



# **Evolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action**

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Murillo

## **► To cite this version:**

Gwénaél Lefeuvre, Audrey Murillo. Evolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action. *Éducation & Didactique = Éducation et Didactique*, 2017, 11 (3), pp.73-100. <hal-04199743>

**HAL Id: hal-04199743**

**<https://hal.science/hal-04199743v1>**

Submitted on 22 Nov 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.



HAL Authorization

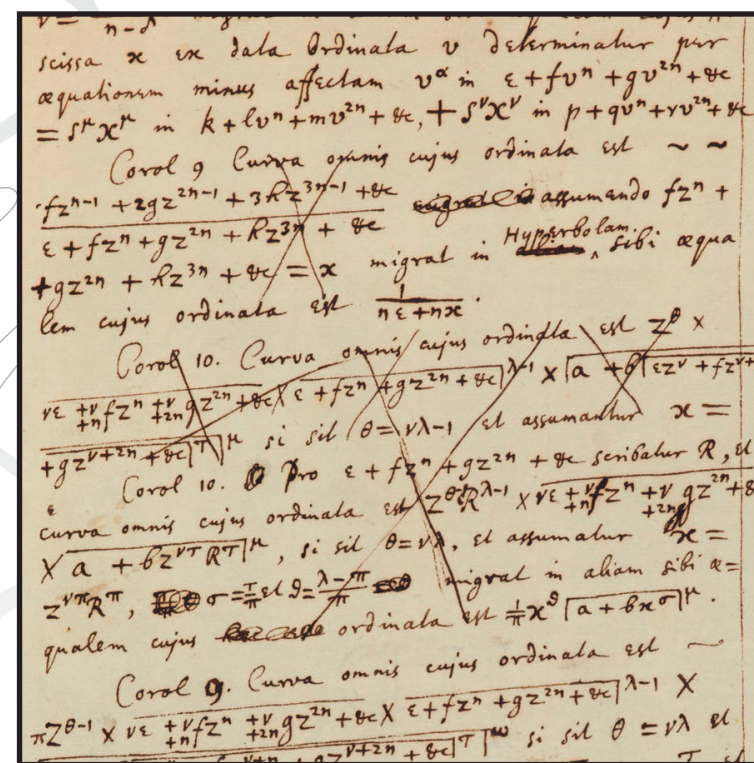
## SOMMAIRE

- Des intentions de l'auteur aux usages en classe, première réflexion sur la cohérence des usages d'une ressource  
**Gilles Aldon, Mathias Front & Marie-Line Gardes**
  - Des consignes aux activités des élèves – une étude de cas sur les phases de la Lune en Cycle 3  
**Karine Bécu-Robinault & Olivier Robin**
  - Évaluer la maîtrise de la numération écrite chiffrée : choix du format QCM et validité d'items d'évaluations externes  
**Nadine Grapin & Nathalie Sayac**
  - Évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action  
**Gwénaél Lefeuvre & Audrey Murillo**
  - Évaluation formative et démarche d'investigation en mathématiques : une étude de cas  
**Céline Lepareur, Michèle Gandit & Michel Grangeat**
- Poursuite des discussions à propos du dossier  
« pratiques fondées sur la preuve, preuves fondées sur la pratique ? »
- Practice-based research : une aporie et des espoirs. Une revue critique de l'article d'Anthony S. Bryk  
**Pascal Bressoux**
  - Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement  
**Roland Goigoux**
  - The Quest for Measurement (and the Espace of the Phenomenon)  
**Timothy Koschmann**

UOL.11  
n°3  
2017

# Éducation didactique

Éducation  
didactique



En couverture : Page 35 du manuscrit d'Isaac Newton, *On the Quadrature of Curves*, 1706.  
[<https://cudl.lib.cam.ac.uk/view/MS-ADD-03962/35>].

ISBN : 978-2-7535-7319-2

**PUR** Presses  
Universitaires  
de Rennes



3 numéros par an

abonnement: 60 €  
numéro: 25 €

UOL.11  
n°3  
2017

UOL.11  
n°3  
2017

ÉDUCATION & DIDACTIQUE  
Volume 11 - Numéro 3 - décembre 2017

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions ou interventions diverses par courriel à l'adresse suivante : [comite-redaction-education-et-didactique@listes.espe-bretagne.fr](mailto:comite-redaction-education-et-didactique@listes.espe-bretagne.fr)

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction des attentes et des vœux du lectorat de la revue *Éducation & Didactique* et notamment d'alimenter la rubrique « répliques ».

Site internet de la revue : [<http://educationdidactique.revues.org/>]

Site internet de l'éditeur : [www.pur-editions.fr](http://www.pur-editions.fr)

La revue *Éducation & Didactique* est publiée avec le soutien de l'ESPE de Bretagne.



**En couverture** : Page 35 du manuscrit d'Isaac Newton, *On the Quadrature of Curves*, 1706.  
[<https://cudl.lib.cam.ac.uk/view/MS-ADD-03962/35>].

©Presses Universitaires de Rennes  
Campus de la Harpe  
2, rue du doyen Denis-Leroy - 35044 Rennes  
[www.pur-editions.fr](http://www.pur-editions.fr)

Dépôt légal : 2<sup>e</sup> semestre 2017  
ISBN : 978-2-7535-7319-2  
ISSN : 1956-3485

## COMITÉ DE RÉDACTION

Chantal Amade-Escot (Université Toulouse 2 – Le Mirail); Jean-Noël Blocher (Université de Bretagne Occidentale, ESPE de Bretagne); Jean-Charles Chabanne (Institut Français de l'éducation ENS de Lyon, Université de Lyon); Cédric Fluckiger (Université Lille 3); Dominique Forest (Université de Bretagne Occidentale, ESPE de Bretagne); Corinne Marlot (Haute École pédagogique du canton de Vaud); Serge Quilio (Université Nice – Sophia Antipolis); Gérard Sensevy (Université de Bretagne Occidentale, ESPE de Bretagne).

## SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Julie Muller (Université de Bretagne Occidentale, ESPE de Bretagne).

## COMITÉ ÉDITORIAL

Christian Buty (IUT); Yves Chevallard (ESPE Aix-Marseille); Maryline Coquidé (IFE ENS Lyon); Francia Leutenegger (Université de Genève); Yves Reuter (Université Lille 3); Laurent Veillard (Université Lyon 2); Le Comité éditorial d'*Éducation & Didactique* inclut le comité de rédaction.

