va TOUT réécrire, tout recopier pour faire une affiche qui va être dans le couloir.»*

La dimension prospective de ce geste de tissage («*tu as tout, donc la prochaine fois, on va tout réécrire, tout recopier pour faire une affiche qui va être dans le couloir*») permet de donner du sens à l'écrit produit et à la séance à venir, ce sens étant fondamental pour les élèves les plus fragiles (Bucheton, 2019).

### **Un geste langagier pour éviter à Maryam d'être «hors-jeu»**

Maryam a un père ouvrier et une mère n'ayant jamais travaillé. Plusieurs langues, dont le français, sont parlées à la maison. Elle fait partie des élèves fragiles compte tenu des résultats aux évaluations de début d'année. Comme elle était absente pour les évaluations de juin, nous ne pouvons évaluer ses progrès. Nous présentons ici un exemple

<sup>22</sup> Brigaudiot (2013) affirme qu'il est important de féliciter l'enfant afin qu'il construise une bonne image de soi, ce qui permet d'éviter la spirale infernale de l'échec scolaire et social. Piquée (2010) constate aussi l'importance des encouragements, mais Bressoux (1994) affirme que, même si les enfants de milieu défavorisé ont besoin de plus de louanges, leur efficacité dépend de trois facteurs: occurrence, fréquence et qualité.

de reformulation combinant le geste de contact, la proxémie ainsi que le regard, la maîtresse s'adressant à Maryam. Il nous semble intéressant de pointer un geste langagier lors du début d'une séance en mars. Lors de cet atelier de production d'écrits, quatre élèves doivent écrire une règle pour jouer au football. La maîtresse est assise à côté de Maryam autour d'une table rectangulaire, cette proximité nous semblant déjà favoriser les apprentissages pour cette élève qui a besoin d'une présence plus importante de la part de la maîtresse. Voici l'extrait de *verbatim* :

4. M: « [...] XXXX [en touchant le bras de Ma.] on va parler des règles. *On [ne] va pas écrire la même chose que les autres.* XXXXX [montre aux enfants une phrase à lire sur une feuille] »

[...]

11. Aym.: « *je joue au football et je respecte les règles.* »

12. M: « XXXX »

13. Aym.: « *c'est le... c'est les règles du foot.* »

14. Sh.: « football. »

15. M: « *mais est-ce qu'on les connaît bien ces règles?* »

16. E: « *non.* »

17. E: « *si.* »

18. Ma.: « [acquiesce d'un signe de tête] *oui.* »

19. M: « [à Ma. en lui touchant le bras] *tu les connais toi?* »

20. Sh.: « *moi aussi, moi aussi je joue au foot.* »

21. Aym.: « *nous aussi on a les règles?* »

22. M: « *on va essayer de donner les règles [en regardant Ma.] TOUTES les règles de l'école, comment on doit se tenir sur le terrain.* »



**Image 1.** «Tu les connais toi?»

L'autoreformulation<sup>23</sup> de la maîtresse au tour de parole 19 («*tu les connais toi?*») permet de passer d'un adressage collectif (T15: «*mais est-ce qu'on les connaît bien ces règles?*») avec variation de déictique (passage du «on» au «tu»), le regard adressé à Maryam ainsi que le geste de contact permettant d'attirer l'attention de Maryam.

Nous considérons cette manière de faire comme intéressante car nous faisons l'hypothèse qu'elle permet d'éveiller l'intérêt de Maryam: il y a une dimension affective très importante dans l'attitude de cette maîtresse qui semble vouloir rassurer cette élève mais aussi attirer son attention en lui évitant d'être «hors-jeu» (Sensevy, 2011). Ce geste langagier est porteur de significations multiples en étant autant un geste d'atmosphère qu'un geste d'étayage (enrôlement).

<sup>23</sup> L'autoreformulation correspond à la reformulation de son propre énoncé.