## COMITÉ SCIENTIFIQUE

Brigitte Alberio (Université de Bretagne Occidentale); Marguerite Altet (Université de Nantes); René Amigues (ESPE d'Aix-Marseille); Michèle Artigue (Université Paris 7); Teresa Assude (ESPE d'Aix-Marseille); François Audigier (Université de Genève); Gilles Baillat (ESPE de Reims); Jean-Marie Barbier (CNAM); Georges-Louis Baron (Université Paris 5); Pierre Barouillet (Université de Bourgogne); Elisabeth Bautier (Université Paris 8); Nadine Bednarz (Université du Québec à Montréal); Isabelle Bloch (Université de Bordeaux); Daniel Bouthier (Université de Bordeaux); Pascal Bressoux (Université de Grenoble); Jean-Paul Bronckart (Université de Genève); Guy Brousseau (Université de Bordeaux); Marc Bru (Université de Toulouse); Éric Bruillard (ENS Cachan); Dominique Bucheton (ESPE de Montpellier); Michel Caillot (Université Paris 5); Ghislain Carlier (Université Catholique de Louvain); Patrick Charaudeau (Université Paris 8); Bernadette Charlier (Université Fribourg); Jean-Pierre Cléro (Université de Rouen); Yves Clot (CNAM); Paul Cobb (Vanderbilt University); Michel Deleau (Université Rennes 2); Marcel Crahay (Université de Genève); Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Louvain); Jean-Manuel de Queiroz (Université Rennes 2); Jean-Louis Derouet (ENS de Lyon); Vincent Descombes (EHESS); Oliver Dezutter (Université de Sherbrooke); Christine Dollo (Université d'Aix-Marseille); Joaquim Dolz (Université de Genève); Jean-Luc Dorier (Université de Genève); François Dubet (EHESS); Jean-Louis Dufays (Université Catholique de Louvain); Marc Durand (Université de Genève); Viviane Durand-Guerrier (Université de Montpellier); Yves Dutercq (Université de Nantes); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Michel Fabre (Université de Nantes); Hans E. Fischer (University of Duisburg-Essen); Claudine Garcia-Deban (Université de Toulouse); Charles Gardou (Université de Lyon 2); Jim Garrison (Virginia Polytechnic Institute and State University); Roland Goigoux (Université Clermont-Auvergne); Jean-Emile Gombert (Université de Rennes 2); James Hiebert (University of Delaware); Brian Hudson (University of Sussex); François Jacquet-Francillon (Université Lille 3); Jacques Jayez (ENS de Lyon); Samuel Johsua (Université de Provence); Philippe Jonnaert (Université du Québec à Montréal); Denis Kambouchner (Université Paris 1); David Kirk (Leeds University); Bernard Lahire (ENS de Lyon); Sandra Laugier (Université Paris 1); Nicole Lautier (Université de Picardie); John Leach (Sheffield Hallam University); Joël Lebeaume (ENS Cachan); Gaea Leinhardt (Pittsburgh University); Claude Lessard (Université de Montréal); Yvon Léziart (Université Rennes 2); Florence Ligozat (Université de Genève); Pierre Livet (Université d'Aix-Marseille); Monique Loquet (Université Rennes 2); Daniel Maingueneau (Université Paris 7); Claire Margolinas (Université Clermont-Auvergne); Jean-Louis Martinand (ENS Cachan); Sylvette Maury (Paris 5); Patrick Mayen (ENS de Lyon); Patrick Mendelsohn (Université de Genève); Alain Mercier (ENS de Lyon); Pierre Merle (ESPE de Bretagne); Denis Meuret (Université de Bourgogne); Eduardo Mortimer (Université Fédérale du Minas Gerais); Elisabeth Nonnon (Université Lille 3); Christian Orange (Université libre de Bruxelles); Pierre Pastré (CNAM); Pierre Périer (Université Rennes 2); Anne-Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel); Marie-Jeanne Perrin (Université Paris 7); Pierre Perruchet (Université de Bourgogne); Sylvie Plane (Université Paris 4); Maria Polo (Università di Cagliari); Roger Pouivet (Université de Lorraine); Alain Rabatel (ESPE de Lyon); François Rastier (CNRS Paris); Patrick Rayou (Université Paris 8); Sophie René de Cotret (Université de Montréal); Jean-Yves Rochex (Université Paris 8); Kenneth Ruthven (University of Cambridge); Jean-Claude Sallaberry (Université d'Aquitaine); Jérôme Santini (Université de Nice); Bernard Sarrazy (Université de Bordeaux 2); Bernard Schneuwly (Université de Genève); Maria-Luisa Schubauer-Leoni (Université de Genève); Anna Sfard (University of Haifa); Liliane Sprenger-Charolles (Université Paris 5); Maurice Tardif (HEP-Béjune); Catherine Tauveron (ESPE Lille Nord de France); Paul Taylor (Université Rennes 2); André Terrisse (Université de Toulouse); Antoine Thépaut (Université Lille 3); Andrée Tiberghien (Université de Lyon); André Tricot (ESPE de Toulouse); Luc Trouche (ENS de Lyon); Nicole Tutiaux (Université Lille 3); Gérard Vergnaud (ARDM); Denis Vernant (Université de Grenoble); Stella Vosniadou (Flinders University); Annick Weil-Barais (Université d'Angers); Manuela Welzel (Heidelberg University of Education).

# SOMMAIRE

|  |     |
|--|-----|
| Éditorial  | 6   |
| Des intentions de l'auteur aux usages en classe, première réflexion sur la cohérence des usages d'une ressource<br>Gilles Aldon, Mathias Front & Marie-Line Gardes   | 9   |
| Des consignes aux activités des élèves – une étude de cas sur les phases de la Lune en Cycle 3<br>Karine Bécu-Robinault & Olivier Robin  | 31  |
| Évaluer la maîtrise de la numération écrite chiffrée : choix du format QCM et validité d'items d'évaluations externes<br>Nadine Grapin & Nathalie Sayac  | 55  |
| Évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action<br>Gwénaél Lefeuvre & Audrey Murillo   | 73  |
| Évaluation formative et démarche d'investigation en mathématiques : une étude de cas<br>Céline Lepareur, Michèle Gandit & Michel Grangeat  | 101 |
| Poursuite des discussions à propos du dossier « pratiques fondées sur la preuve, preuves fondées sur la pratique ? »<br><br>Practice-based research : une aporie et des espoirs.<br>Une revue critique de l'article d'Anthony S. Bryk<br>Pascal Bressoux | 123 |
| Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement<br>Roland Goigoux   | 135 |
| The Quest for Measurement (and the Espace of the Phenomenon)<br>Timothy Koschmann  | 143 |



## ÉVOLUTION DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT AU COURS DE L'ANNÉE : ANALYSE À PARTIR DE LA THÉORIE DE LA CONCEPTUALISATION DANS L'ACTION

Gwénaél Lefeuvre

UMR EFTS, université de Toulouse, université Toulouse 2 Jean Jaurès

Audrey Murillo

UMR EFTS, université de Toulouse, École nationale supérieure de formation de  
l'enseignement agricole

Cet article analyse l'évolution de l'activité d'enseignement au cours d'une année scolaire lors de séances de lecture (découvertes collectives de textes), au Cours Préparatoire. À partir du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, et au moyen d'un recueil de données qualitatives et quantitatives, nous montrons que l'activité de l'enseignante observée est organisée par un modèle opératif structuré autour de deux concepts : 1) l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche et les performances d'un groupe d'élèves, 2) l'écart entre les attentes éducatives et pédagogiques de l'enseignante et les comportements des élèves. À deux reprises dans l'année, lorsque ces écarts sont perçus par l'enseignante comme inacceptables, elle met en place une nouvelle classe de situations qui se traduit par 1) une adaptation du niveau de difficulté des tâches à un nouveau groupe de pilotage (les élèves « forts », les « moyens » puis davantage les « faibles »), 2) de nouveaux buts prédominants (tels maintenir l'unité du groupe-classe ou prendre en compte la singularité des élèves), 3) de nouvelles règles d'action (concernant la temporalité de la séance, les regroupements des élèves, les tâches qui leur sont prescrites et les interactions enseignant-élèves). Ce sont finalement trois modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves, correspondant à trois classes de situations, qui sont mis en place par l'enseignante au fur et à mesure de l'année scolaire, et que nous nous attachons à mettre en exergue.

Mots-clés : activité d'enseignement, conceptualisation dans l'action, modèle opératif de l'enseignant, groupe de pilotage, hétérogénéité des élèves.

### *The evolution in teaching practice over a schoolyear: a study based on the theory of conceptualization in action*

This article analyzes how a teaching practice evolves in first grade reading lessons over one school year. Based on the theoretical framework of conceptualization in action, and a collection of both qualitative and quantitative data, we show how the teacher we observed organizes her teaching using an operational model structured around two concepts: 1) the disparity between the level of difficulty associated with a task and how the students actually perform, 2) the disparity between the educational and pedagogical expectations of the teacher and the way the students behave. On two occasions in the year, the teacher considers these disparities to be unacceptable so she organizes a new set of teaching situations which involve 1) adapting the difficulty of the tasks to different steering groups ("high-achievers", "average-achievers" and above all "low-achievers"), 2) setting herself new predominant goals (such as maintaining the unity of the group-class or taking into account the uniqueness of each student), 3) introducing new procedures (concerning the temporality of the lesson, the way students are grouped together to work, the tasks they are set and the teacher-student interactions). In the end, these are three ways of managing the heterogeneity of students, corresponding to three types of situation that the teacher sets up progressively during the school year and which we endeavor to highlight.

Keywords: teaching practice, conceptualization in action, operational model, steering group, heterogeneity of students.



## INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, le modèle de l'enseignant tylerien (Tyler, 1950), qui mettrait en œuvre des moyens planifiés après détermination des objectifs sans avoir à s'adapter ensuite à la situation de classe, ne s'avère plus recevable (Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004 ; Dessus, 2002). En effet, l'environnement de classe dans lequel l'enseignant exerce est complexe et se caractérise notamment par son imprévisibilité, la simultanéité des événements qui s'y déroulent, leur immédiateté, leur multidimensionnalité, leur caractère public et leur historicité (Doyle, 1986). Ainsi, les enseignants sont conduits à développer des savoir-faire adaptatifs pour conduire leurs séances de classe, en prenant en compte simultanément plusieurs objectifs. Les enseignants expérimentés appréhendent et traitent des situations de classe dans un cadre de « réduction d'effort » propre à une rationalité limitée : ils ne prennent pas en compte l'ensemble des informations disponibles, ne se les rappellent pas toutes, ne pèsent pas l'importance de chacune, ne comparent pas l'ensemble des alternatives possibles pour choisir la plus appropriée (Shah & Oppenheimer, 2008). Aujourd'hui, nous pouvons sans risque reprendre les constats de Bru (2007) : les pratiques d'enseignement ne découlent pas toujours d'objectifs prédéfinis, l'enseignant doit souvent faire face à l'imprévu et n'a pas forcément une conscience totale de l'ensemble des éléments de la situation, n'agit pas toujours de façon rationnelle et délibérée, et agit parfois dans d'autres buts que celui de faire progresser tous les élèves. Bien que certains souhaitent une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement (Bru, 2007), la plupart des travaux restent dans une appréhension plutôt statique et synchronique qui rend mal compte des évolutions des pratiques (adaptations dans la durée chez le même enseignant). Notre recherche se donne pour objectif d'étudier, au cours d'une année scolaire, l'évolution de l'activité d'enseignement en lien avec les performances des élèves : comment un enseignant adapte-t-il son activité aux contraintes qu'il rencontre ? À quels groupes d'élèves adapte-t-il particulièrement ses choix d'enseignement ? Nous avons réalisé un recueil de données variées (observations, entretiens avec une enseignante, tests des élèves) durant une année scolaire, en Cours Préparatoire, en nous focalisant sur des séances de lecture (découverte collective de textes).

D'un point de vue théorique, le cadre de la conceptualisation dans l'action (Pastré, 1999 ; Vergnaud, 1996) apporte des ouvertures théoriques et méthodologiques pour étudier les évolutions et adaptations de l'activité d'enseignement. Nous le compléterons par les travaux qui défendent l'hypothèse que les enseignants régulent leur activité en prenant particulièrement en compte un certain groupe d'élèves nommé groupe de pilotage. Nous montrerons que les interactions enseignant-élèves peuvent être analysées en distinguant trois groupes d'élèves (« forts », « moyens » et « faibles »), qui sont successivement des groupes de pilotage pour l'enseignante. Nous exposerons ensuite le modèle opératif de l'enseignante et les deux concepts organisateurs de ce modèle, et terminerons par la présentation de trois classes de situations qui structurent l'activité de l'enseignante au fur et à mesure de l'année. Le passage d'une classe de situations à l'autre s'effectue suite à une période de déséquilibre transitoire, diagnostique par l'enseignante au moyen de deux concepts organisateurs.

## CADRE THÉORIQUE

### La conceptualisation dans l'action

La conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 1999) est une perspective théorique d'ancrage constructiviste, qui s'attache à étudier les formes opératoires de la connaissance. Il est posé que l'activité mise en œuvre par un sujet dépend de l'interaction entre ses dispositions et les contraintes situationnelles. Ainsi, l'activité n'est ni aléatoire, ni entièrement prédéterminée : elle est organisée. Le concept de schème est ainsi mobilisé, et est défini par Vergnaud (1996) comme une « organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations ». Selon cet auteur, l'organisation de l'activité se construit autour d'invariants opératoires : des concepts-en-acte et des théorèmes-en-acte (propositions tenues pour vraies par le sujet). Ces invariants opératoires, plus ou moins consciencialisés, correspondent à une forme opératoire de la connaissance : ils orientent l'action. Un schème est une « totalité dynamique fonctionnelle » (Vergnaud, 1996) qui permet au sujet de s'adapter aux situations rencontrées, et dont la fonctionnalité repose sur un ensemble de composantes : des invariants opératoires.

toires, des buts, des règles d'action et des possibilités d'inférences.

Dans le domaine professionnel, Pastré (2005, p. 235) propose de s'intéresser à la structure conceptuelle d'une situation, qui est composée de trois principaux éléments :

- « des concepts organisateurs de l'activité, qui sont les dimensions, extraites du réel dans sa globalité, qui vont permettre de fonder le diagnostic de la situation ;
- des indicateurs, qui sont des observables, naturels ou instrumentés, qui permettent pour une situation donnée, d'identifier la valeur que prennent les concepts organisateurs ;
- des classes de situations, qui permettent d'orienter l'action en fonction du diagnostic effectué, et qui découlent des valeurs prises par les concepts organisateurs ».

Une structure conceptuelle de situation partage donc avec un schème à la fois les « classes de situations », les « indicateurs » et « concepts organisateurs », qui peuvent être associés aux « concepts-en-acte » identifiés par Vergnaud. C'est ainsi que Caens-Martin (1999) élabore la structure conceptuelle de la taille de la vigne, structurée autour des concepts organisateurs de « charge » et d'« équilibre ».

Pastré (2005) distingue la structure conceptuelle de la situation et le modèle opératif, ce dernier étant spécifique à un professionnel particulier. Le modèle opératif est construit « autour de quelques concepts organisateurs (les grands équilibres de base qu'il faut respecter) qui vont permettre de faire un diagnostic de situation, condition indispensable pour que l'action soit bien ajustée » (Pastré, 2006, p. 116). Nous nous attacherons dans cet article à mettre au jour le modèle opératif d'une enseignante et les classes de situations afférentes.

### Le groupe de pilotage dans la régulation de l'activité enseignante

Peterson et Comeaux (1987) avaient déjà mis en évidence que les enseignants expérimentés élaboraient des schémas « cognitivement complexes » leur permettant de percevoir, analyser et prendre des décisions efficaces en situation de classe. Des travaux plus récents (Maurice, 1996 ; Maurice & Murillo,

2008) ont montré que les enseignants développaient des savoir-faire relatifs au niveau de difficulté des tâches qu'ils proposent à leur classe : les enseignants expérimentés adaptent le niveau de difficulté des tâches au niveau de leurs élèves. Toutefois, les classes étant par définition hétérogènes, les enseignants font des choix davantage adaptés à certains élèves qu'à d'autres. Plusieurs travaux se donnent pour objectif de repérer les élèves qui guident les enseignants dans leurs choix d'enseignement, qu'il s'agisse d'un « élève collectif » (Bromme, 1989), un « *steering group* » (Dahllof, 1971 ; Wanlin, 2008), un « groupe de pilotage » (Maurice & Morillo, 2008), ou encore un « *archi-élève* » (Franck & Ronveaux, 2015 ; Goigoux, Riou, & Serres, 2015). Pour constituer ce groupe, les enseignants prendraient essentiellement en compte la participation et la compréhension des élèves (Wanlin, 2008). Quelques différences conceptuelles existent ; notamment, comme le notent Laflotte et Wanlin (2015), certains travaux considèrent que l'enseignant oriente ses séances à partir d'un élève épistémique, abstrait, qui condense certaines caractéristiques des élèves de la classe (Bromme, 1989 ; Dahllof, 1971), tandis que d'autres travaux considèrent que l'enseignant s'appuie sur des élèves particuliers (Maurice & Murillo, 2008 ; Wanlin, 2008). Franck et Ronveaux (2015) montrent que, dans leurs discours, les enseignants se réfèrent tantôt à un élève épistémique, tantôt à des élèves particuliers. Ces travaux semblent converger pour montrer que ce groupe de pilotage n'inclut que rarement les plus avancés ou les moins avancés de la classe (Murillo, 2009). Toutefois, le groupe de pilotage varierait en fonction de l'enseignant (Dahllof, 1971 ; Wanlin & Crahay, 2009), du type de tâches proposé aux élèves (Franck & Ronveaux, 2015), ou encore du niveau dans la scolarité<sup>1</sup> (Franck & Ronveaux, 2015). Notons également qu'une même tâche *a priori* adaptée à des élèves moyens-forts peut masquer des sollicitations différenciées : pour les élèves plus faibles, la tâche est souvent sur-découpée, et les questions qui leur sont adressées sont plus simples (Murillo, 2010 ; Wanlin & Crahay, 2009). Comme le notent Wanlin et Crahay (1987), l'enseignant compense son choix initial de tâche par le type d'échanges qu'il met en place avec chacun des élèves, ce qui rend finalement le groupe de pilotage complexe à identifier.

Nous cherchons ici à approcher le modèle opératif construit par une enseignante de cours préparatoire pour mener durant l'année scolaire des séances

de découverte collective de textes. Pour ce faire, nous étudions la manière dont l'enseignante prélève des informations sur les situations d'enseignement (et notamment sur les élèves) pour réguler sa propre activité d'enseignement. Quels sont les concepts organisateurs construits et mobilisés par l'enseignante pour effectuer un diagnostic des situations, et ainsi orienter son activité ? Nous cherchons particulièrement à identifier le(s) groupe(s) d'élèves qui participe(nt) à influencer le pilotage de ses séances d'enseignement : existe-t-il un ou plusieurs groupe(s) de pilotage qui influence(nt) le choix de ses tâches d'enseignement ? Nous décrivons en suivant le protocole de recherche que nous avons développé.

## MÉTHODE

De façon à approcher l'évolution des situations de découverte collective de textes au fur et à mesure de l'année, nous nous sommes attachés à recueillir des données sur l'activité d'une enseignante, l'activité de ses élèves, leurs interactions, les performances des élèves dans le savoir-lire et leur distance à la performance attendue par l'enseignante. Afin d'appréhender la complexité de notre objet et d'accéder à des éléments non conscientisés de l'activité, nous avons choisi de mettre en œuvre une méthode croisant, dans le cadre d'une double lecture (Lefeuvre, 2005), des analyses extrinsèques (point de vue des chercheurs) et intrinsèques (point de vue de l'enseignante), quantitatives et qualitatives.

## Participants

Le recueil de données s'est déroulé dans une classe de Cours Préparatoire de 18 élèves (10 garçons et 8 filles de 6 ans environ), au sein d'une école bénéficiant d'un programme ÉCLAIR (éducation prioritaire). L'enseignante a sept ans d'expérience, dont six en CP.

## Procédure

Nous avons recueilli des données dans cette classe durant une année scolaire. Huit séances de découverte collective de textes, c'est-à-dire de lecture collective d'un texte nouveau, ont été observées, à raison d'une séance par mois, de septembre à avril.

Après chaque séance, un entretien d'autoconfrontation a été réalisé avec l'enseignante, et nous avons fait passer des tests de Distance à la Performance Attendue aux élèves. En début et en fin d'année, le niveau des élèves en lecture a été testé.

## Observation des séances et méthode d'analyse

Les huit séances de découverte collective de textes ont été filmées depuis le fond de la classe, puis transcrites dans leur intégralité. La méthode consiste à coder chacune des séances d'enseignement à partir des points suivants :

- **les modes de regroupement des élèves** : phases d'enseignement en grand groupe classe avec tâche identique, plusieurs groupes d'élèves avec tâches identiques, plusieurs groupes d'élèves avec tâches différentes, travail individuel ;
- **les caractéristiques des micro-tâches prescrites par l'enseignante aux élèves** : nous avons analysé les micro-tâches prescrites par l'enseignante durant la séance à partir de traitements cognitifs définis par Denhière et Baudet (1992) pour réussir efficacement à comprendre un texte (Goigoux, 2000) :
  - l'identification des mots écrits : les élèves attribuent une première signification aux mots ;
  - les micro-traitements : les élèves construisent la signification des groupes de mots, syntagmes ou propositions (phrases et/ou ensemble de phrases) en reliant les informations portées par les mots et/ou groupes de mots écrits ;
  - les macro-traitements : ils permettent aux élèves de se construire une représentation mentale de l'ensemble du texte ;
- les séances ont donc fait l'objet d'une analyse centrée sur les activités cognitives sollicitées par l'enseignante. L'identification d'une nouvelle micro-tâche a été effectuée à partir de la verbalisation par l'enseignante d'un changement de consigne (traduisant un nouveau but) ou bien d'un changement de condition de réalisation d'un même but (Goigoux, 2000) ;
- **la temporalité** : durée de la séance, nombre de micro-tâches par minute, durée des micro-tâches ;
- **les interactions verbales enseignante-élève(s)** : nous avons observé les interac-

tions verbales enseignante-élève(s) à partir de sept variables, dont les modalités sont présentées en annexe 2 : l'initiative des interactions enseignante-élève(s), destinataire des interactions enseignante-élève(s), formes de l'interaction, destinataire de la question posée par l'enseignante, interactions centrées sur le contenu de la tâche, interactions centrées sur les conditions de mise au travail des élèves, réponses de l'élève à la question posée par l'enseignante. Nous avons identifié l'intégralité des interactions entre l'enseignante et chacun des élèves. La saisie a été effectuée par la même personne.

### *Entretiens d'autoconfrontation avec l'enseignante*

Un entretien d'autoconfrontation a été réalisé avec l'enseignante après chacune des huit séances (dans un délai de deux jours au maximum), durant les temps libres de l'enseignante (le plus souvent à midi). L'intégralité de la séance a été visionnée. Nos questions avaient pour but de favoriser chez l'enseignante la description et l'explicitation de son activité. Nous avons demandé à l'enseignante de commenter librement certaines de ses actions (elle mettait elle-même la vidéo sur « pause ») pour repérer les éléments qui lui semblaient significatifs ; nous lui avons également posé des questions relatives à ses prises d'information sur la situation, ses modalités d'action, ses préoccupations et buts<sup>2</sup>. Nous nous sommes attachés à lui poser des questions strictement en référence à la vidéo, sans induire de généralisation, en plaçant l'enseignante dans le contexte de son activité, de façon à appréhender au mieux son activité cognitive lors de la séance.

### *Mesure de la « Distance à la Performance Attendue » (DPA) de chaque élève*

Nous avons mesuré le niveau de difficulté des tâches prescrites par l'enseignante, pour chaque élève de la classe, à partir d'un indicateur : la Distance à la Performance Attendue (Maurice & Murillo, 2008 ; Murillo, 2012). Afin d'estimer la DPA des élèves, nous avons réalisé un test individuel avec chaque élève deux jours après la séance observée. Pour ce faire, le jour même de la séance, le film a été analysé (difficultés spécifiques de la tâche, savoirs en jeu,

prérequis nécessaires). Un test a ensuite été élaboré afin de mesurer si les élèves avaient construit les compétences attendues (par l'enseignante) pour oraliser et comprendre le texte auquel ils avaient été confrontés deux jours auparavant. Les tests de DPA sont composés de quatre parties : 1) la lecture rapide de mots (par voie directe ou voie indéterminée), 2) la lecture de syllabes (voie indirecte), 3) la lecture de lettres (voie indirecte), 4) la compréhension orale du texte. Les contenus de chacune des parties des tests sont élaborés en fonction des savoirs en jeu dans les séances d'enseignement de découverte de texte. Par exemple, lorsque le mot « éléphant » était dans le texte choisi par l'enseignante, nous avons demandé aux élèves de lire rapidement ce mot, de lire la syllabe « phan »... Pour chacune des quatre dimensions, un score de 0 à 1 est attribué à chaque élève : le score est égal à 0 si l'élève est à une distance nulle de la performance attendue (il est très performant), le score est égal à 1 si l'élève a échoué à l'ensemble des items. Les élèves peuvent bien sûr obtenir un score intermédiaire. Pour plus de précisions sur la construction et l'intérêt de cet indicateur, nous renvoyons à de précédents articles (Maurice & Murillo, 2008 ; Murillo, 2012).

À partir du score de DPA d'un élève, nous pouvons conclure que cet élève était à une distance au moins aussi importante de la performance attendue deux jours plus tôt. Il était par conséquent très dépendant des aides de l'enseignante ou d'autres élèves pour parvenir à cette performance. De plus, les éventuelles aides reçues lors de la séance ne se sont pas avérées efficaces à court terme. Pour résumer, les DPA des élèves d'une classe, pour une séance donnée, nous apportent des informations sur le niveau de difficulté pour les élèves des tâches prescrites par leur enseignante.

### *Les performances des élèves en lecture*

En début et en fin d'année scolaire (septembre et juin), nous avons fait passer aux élèves deux tests afin d'évaluer leur niveau en lecture :

- en septembre, nous avons mesuré les compétences d'oralisation des élèves (principalement par voie indirecte) par le test de l'alouette (Lefrais, 1965). Les compétences de compréhension orale ont été mesurées par le test E20 (Khromsi, 1997) ;

– en juin, nous avons à nouveau mesuré les compétences d'oralisation par le test de l'alouette. Les compétences de compréhension écrite (et non plus orale) ont été mesurées par le test E20 (Khomsi, 1997).