## Dynamique délétère dans la classe C

### ***Un processus de différenciation passive ?***

Dans la classe C, le maître organise régulièrement des ateliers de production d'écrits d'un quart d'heure avec en général trois élèves. La tâche d'écriture est toujours la même: écrire à partir d'images séquentielles avec un garçon et un chien. Chaque séance commence en général par la question suivante: «alors, on en était où?» La tâche d'écriture étant identique lors des ateliers précédents, le maître se dispense de donner les consignes d'écriture et d'enrôler les élèves, la routine s'étant insidieusement installée: la routinisation qui donne (à tort) le sentiment que ce n'est pas la peine d'effectuer la dévolution de la situation est-elle source de malentendu sociocognitif? Est-ce que cela engendre un processus de différenciation passive (Rochex, 2011)?

### ***Un processus de différenciation active***

Djibril a un père ouvrier et une mère employée de la fonction publique. À la maison, il parle français ainsi qu'une autre langue. Il a bénéficié de douze heures d'activités pédagogiques complémentaires (APC) et d'un suivi par un psychologue. Il fait partie des élèves fragiles en début d'année, mais aussi en fin d'année (score de 3/27 à l'épreuve de production de texte). L'extrait choisi provient d'une séance de trois ateliers consécutifs d'un quart d'heure en mai, celui de l'extrait impliquant trois élèves (dont Djibril et Yanis, deux élèves fragiles), le maître étant assis en face des élèves.

### ***Verbatim « il rentre chez lui »***

164. M:                   «alors, où on en était [en regardant à l'envers le cahier de Dj.] *ici?* [à Dj. qui tripote une feuille] *qu'est-ce que tu fais?* [prend la feuille et la pose sur la table] *Non, tu n'en as pas besoin. Donc* [avec pointage du doigt sur le cahier de Dj.] *on*

- en était là.* [en relisant, Dj. étant face au maître et au cahier] Le petit garçon ramasse le bois et le met dans le la brouette. [en tournant la page] *Ensuite, on a écrit quoi... ici?* [en relisant] Puis il... il décharge le bois [en retournant le cahier à l'endroit]. *Qu'est-ce que tu m'avais mis?* [en relisant] Il décharge le bois devant la »
165. Dj.: « porte. »
166. M: « la porte. *OK.* [prend une fiche que lui donne une élève] *Alors ensuite Dj. .* [en rapprochant le cahier de Dj. avec pointage sur une image] *Qu'est-ce qu'il fait* le petit garçon? Il décharge du bois pour mettre devant la porte. »
167. Dj.: « il rentre. »
168. M: « [en pointant l'image avec le stylo qui "tape" la feuille] *Oui.* »
169. Dj.: «XXXXXX»
170. M: «XXX»
171. Dj.: «*ah.*»
172. M: «*il rentre chez lui XX.*»
173. Dj.: «il joue.»
174. M: «il rentre. Il joue. Il rentre chez lui avec le chien... [en pointant l'image avec le stylo qui "tape" la feuille] *Regarde, regarde!*»
175. Dj.: «XXXXXX»
176. M: «il joue à *quoi?* *Qu'est-ce qu'il a fait avec son bâton?*»
177. Dj.: «XXXX»
178. M: «[geste d'acquiescement puis rapproche le cahier de Dj.] *alors, donc* [tout en écrivant sur le cahier de Dj.] il. *Comment t[u] écris il?*»

179. Dj.: «il? i-l-.»
180. M: «[tout en écrivant] il rentre... *Eh j[e] t'ai, je t'ai dit d'arrêter de découper. Tu vas me donner les ciseaux* [lui prend les ciseaux des mains et les pose sur la table]. *Tu n'es pas concentré sur c[e] que tu fais.* [en relisant] Il rentre»
181. Dj.: «chez lui.»
182. M: « [le maître écrit] chez lui.»
183. Dj.: « *il joue au bateau*»
184. M: «[en retournant le cahier] *eh, il joue au bateau* XXXXXXXX.»
185. Dj.: « *il construit son bateau.*»
186. M: «[en retournant le cahier] *alors comment on va dire la phrase?* Il rentre chez lui»
187. Ya.: « *et il le construit.*»
188. M: «[à Ya.] *eh je [ne] t'ai rien demandé.*»
189. Dj.: « *et il construit.*»
190. M: «[en écrivant] et... il construit... un bateau. *C'est ça? Avec quoi?*»
191. Dj.: « *de la XXX.*»
192. M: «avec *quoi?*»
193. Dj.: «avec *de la branche.*»
194. M: «[à Ya. en criant] *tu [n']as toujours pas écrit le mot toi!!!*»
195. Dj.: «avec *sa branche.*»
196. M: «[à Ya. en criant] *tu as écrit une lettre depuis tout à l'heure! Tu te fiches du monde! Allez hop, dépêche-toi un peu!*»

197. Dji.: « avec de l'argile. Avec du bois. Non. La branche...  
Le carton. »
198. M.: « oui. »
199. Dji.: « et la voile. »

### **Analyse de l'extrait**

On peut s'étonner d'abord que le maître ait systématiquement recours à la dictée à l'adulte avec Djibril, celui-ci n'ayant vraisemblablement pas de troubles des apprentissages (dyspraxie ou dysgraphie). Or, on peut constater qu'il ne s'investit pas dans l'activité<sup>24</sup> : il tripote une feuille (T164), joue avec des ciseaux (T180) et donne parfois des réponses à la chaîne peu pertinentes (T197). Par ailleurs, le maître pose des questions fermées, la tâche d'écriture proposée ne permettant pas d'être dans ce que l'enfant peut dire mais plutôt dans ce que l'enfant doit dire (François, 2004). Le maître est donc dans une posture dominante de contrôle entraînant une posture première et scolaire de l'élève (Bucheton et Soulé, 2009) avec les effets délétères décrits par Bucheton (2019) : décrochage, pas d'espace pour penser, passivité et insécurité. Comment dès lors renforcer les compétences scripturales en faisant systématiquement à la place de Djibril? On peut aussi constater que c'est toujours le maître qui relit (T164/T180). Par ailleurs, on ne relève que deux hétéro-reformulations<sup>25</sup> de propos provenant d'un autre élève (T187/T189), le maître ne favorisant pas les échanges entre élèves (T188 : « *eh je (ne) t'ai rien demandé* »). Nous savons cependant que certains élèves résistent aux apprentissages, ce qui semble être le cas de Djibril compte tenu de son suivi psychologique, mais on peut s'interroger sur la pertinence de cette forme de différenciation qui, selon nous, ne l'aide pas à progresser. Une

<sup>24</sup> On peut en dire autant pour Yanis qui se fait réprimander par le maître aux tours de parole 194 et 196. Bressoux (1994) affirme d'ailleurs que les progrès des élèves sont généralement plus faibles dans les classes où l'enseignant-e réprime. Il semblerait que ce soit ici la conséquence d'« *une mauvaise adaptation du niveau de difficulté des tâches proposées aux possibilités réelles des élèves* » (p. 11).

<sup>25</sup> L'hétéro-reformulation correspond à la reformulation de l'énoncé d'autrui.

tâche d'écriture du type «texte libre» issu de la pédagogie Freinet ou à partir d'une œuvre d'art (Chabanne et Dufays, 2011) ne serait-elle pas plus adaptée? Le courant des ateliers d'écriture de Bing (1976) a inspiré les thérapies pour des personnes en souffrance psychologique. Pourquoi ne pas considérer Djibril comme un «sujet écrivain» (Bucheton, 2014), la dimension identitaire de l'écriture (Bautier, 1995) pouvant l'aider à entrer dans les apprentissages du lire-écrire? Cet extrait permet d'étayer la thèse des effets délétères du processus de différenciation active (Rochex et Crinon, 2011) autrement dit d'un abaissement du niveau d'exigence réflexive et cognitive envers les élèves issus de milieux défavorisés (Bautier, 2007; Piquée, 2010; Chesnais, 2014) et ce d'autant plus que «*l'évitement ou la minoration du travail d'écriture [...] ne leur permet pas d'élaborer le rapport au langage, au monde et à eux-mêmes propre à la culture écrite*» (Bautier et Rochex, 1997, p. 239).

## Pour conclure

Comment dès lors didactiser le savoir issu de la recherche pour la formation enseignante à partir de ces analyses et de ces données? Nous proposons une démarche ascendante qui part de l'action et qui vise à modifier les connaissances des enseignant-e-s en modifiant leur pouvoir d'agir (Goigoux, 2011) par l'analyse réflexive de l'agir enseignant (Schön, 1983; Perrenoud, 1994; Altet, 1994).