Par ailleurs, en septembre et juin, nous avons demandé à l'enseignante de classer ses élèves selon leur niveau en lecture, de son point de vue. Par la suite, nous ne traiterons que des résultats au test de l'alouette, et cela pour deux raisons :

– tout comme dans une étude antérieure réalisée avec d'autres enseignants (Murillo, 2009), le classement des élèves par l'enseignante est fortement corrélé à celui obtenu avec le test de l'alouette (en septembre,  $\rho$  de Spearman = 0,67 ;  $p = 0,07$ . En juin,  $\rho$  de Spearman = 0,90 ;  $p < .01$ ). Tout laisse à penser que la compétence d'oralisation par voie indirecte (mesurée par le test de l'alouette) est particulièrement significative du point de vue de l'enseignante ; autrement dit, l'enseignante perçoit le niveau des élèves en lecture selon la dimension « assemblage » ;

– le classement des élèves au test de l'alouette est également, en juin, fortement corrélé au classement obtenu avec le test E20 ( $\rho$  de Spearman = 0,81 ;  $p < .05$ ). Comme nous l'avions montré précédemment (Murillo, 2009), les compétences des élèves en oralisation par voie indirecte conditionnent leurs compétences de compréhension de textes.

Ainsi, c'est à partir des résultats au test de l'alouette que nous avons catégorisé les élèves en trois groupes : « forts », « moyens » et « faibles ».

### *Une confrontation de l'enseignante aux résultats de la recherche*

Il nous a paru important de présenter nos résultats à l'enseignante pour les confronter à son interprétation. Cette présentation, qui a eu lieu plusieurs mois après la fin de l'année scolaire, avait pour but, outre la restitution des résultats à l'enseignante, de rejeter certaines pistes d'interprétation et d'en affiner d'autres.

## **RÉSULTATS**

Dans cette partie, nous présentons tout d'abord les tendances générales de l'activité d'enseignement

tout au long de l'année scolaire, pour mieux ensuite mettre en exergue les évolutions. Dans un second temps, nous nous attachons à montrer que la configuration de l'activité de l'enseignante est organisée autour de trois groupes de pilotage : les élèves « forts », « moyens », puis « faibles ». Nous présenterons ensuite le modèle opératif de l'enseignante, qui oriente son activité au fur et à mesure de l'année autour de trois classes de situations : une première classe de situations de septembre à novembre, où la lecture collective de texte est principalement adaptée aux élèves forts, et centrée sur l'identification des mots ; une deuxième classe de situations de décembre à janvier, où la lecture collective est adaptée aux élèves moyens, une troisième classe de situations à partir du mois de février, où les objectifs de l'enseignante sont différenciés en fonction du niveau des élèves.

### **Des tendances générales dans l'activité d'enseignement**

Avant de décrire l'évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année scolaire, nous présentons ici les caractéristiques globales relatives à l'ensemble des séances de lecture observées :

– les séances de découverte collective de textes ont une durée moyenne de 21 minutes (entre 17 et 25 minutes). Cela peut s'expliquer par la volonté de l'enseignante de maintenir l'engagement et l'implication des élèves dans la tâche. Selon l'enseignante, au-delà de 30 minutes, la concentration des élèves et leur engagement dans l'activité collective diminuent : « Elle [une élève] dit un truc super intéressant sur les S au pluriel qui s'entendent pas, mais ils [les autres élèves] sont pas à l'écoute, on ne peut pas. Là ça fait presque une demi-heure qu'on lit, ils sont sur les bancs donc ça fait long. Ça aurait pu être l'occasion, mais bon » (entretien d'autoconfrontation, décembre) ;

– les interactions individualisées avec les élèves sont majoritairement interrogatives. Le taux de réponses justes des élèves est compris entre 50 et 70 % des réponses des élèves selon les séances, montrant un taux de réussite « acceptable » (Murillo, 2010) ;

– en moyenne, 80 % du temps des séances de découverte collective de textes est centré sur le traitement des mots écrits du texte : les micro-traitements et macro-traitements



sémantiques du texte sont faiblement représentés (cf. Annexe 1). L'appui sur le texte sert ainsi davantage de prétexte pour solliciter une activité d'identification de mots et de contexte pour faciliter cette identification (Goigoux, 2000, 2007) ;

– les séances sont fortement structurées par des interactions initiées par l'enseignante (en moyenne 87 % des interactions). Par ailleurs, lorsque l'enseignante pose des questions individualisées aux élèves, elle incite plus fréquemment à utiliser la voie directe pour identifier les mots (53 % des questions en moyenne) que la voie indirecte (16 % en moyenne).

Ces tendances générales sont interprétables ainsi : la configuration des interactions maître-élèves, la structure temporelle des séances d'enseignement et le type de micro-tâches prescrites par l'enseignante remplissent diverses fonctions autour de deux « registres d'exigence » que sont le « maintien de la relation » et les « exigences du savoir » (Numa-Bocage, Masselot, & Vinatier, 2011) : engager l'ensemble des élèves dans la tâche, maintenir les conditions sociales de l'apprentissage, évaluer la capacité de chacun à identifier des mots, ne pas mettre les élèves individuellement trop souvent en situation d'échec.

### Les élèves « forts », « moyens », et « faibles »

Nous montrerons ultérieurement que les trois classes de situations mises au jour ciblent des groupes de pilotage différents. Nous présentons ici la méthode utilisée pour constituer les groupes d'élèves « forts », « moyens » et « faibles » ; dans un second temps, nous montrons que l'enseignante choisit en début d'année des tâches particulièrement adaptées aux élèves forts, puis aux élèves moyens, et enfin davantage aux faibles. Enfin, nous montrons que ces choix bénéficient surtout aux élèves forts, qui progressent le plus au cours de l'année.

### Constitution des trois groupes d'élèves

Les élèves ont été soumis au test de l'alouette en début et en fin d'année scolaire. Ce test est un outil de mesure des compétences d'oralisation d'un texte privilégiant la voie indirecte (assemblage). Il est stan-

dardisé de façon à suivre l'évolution « normale » d'un lecteur et indique son « âge lexique » : par exemple, un élève qui a un score de « - 2 » au mois de septembre a deux mois de retard sur le niveau attendu, ce même élève qui aurait un score de « 0 » en juin aurait rattrapé son retard (il aurait le score « normal » d'un élève de CP au mois de juin). Le niveau moyen des élèves de la classe au test est relativement faible, les élèves ayant, en septembre et juin, respectivement 4 mois et 2 mois de retard (par rapport à la norme attendue). Nous avons identifié 3 groupes d'élèves (« forts », « moyens », « faibles ») en fonction de leurs performances en début et fin d'année<sup>3</sup>.

Tableau 1.

La constitution des trois groupes d'élèves en fonction de l'évolution de leur performance au test de l'alouette en début et fin d'année

| Groupe d'élèves | Nombre d'élèves | Description du groupe d'après le test de l'alouette  | Scores au test de l'alouette  |
|-----------------|-----------------|--|---|
| <b>Forts</b>    | 6               | Élèves ayant des scores moyens ou forts en début d'année, et de forts scores en fin d'année.     | Pas plus d'un mois de retard en septembre. Au moins un mois d'avance en juin. |
| <b>Moyens</b>   | 3               | Élèves ayant des scores moyens toute l'année.  | 4 mois de retard en septembre ; entre 2 et 4 mois de retard en juin.          |
| <b>Faibles</b>  | 11              | Élèves ayant des scores moyens ou faibles en début d'année, et de faibles scores en fin d'année. | Au moins 4 mois de retard en septembre. Au moins 5 mois de retard en juin.    |

*Au fur et à mesure de l'année, l'enseignante choisit des tâches adaptées aux élèves « forts », aux « moyens », puis aux « faibles »*

Les scores moyens des DPA (cf. tableau suivant) de chacun de ces groupes montrent que :

– en début d'année (de septembre à novembre), seuls les élèves « forts » réussissent plus de la moitié de nos tests de DPA. En d'autres termes, les tâches proposées par l'enseignante étaient, durant cette période de l'année, hors de portée des élèves « moyens » et « faibles », malgré les aides proposées lors

des séances. Les élèves forts sont le groupe de pilotage ;

– durant la deuxième partie de l'année (de décembre à janvier), le niveau de difficulté des tâches est adapté aux élèves « moyens », dont le taux de réussite aux tests de DPA augmente (ils réussissent plus de la moitié des tests, alors que les élèves « forts » les réussissent en quasi-totalité, et les élèves faibles en réussissent moins de la moitié). Les élèves moyens sont le groupe de pilotage.