Le formateur ou la formatrice peut se servir des grilles de lecture que nous avons utilisées pour nos analyses, à savoir le modèle des dynamiques efficaces ou délétères (Bucheton, 2019) ainsi que les travaux issus du réseau RESEIDA<sup>26</sup> (Rochex et Crinon, 2011): ces derniers permettent d'affiner l'analyse lorsque l'enseignant-e renforce, à son insu, les inégalités socioscolaires en matière d'apprentissage et d'accès au savoir.

Tout cela demande de la part du formateur ou de la formatrice des savoirs issus de la recherche (didactique du français, sociologie

---

<sup>26</sup> Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages

de la transmission des connaissances, sciences du langage et analyse de l'activité) fonctionnant comme « grille de lecture de l'expérience » (Perrenoud, 1993), le formateur ou la formatrice devant être capable de les transposer en savoirs pour l'action (Cèbe et Goigoux, 2018). Comme l'affirme Altet (2013), « il doit passer d'une posture de savant à une posture d'accompagnateur proposant ses savoirs comme des grilles de lectures, comme des hypothèses ou des repères pour rendre intelligible l'action analysée » (p. 51). Il doit ainsi être capable de lire la complexité, avoir lui-même une posture réflexive, le questionnement et l'hypothèse doivent être privilégiés et il doit éviter d'être prescriptif (p. 51).

Cette expertise du formateur ou de la formatrice permet ainsi d'apporter un *feedback* permanent aux discussions que suscite l'analyse des verbatims associée dans la mesure du possible au visionnage des extraits vidéo. À partir du geste langagier de la classe B lorsque la maîtresse s'adresse à Maryam, le formateur ou la formatrice peut par exemple poser les questions suivantes : Comment l'enseignante mobilise-t-elle l'attention de l'élève fragile lors de la transmission de la consigne ? Quels moyens utilise-t-elle pour qu'elle ne soit pas « hors-jeu » ? D'abord, il ou elle peut aussi faire comparer deux extraits de pratiques efficaces, puis susciter des discussions à partir de l'extrait de la classe C. Nos analyses peuvent ensuite être proposées en étant présentées comme des interprétations possibles.

Le formateur ou la formatrice devra aussi montrer les limites de ces analyses puisqu'elles ne rendent pas complètement compte des pratiques langagières de l'enseignant·e (mais aussi de celles des élèves puisqu'on peut difficilement les dissocier). Cela permettrait de mettre en évidence les « logiques d'arrière-plan » (représentations plus ou moins collectives sur l'école) et les « logiques profondes » (ce qui explique la singularité de l'engagement envers les élèves et qui inclut les « rapports à ») de l'enseignant·e (Bucheton, 2019) mais aussi des élèves. La logique d'arrière-plan correspondant au rapport à la capacité des élèves ainsi que la logique profonde correspondant à l'acceptation/refus des inégalités sociales (Bucheton, 2019) nous paraissent d'ailleurs fondamentales à aborder en formation. Par ailleurs, il s'avère aussi nécessaire de faire prendre conscience aux enseignant·e·s que les inégalités socioscolaires relèvent de processus multifactoriels (Felouzis, 2014) : effet-maître, effet-classe, effet-établissement, politique de lutte contre les inégalités, etc.

Cependant l'analyse du travail enseignant ne suffit pas pour former: il faudrait mettre en évidence les postures et les gestes professionnels des formateurs et des formatrices contribuant au développement professionnel des enseignant·e·s (Bucheton, 2016) et tenter de répondre aux questions suivantes: ces pratiques langagières sont-elles travaillées dans une «*zone proximale de développement des pratiques*» (ZPDP) comme le préconisent Rogalski et Robert (2015)? La question de la lutte contre l'échec scolaire et de la réduction des inégalités socioscolaires fait-elle partie des préoccupations typiques des enseignant·e·s novices (Leblanc, 2014) si l'on se situe du côté de la formation initiale? Quels sont les obstacles et les résistances à la formation d'enseignant·e·s réflexifs ou réflexives (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay et Perrenoud, 2013) contre les inégalités? Quelles sont les conditions de développement professionnel? Les gestes professionnels sont-ils transmissibles (Clot, 1999)?