À partir du mois de février, les tâches prescrites sont relativement faciles pour les élèves « moyens » et « forts » (plus de 80 % de réussite aux tests de DPA), tout en permettant aux faibles de réussir davantage que les mois précédents (ils réussissent au moins la moitié des tests à partir du mois de mars).

Tableau 2.

Les groupes d'élèves (forts, moyens et faibles au test de l'alouette) et leurs scores moyens à la « Distance à la Performance Attendue » (DPA)

| Groupe d'élèves selon le test de l'alouette | Distance à la performance attendue de ces élèves (moyennes à chaque séance)  |
|---|--|
| <b>Forts</b>                                | Élèves étant <i>toute l'année à une faible DPA</i> (réussissent plus de 60 % de chacun des tests de DPA)                             |
| <b>Moyens</b>                               | Élèves étant à une <i>faible DPA à partir de décembre</i> (réussissent plus de 60 % de chacun des tests de DPA à partir de décembre) |
| <b>Faibles</b>                              | Élèves étant à une <i>DPA moyenne à partir de février</i> (réussissent plus de 50 % de chacun des tests de DPA à partir de février)  |

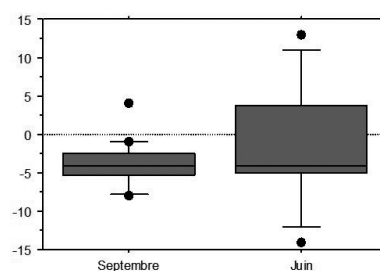
Ainsi, dès le début de l'année, les élèves « forts » sont confrontés à des tâches dont le niveau de difficulté est ajusté à leur potentiel. Ce sont ceux qui progresseront le plus durant l'année (test de l'alouette). Ce n'est qu'à partir du mois de décembre que l'enseignante va adapter le niveau de difficulté des tâches aux élèves « moyens », et enfin davantage aux « faibles » en différenciant les tâches proposées. L'enseignante participe ainsi à créer une hétérogénéité des niveaux des élèves qui, nous allons le voir par la suite, la contraint à adapter l'organisation de son activité en cours d'année.

**Les élèves « forts » progressent davantage que les « moyens », qui progressent eux-mêmes davantage que les « faibles » : les niveaux deviennent de plus en plus hétérogènes**

Les niveaux des élèves deviennent de plus en plus hétérogènes (écarts-types au test de l'alouette en début et fin d'année : 2,8 ; 7,6).

Figure 1.

Scores des élèves au test de l'alouette, en septembre et juin<sup>4</sup>



Au test de l'alouette, les élèves qui progressent le plus entre le début et la fin de l'année sont les élèves forts, suivis des moyens et des faibles<sup>5</sup>. C'est un « effet Mathieu » (Merton, 1968 ; Stanovich, 1986) qui est mis en évidence. Les niveaux des élèves deviennent de plus en plus hétérogènes, ce qui, nous allons le développer par la suite, est en lien avec les pratiques d'enseignement : l'enseignante, en début d'année scolaire, n'adapte pas les tâches aux élèves les plus faibles, accroissant ainsi les inégalités entre élèves. L'hétérogénéité s'accroît à un tel point qu'elle se sent ensuite contrainte de proposer aux élèves des tâches différenciées.

Nous consacrons la partie suivante au modèle opératif de l'enseignante, qui oriente son activité dans les trois classes de situations que nous présenterons par la suite.

### Le modèle opératif de l'enseignante

Nous présentons la méthode d'élaboration du modèle opératif de l'enseignante, le schéma représentant ce modèle, puis détaillons les deux concepts organisateurs qui le structurent.

### Méthode d'élaboration

Pour élaborer le modèle opératif de l'enseignante lors des situations de découverte collective de textes, nous nous sommes appuyés sur les huit entretiens d'autoconfrontation menés avec elle. À partir de la transcription de ces derniers, nous avons inféré les variables sur lesquelles s'appuyait l'enseignante pour diagnostiquer les situations vécues. L'identification des variables s'est précisée et stabilisée au fur et à mesure de l'analyse des contenus des entretiens. Nous présentons en annexe 3 un exemple de l'utilisation de la grille d'analyse des variables du modèle opératif élaboré à partir des interprétations de l'entretien d'autoconfrontation réalisé au mois de septembre. L'analyse des huit entretiens à partir de cette grille d'indicateurs a permis de repérer un nombre de variables relativement limité (11 variables ont été identifiées). L'analyse de ces variables met en évidence une organisation des prises d'information de l'enseignante lui permettant d'évaluer deux concepts organisateurs que nous développerons dans la partie suivante.

### Schéma du modèle opératif

Le modèle opératif est constitué de :

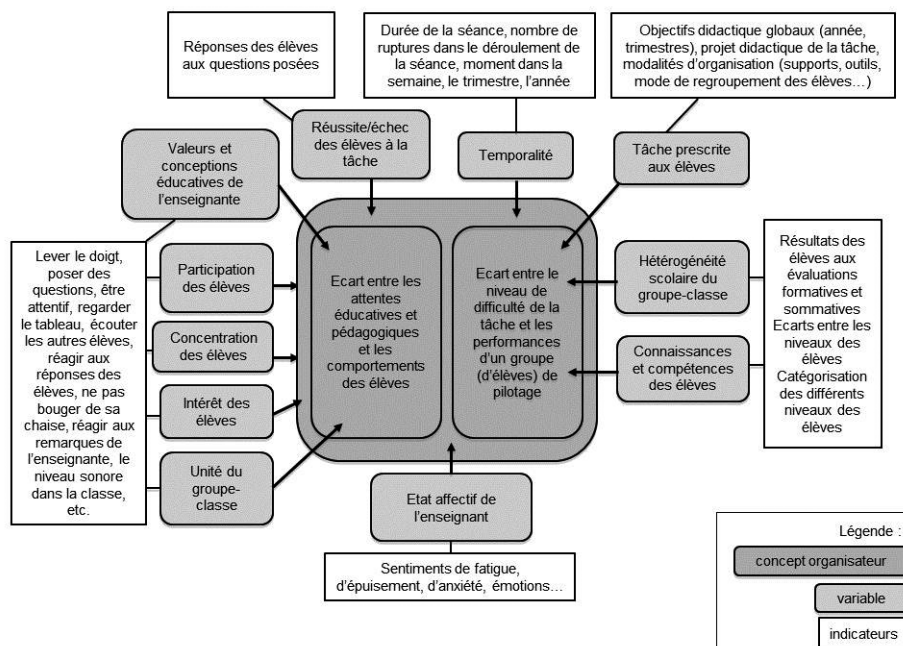
- deux concepts organisateurs ;
- onze variables permettant d'évaluer ces concepts ;
- et des indicateurs informant sur ces variables.

Les concepts organisateurs guident les prises d'information de l'enseignante sur le déroulement de la séance et permettent d'orienter son activité. Les deux concepts organisateurs repérés sont les suivants :

- l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche prescrite (lors de la séance) et les performances d'un groupe de pilotage (pour résoudre la tâche proposée par l'enseignante) ;
- l'écart entre les attentes éducatives de l'enseignante (valeurs et conceptions pédagogiques) et les comportements des élèves.

Ces concepts organisateurs orientent les pratiques de l'enseignante en situation de découverte collective de textes.

Figure 2.  
Le modèle opératif de l'enseignante





**Premier concept organisateur : l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche prescrite et les performances d'un groupe (d'élèves) de pilotage**

L'écart entre le niveau de difficulté de la tâche prescrite et les performances des élèves constitue une composante importante du diagnostic de l'enseignante pour anticiper la réussite et/ou l'échec des élèves face à la tâche proposée, prendre des informations en cours de séance sur les difficultés des élèves, réguler les médiations afin d'éviter le désengagement de certains élèves, etc. L'évaluation de cet écart permet ainsi à l'enseignante d'ajuster ses modalités d'action avec les élèves pour le diminuer, le maintenir ou bien l'augmenter en fonction des buts éducatifs et didactiques visés.

Dans le schéma du modèle opératif, nous présentons les variables et les indicateurs mobilisés par l'enseignante pour mesurer cet écart : les connaissances sur la nature et l'organisation des tâches prescrites aux élèves (objectifs et projets didactiques de l'année, objectifs didactiques de la séance, modalités d'organisation pédagogique de la séance, supports mobilisés, etc.), les connaissances sur le degré d'hétérogénéité scolaire du groupe-classe et les connaissances relatives aux compétences individuelles des élèves. D'autres variables sont également prises en compte par l'enseignante pour évaluer cet écart : la temporalité (de l'année, du trimestre, de la semaine, de la séance) et les réussites / échecs des élèves durant la séance d'enseignement. Cette dernière variable permet à l'enseignante de réévaluer et de réajuster en cours d'activité l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche prescrite et les performances des élèves.

L'écart entre le niveau de difficulté de la tâche prescrite et les performances des élèves est à la fois exprimé par l'enseignante lors des entretiens, et mesuré par les chercheurs par le biais de l'indicateur de la « Distance à la Performance Attendue des élèves ».

L'évaluation de ce premier concept organisateur n'est pas indépendante de celle du second concept organisateur que nous présenterons en suivant. En effet, l'écart entre les attentes éducatives de l'enseignante et les comportements effectifs des élèves peut évoluer selon la variation du niveau de difficulté de la tâche prescrite aux élèves. Si l'écart entre la tâche prescrite et les performances des élèves est trop fort (la tâche est difficile pour les élèves) ou trop faible (la tâche est facile), cela peut avoir des conséquences

sur les comportements et l'attitude des élèves (baisse d'engagement et d'implication, augmentation de l'agitation des élèves, augmentation de la frustration des élèves, etc.) au sein de la classe.

**Second concept organisateur : l'écart entre les attentes éducatives et pédagogiques et les comportements des élèves**

Nous avons identifié un second concept organisateur qui organise le jugement de l'enseignante sur l'état des situations d'enseignement vécues en découverte collective de textes. Ce concept est en lien avec les croyances et les attentes éducatives et pédagogiques de l'enseignante. L'écart entre ses attentes et les comportements effectifs des élèves en classe guide fortement les prises de décisions de l'enseignante.

Dans le modèle opératif, nous avons identifié cinq variables qui permettent d'évaluer l'écart entre les attentes éducatives et pédagogiques de l'enseignante et les comportements effectifs des élèves : les valeurs et les conceptions éducatives et pédagogiques de l'enseignante, l'intérêt des élèves face à la tâche, leur participation, leur concentration, et l'unité du groupe-classe. Les quatre dernières variables peuvent être évaluées par l'enseignante à partir de plusieurs indicateurs relatifs aux comportements individuels et collectifs des élèves en classe (les élèves lèvent le doigt, le niveau sonore est fort ou faible, les élèves sont agités, les élèves regardent l'enseignante et le tableau, les élèves s'écoutent, les élèves prennent la parole sans l'autorisation de l'enseignante, etc.).

L'évaluation des deux concepts organisateurs permet à l'enseignante d'anticiper et/ou de résoudre des déséquilibres pouvant entraîner des conditions difficiles tant du point de vue de l'engagement des élèves dans la tâche que de celui de leur réussite / échec. Nous avons repéré dans l'année deux périodes de déséquilibres, qui sont résolues par l'enseignante par des changements de classes de situations.

**La configuration de l'activité au fur et à mesure de l'année : trois classes de situations**

Nous mettons en exergue dans cette partie les trois classes de situations de lecture repérées dans l'année scolaire, ainsi que les deux déséquilibres transitoires entre les classes de situations.

## Méthode

Trois classes de situations ont été repérées durant l'année. Elles sont caractérisées par :

- la période de l'année durant laquelle elles ont lieu ;
- les valeurs que prennent les deux concepts organisateurs du modèle opératif de l'enseignante ;
- les buts que s'assigne l'enseignante ;
- les règles d'action<sup>6</sup> qu'elle suit, inférées d'une part à partir des entretiens et d'autre part à partir des observables concernant les quatre thèmes suivants : 1) les modes de regroupement des élèves, 2) les tâches qui leur sont proposées, 3) les interactions enseignante-élèves, 4) la temporalité de la séance.

La transition d'une classe de situations à l'autre dépend à la fois des choix de l'enseignante et de l'évolution du groupe-classe.

À partir du modèle opératif de l'enseignante, nous avons identifié trois classes de situations d'enseignement d'une découverte collective de textes correspondant à trois périodes de l'année. Nous allons synthétiser les résultats qui décrivent les trois classes de situations repérées, et les deux déséquilibres transitoires entre ces classes de situations. Ces déséquilibres contraignent l'enseignante à s'adapter, c'est-à-dire à modifier ses modalités d'action afin de constituer un nouvel équilibre jugé plus satisfaisant au regard des critères relatifs à son modèle opératif.

Nous décrirons, pour chacune des classes de situations, les buts privilégiés par l'enseignante ainsi que les règles d'action mobilisées pour atteindre ces buts. Les buts ont été inférés à partir des entretiens d'autoconfrontation. Les règles d'action ont été, quant à elles, inférées à partir des entretiens d'autoconfrontation puis à partir de l'analyse des séances observées. Cette double analyse (intrinsèque et extrinsèque) de la pratique d'enseignement permet de mettre en évidence les règles d'action conscientisées (puisque déclarées par l'enseignante durant les entretiens) et celles peu conscientisées (identifiées à partir des indicateurs observés par les chercheurs).

Nous présentons en annexe 5 un exemple de grille d'analyse qui nous permet d'identifier à partir de l'entretien d'autoconfrontation réalisé en septembre, les buts visés par l'enseignante, ainsi que les règles d'action mises en place pour atteindre ces buts.

## Synthèse de l'évolution de l'activité au cours de l'année scolaire : trois classes de situations et deux déséquilibres transitoires

Le tableau 3 présente une synthèse des trois classes de situations et des deux déséquilibres transitoires repérés. Y sont présentés les valeurs prises par les deux concepts organisateurs du modèle opératif ainsi que les principaux buts de l'enseignante.

Pour illustrer ce tableau, nous détaillerons les spécificités de l'activité de l'enseignante et des interactions enseignante-élèves lors de chacune des classes de situations, et caractériserons plus en détails les moments de déséquilibre<sup>7</sup> entre ces classes de situations<sup>8</sup>.

### Classe de situations 1 (septembre-novembre) : lecture collective adaptée aux élèves forts, centrée sur l'identification des mots

Durant la première période de l'année, le niveau de difficulté des tâches prescrites aux élèves est adapté aux élèves forts (premier concept organisateur). Les attentes éducatives et pédagogiques de l'enseignante sont satisfaites par les élèves : ces derniers paraissent intéressés, participent, réfléchissent à leurs pratiques de lecture, s'écoutent les uns les autres (second concept organisateur).

Dans la première classe de situations, l'enseignante vise quatre buts, dont les deux premiers dominant dans ses propos : 1) susciter et maintenir l'engagement des élèves dans l'activité, 2) identifier collectivement les mots écrits, 3) favoriser la conceptualisation des élèves en lecture et 4) maintenir l'unité du groupe-classe. Pour mettre en œuvre ces buts, l'enseignante mobilise des règles d'action spécifiques en lien avec les quatre thèmes suivants :

- **le mode de regroupement des élèves** : l'enseignante constitue un seul groupe d'élèves, rassemblés sur des bancs devant le tableau, afin de gagner du temps dans les déplacements des élèves qui vont montrer des mots sur le texte écrit au tableau ;
- **les tâches prescrites** : l'enseignante propose des tâches dont le niveau de difficulté est adapté aux élèves forts. La phrase à lire est écrite en lettres capitales, et comprend quelques mots censés être connus des élèves. Elle débute la séance en faisant identifier ces mots connus. Elle sélectionne ensuite

Tableau 3.