Finalement, le constat de la difficulté à rendre compte de la complexité des pratiques langagières de l'enseignant·e (et des élèves) en formation ne doit pas laisser à penser qu'il ne faut pas prendre en considération cette dimension. Compte tenu du rôle déterminant de la médiation pédagogique pour réduire les inégalités scolaires (Bissonnette et al., 2005; Delarue-Breton et Bautier, 2015), il nous semble important de poursuivre nos recherches en mettant en évidence les gestes professionnels de l'enseignant·e, mais aussi du formateur ou de la formatrice à partir de l'expérimentation de dispositifs de formation.

## Bibliographie

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.

Altet, M. (2013). Chapitre 2. Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck Supérieur.

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.). (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.

Auduc, J.-L. (1998). *Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles*. UNESCO.

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.

Bautier, É. (2001). Note de synthèse [Pratiques langagières et scolarisation]. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-155.

Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.

Bautier, É. (2007). Pratiques scolaires et difficultés des élèves. Dans G. Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre* (p. 9-24). Retz.

Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.

Bautier, É. et Bucheton, D. (1997). Les pratiques sociolangagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? *Repères*, 15, 11-25.

Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100.

Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.

Bernardin, J. (2016). Expliciter pour faire comprendre. *Dialogue*, 160, 33-38.

Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. OCDE.

Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page : vers un atelier d'écriture*. Éditions des femmes.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Note de synthèse [Interventions efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés]. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.

- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse: Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Brigaudiot, M. (2013). Ce qui se joue dans le bravo adressé aux enfants. *Entretiens de la petite enfance* (Cassis).
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Bucheton, D. (2016). Gestes professionnels, postures d'étayage, postures d'apprentissage des élèves: un jeu conjoint. Journée d'étude de la chaire Unesco sur les gestes professionnels, Lyon IFé, 5 fév 2016. [http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/bucheton\\_gestes\\_professionnels\\_postures\\_d\\_etayage\\_posture\\_d\\_apprentissage.ife\\_5fev\\_2016.pdf](http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/bucheton_gestes_professionnels_postures_d_etayage_posture_d_apprentissage.ife_5fev_2016.pdf)
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe: éthique et pratique pour les temps qui viennent*. ESF.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 33-53.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Butlen, D., Masselot, P. et Charles-Pézarid, M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation. *Recherche et formation*, 44(1), 45-61.
- Butlen, D. et Masselot, P. (2018). De la recherche à la formation: enrichir les pratiques des enseignants pour favoriser les apprentissages des élèves en mathématiques. *Recherche et formation*, 87, 61-75.
- Castany-Owhadi, H. et Azaoui, B. (2022). Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans. *Éducation et francophonie*, 1(50), numéro spécial « L'oral à l'école ».
- Castany-Owhadi, H. et Dumais, C. (2020). La reformulation orale: un phénomène langagier au service de l'enseignement-apprentissage. *Vivre le primaire*, 33(3), 30-33.
- 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.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96.

Chabanne, J.-C. et Dufays, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, 43, 7-29.

Chesnais, A. (2014). Différenciation dans le processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques en éducation prioritaire et ailleurs. *Revue française de pédagogie*, 188, 63-73.

Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible? 10<sup>e</sup> Entretiens de la Villette « Apprendre autrement aujourd'hui », Cité des Sciences et de l'industrie. [http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes\\_seminaire/clot\\_le\\_geste\\_transmissible.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/clot_le_geste_transmissible.pdf)

Crahay, M. (dir.). (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Université.

Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 57-76). Presses universitaires de Rennes.

Crinon, J. et Dias-Chiaruttini, A. (dir.). (2017). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. *Repères*, 55.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Éditions universitaires.

Daunay, B. et Treignier, J. (2004). Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente en formation initiale et continue. *Repères*, 30, 3-11.

David, J. et Dappe, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches*, 54, 17-31.

Delarue-Breton, C. et Bautier, E. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190, 51-60.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil, coll. La République des idées.

Dumoulin, C. et Gremion, L. (2019). Thématique de l'Université d'été 2018: Articuler la pratique, la formation et la recherche pour développer nos actions. Dans C. Dumoulin, L. Gremion, M. Teixeira, S. Tardif, L. Fahrni (dir.). (2019), *Les inégalités scolaires* (p. 5-12). Actes de la 2<sup>e</sup> édition de l'Université d'été francophone sur les inégalités scolaires. Presses de l'Université Laval.

Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (dir.). (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. De Boeck Supérieur.

Espinassy, L., Brière-Guenoun, F. et Félix, C. (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. *Recherche et formation*, 87(1), 47-60.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. PUF, coll. Que sais-je?

Fijalkow, E. et Fijalkow, J. (2001). La lecture accompagnée d'un suivi du doigt: étude exploratoire. Dans G. Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (p. 159-181). Retz.

François, F. (2004). *Enfants et récits: mises en mots et «reste»*. Presses universitaires du Septentrion.

Goigoux, R. (2011). Communication présentée au colloque international «Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives croisées: didactiques et didactiques professionnelles», 16, 17 et 18 mars 2011, Lyon (INRP, ENS).

Goigoux, R. (2016). Rapport de recherche Lire et Écrire: étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. IFé, ENS et Université de Lyon.

Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves: enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.

IFé (2015). Dossier ressource: Enseigner plus explicitement. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

- Leblanc, S. (2014). Observer ses collègues ou soi-même. Filmer en classe. *Les cahiers pédagogiques*, 511, 23-25.
- Mamede, M. et Netter, J. (2018). Former pour lutter contre les inégalités. *Recherche et formation*, 87, 9-14.
- Marty, N. (1991). Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans le dialogue de jeunes scripteurs. *Études de Linguistique appliquée*, 81, 57-70.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77.
- OCDE (2015). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France? Point d'étape sur les enjeux en matière d'égalité du système d'éducation et sur les réformes en cours*. <https://www.oecd.org/fr/france/vers-un-systeme-d-education-plus-inclusif-en-france.pdf>
- Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours préparatoire: étude linguistique des jeux de reformulations*. Thèse de doctorat, Université Montpellier 3 – Paul Valéry.
- Parr, T. (2007). *Le livre des mamans*. Bayard Jeunesse.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Peytard, J. (1993). D'une sémiotique de l'altération. *Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, 8, 137-169.
- Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, 170, 43-60.
- Rabatel, A. (2010). Pour une approche intégrée des reformulations plurisémiotiques en contexte de formation: apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions. Dans A. Rabatel (dir.), *Les reformulations plurisémiotiques en contexte de formation* (p. 7-24). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Rascal, M. (2015). *Le Petit Chaperon rouge*. L'école des loisirs.
- Rayou, P. (2018). Autour des mots de la formation: pédagogie explicite. *Recherche et formation*, 87, 97-107.

Rochex, J.-Y. (2011). Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs* (p. 173-198). Presses universitaires de Rennes.

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

Rogalski, J. et Robert, A. (2015). De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs. Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire. Dans V. Lussi-Borer, M. Durand et F. Yvon (éd.), *Analyse du travail et formation dans les métiers du supérieur* (p. 95-114). De Boeck Supérieur.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

## Résumé

L'analyse des pratiques langagières des enseignant-e-s en formation initiale et continue peut-elle être considérée comme un levier d'action pour contrer les inégalités? À partir d'analyses d'extraits de verbatims issus d'une recherche doctorale, nous proposons des pistes de formation pour lutter contre les inégalités socioscolaires. Lors de séances d'atelier de production d'écrits en première année du primaire, nous mettons en évidence des pratiques efficaces et délétères à partir de grilles de lecture issues de la recherche dans une perspective de formation.

## Table des matières

<i>Introduction</i>	
Philippe LOSEGO, Héloïse DURLER.....	7
<b>PARTIE 1</b>	
<b>FORMER CONTRE LES INÉGALITÉS: PROBLÈMES ET RECOMMANDATIONS ...</b>	<b>53</b>
<i>La sociologie de l'éducation et la formation des enseignant-e-s « contre les inégalités » : à quelles conditions?</i>	
Marie DURU-BELLAT .....	55
<i>Affects et esprit critique pour former des enseignant-e-s sensibles aux inégalités scolaires</i>	
Diane RUFIN, Zakaria SERIR, Jean-Paul PAYET .....	85
<i>Objectifs officiels de « réussite de tous les élèves » et persistance des inégalités sociales d'apprentissage: enquête sur la formation didactique des enseignant-e-s du primaire en France</i>	
Claire BENVENISTE .....	109
<i>La formation à l'autoformation et les difficultés des enseignant-e-s débutant-e-s: une situation qui relève d'une hybridation entre réforme managériale et histoire de la profession</i>	
Sandrine GARCIA.....	135

<i>Comment former les aspirants CPE à la thématique des inégalités sociales de réussite scolaire?</i> <i>Dans la cuisine d'une sociologue enseignant en Inspé</i> Émilie SAUNIER .....	155
--	-----

**PARTIE 2**

**QUELLES PRATIQUES POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES?**

**LES CONTENUS À PRIVILÉGIER POUR LA FORMATION**

<b>DES FUTUR•E•S ENSEIGNANT•E•S .....</b>	<b>181</b>
---	------------

<i>L'apprentissage en classe des usages cognitifs du langage: condition d'une réduction des inégalités scolaires</i> Elise VINEL, Elisabeth BAUTIER .....	183
--	-----

<i>Analyser les pratiques langagières des enseignant-e-s: un levier d'action pour contrer les inégalités?</i> Hélène CASTANY-OWHADI .....	207
--	-----

<i>Étude des pratiques d'enseignant-e-s débutant-e-s à l'école maternelle en mathématiques: difficultés d'apprentissage ou d'enseignement?</i> Maïra MAMEDE, Cécile ALLARD .....	241
---	-----

<i>Les inégalités d'apprentissage à l'aune du commentaire. Former les enseignant-e-s à former des lecteurs et des lectrices</i> Marie-Sylvie CLAUDE, Patrick RAYOU.....	271
--	-----

<i>Le travail des éducatrices et éducateurs sociaux en milieu scolaire contribue-t-il à la lutte contre les inégalités?</i> Frédérique GIULIANI, Laurent BOVEY.....	295
--	-----

<i>Quelle collaboration école-familles face aux inégalités de participation des parents?</i> Stefanie RIENZO .....	313
---	-----

Notices biographiques des auteur-e-s .....	339
--	-----

Achévé d'imprimer

En septembre 2023

Pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsables de production: Anne-Caroline Le Coultre, Julie Rothenbühler

Nous nous trouvons dans une classe d'école enfantine. Une élève est un peu désemparée car, comprenant l'activité proposée par son enseignant comme un jeu, le « jeu de la marchande », elle ne saisit pas qu'il faut mettre un biscuit dans chaque ramequin à sa disposition, c'est-à-dire les apparier. Il est trop tard pour elle, le « jeu » s'achève sur un constat d'échec : *« Elle n'est pas invitée à recommencer, elle a essayé, elle a perdu. [...] La fillette ne dit rien et regarde son quatrième biscuit qu'elle tient entre ses deux mains. »*

Cette scène, décrite dans l'ouvrage, constitue, avec d'autres, un point de départ des réflexions des auteur·e·s sur les inégalités d'apprentissage et sur les moyens d'y remédier. Souvent conçues au niveau macrosociologique et associées à des indicateurs comme la profession des parents, ces disparités semblent fatales, hors de portée des enseignant·e·s, qui seraient alors réduit·e·s à les reproduire ou à les accompagner. Or, si l'on prête attention aux gestes pédagogiques du quotidien, on s'aperçoit qu'il existe de nombreuses possibilités pour les contrer.

L'ouvrage, réunissant les contributions d'une quinzaine de spécialistes, porte à la fois sur la sensibilisation et la formation des enseignant·e·s aux inégalités sociales d'apprentissage et sur les moyens d'agir concrètement dans les classes et les établissements scolaires.

ISBN : 978-2-88930-551-3



9 782889 305513