Les caractéristiques de l'activité de l'enseignante en fonction des classes de situations (et leurs moments de déséquilibres)

| Classes de situations et transitions (déséquilibres)  | Concept organisateur 1. Écart entre difficulté de la tâche et performances d'un groupe de pilotage <sup>10</sup>  | Concept organisateur 2. Écart entre attentes éducatives et comportements des élèves <sup>11</sup> | Principaux buts de l'enseignante  |
|---|---|---|---|
| <b>Classe de situations 1</b><br><b>Septembre-novembre</b><br>Lecture collective adaptée aux élèves forts, centrée sur l'identification des mots                                      | Niveau de difficulté des tâches principalement adapté aux élèves <i>forts</i>   | Écart faible : les élèves participent, s'écoulent   | - Susciter et maintenir l'engagement de tous les élèves<br>- Identifier collectivement des mots écrits  |
| <b>Déséquilibre 1</b>   | L'enseignante juge que « les élèves faibles et moyens ne parviennent pas à répondre, certains deviennent indisciplinés », elle doit formuler de nombreux rappels à l'ordre. Les élèves forts doivent se retenir de répondre rapidement pour préserver l'intrigue didactique, « ils s'impatientent » selon les propos de l'enseignante.                                |   |   |
| <b>Classe de situations 2</b><br><b>Décembre-janvier</b><br>Lecture collective adaptée aux élèves moyens  | Niveau de difficulté des tâches principalement adapté aux élèves <i>moyens</i>  | Écart fort (les élèves forts se désintéressent de l'activité, participent moins fréquemment)      | - Comprendre collectivement le texte<br>- Favoriser la conceptualisation des élèves en lecture (expliciter les procédures d'identification de mots par la méthode directe et indirecte)<br>- Maintenir l'unité du groupe-classe |
| <b>Déséquilibre 2</b>   | L'enseignante juge que l'hétérogénéité des élèves s'accroît. Elle a le sentiment que « les élèves ne s'écoulent plus », « la sensation de perdre le groupe », « les élèves forts se désintéressent car ils sont peu interrogés, ils savent de moins en moins expliciter leurs stratégies de lecture aux autres », « les élèves faibles se désintéressent » également. |   |   |
| <b>Classe de situations 3</b><br><b>Février-avril</b><br>Objectifs différenciés : compréhension en autonomie pour les uns, identification des mots avec l'enseignante pour les autres | Niveau de difficulté des tâches principalement adapté aux élèves <i>faibles</i> , avec tâches différentes spécifiques pour les forts  | Écart faible (les élèves sont engagés dans la tâche)  | - Prendre en compte la singularité des élèves<br>- Différencier les objectifs et les tâches en fonction du niveau des élèves en lecture   |

quelques mots non connus à identifier par voie indirecte. L'attention des élèves est focalisée sur l'unité-mot;

– **les interactions maître-élève(s)** : Du point de vue des interactions maître-élève(s), l'enseignante incite fréquemment les élèves à travailler à partir d'encouragements et de feed-backs positifs (1)<sup>9</sup>. Durant le premier tiers temps de la séance, elle prend en compte l'ensemble des élèves afin de les engager dans la tâche. Elle pose des questions aux élèves forts (2) et aux élèves faibles qui demandent la parole (3). À partir du deuxième tiers temps de la séance, le niveau de difficulté des tâches augmente : l'enseignante privilégie le traitement des mots écrits par la voie indirecte (assemblage) (4). Elle interagit fréquemment avec les élèves forts durant cette période. Du-

rant le dernier tiers, elle s'adresse davantage au collectif d'élèves (5) ;

– **la temporalité** : le rythme des séances (2,5 micro-tâches / minute) est élevé. L'enseignante exprime qu'elle choisit de ne pas traiter certaines erreurs pour ne pas ralentir le rythme. L'enseignante interroge les élèves forts pour avancer assez rapidement dans le déroulement de la séance.

### *Déséquilibre transitoire entre la première et la deuxième classe de situations*

Durant la fin de la première période (fin novembre), l'écart entre les attentes éducatives et pédagogiques de l'enseignante et les comportements effectifs des élèves se creuse : « Eh bien, il regarde

derrière, il discute, il joue. Ça et un ou deux, qui sont des enfants hyper effacés, qui ne lèvent pas le doigt et que je n'entends pas. Donc non seulement j'ai l'impression qu'il y a une bonne moitié qui est ailleurs et l'autre moitié qui est là, j'ai l'impression qu'ils sont juste frustrés de ne pas pouvoir parler » (entretien d'autoconfrontation, novembre). L'insatisfaction de l'enseignante est grande. Elle juge la situation insupportable. Une partie des élèves ne participe pas ou très peu à l'activité et a des difficultés à prendre la parole. Les élèves les plus avancés ont tendance à répondre trop rapidement aux questions posées, empêchant les autres de réfléchir : « il faut bien que ceux qui savent un peu se taisent pour que les autres essayent. Et en même temps, j'ai l'impression d'envoyer un message qui est presque de les réfréner » (entretien d'autoconfrontation, novembre). Dans ce contexte, il est de plus en plus difficile de maintenir l'unité du groupe-classe. L'enseignante risque de perdre le contrôle du groupe-classe. Parallèlement à ces constats relatifs aux comportements des élèves, l'hétérogénéité scolaire des élèves augmente de manière importante. Les élèves faibles et moyens décrochent cognitivement de l'activité. L'écart s'accroît entre le niveau de difficulté des tâches prescrites et les capacités des élèves faibles et moyens. Ces dysfonctionnements entraînent un déséquilibre manifeste. Ce dernier se traduit par des propos de l'enseignante qui expriment des doutes, des insatisfactions, des dilemmes qu'elle n'arrive pas à résoudre : « En fait, sur le moment, j'avais l'impression que c'était vraiment foireux la séance. Parce que je voyais que les enfants qui... Enfin en même temps que je répondais aux enfants qui étaient au tableau, je voyais les autres qui n'étaient pas dedans. [...] je voulais arrêter là parce que j'en avais marre ». Qu'on en finisse parce que finalement, ils n'apprennent rien. En plus, je suis obligée de faire beaucoup de rappels à l'ordre et donc de rentrer dans un truc comme « il faut écouter parce que je le dis. » (entretien d'autoconfrontation, novembre.)

Pour résorber ce déséquilibre, retrouver une certaine cohérence et un certain confort, l'enseignante va mobiliser une nouvelle configuration de buts et de règles d'action adaptées à l'évolution de la situation : une nouvelle classe de situations est mise au jour.

Tableau 4.

Le diagnostic<sup>12</sup> opéré par l'enseignante à partir des deux concepts organisateurs de l'activité durant la fin de la première période de l'année (première classe de situations)

|   |   |
|---|---|
| <b>Écart entre le niveau de difficulté de la tâche et les performances des élèves</b>                 | L'hétérogénéité des élèves augmente fortement. Certains élèves (faibles et moyens) décrochent cognitivement de l'activité. Le niveau de difficulté des tâches est adapté aux élèves « forts ». Il n'est pas adapté aux élèves « moyens » et « faibles » (cf. résultats des DPA).  |
| <b>Écart entre les attentes éducatives de l'enseignante et les comportements effectifs des élèves</b> | Une partie des élèves ne participent pas ou très peu à l'activité. Ils ont des difficultés à prendre la parole. Les élèves forts répondent trop rapidement aux questions posées par l'enseignante. Ils empêchent les autres élèves de participer et de réfléchir à la question posée. Il est difficile d'interagir individuellement avec les élèves. Selon l'enseignante, « beaucoup d'élèves sont frustrés de ne pas pouvoir participer. Ils risquent de se démotiver et de décrocher de la tâche ». |

#### *Classe de situation 2 (décembre-janvier) : lecture collective adaptée aux élèves « moyens »*

L'enseignante vise cinq buts durant l'activité de découverte collective de texte, dont les trois premiers sont dominants dans ses propos : 1) travailler collectivement le traitement des mots écrits, 2) travailler collectivement la compréhension du texte, 3) favoriser la conceptualisation des élèves en lecture, 4) maintenir l'unité du groupe-classe, 5) susciter et maintenir l'engagement des élèves. L'ensemble de ces buts permet à l'enseignante de retrouver un équilibre provisoire au sein de son modèle opératif. Comparativement à la classe de situations précédente, on voit que l'enseignante se centre plus fortement sur des objectifs liés à l'apprentissage de la lecture du texte. La compréhension du texte constitue un nouveau but. Il s'explique par l'adaptation aux progrès des élèves forts. Ces derniers ont, en grande partie, acquis les procédures d'identification des mots. L'objectif d'une séance de découverte de texte est maintenant pour eux de travailler le traitement sémantique du texte.

Pour mettre en œuvre ces buts, l'enseignante mobilise des règles d'action spécifiques en lien avec les quatre thèmes précédemment repérés :

– le mode de regroupement des élèves : l'enseignante constitue un seul groupe d'élèves, comme dans la classe de situations précédente, malgré l'augmentation de l'hétérogénéité des élèves en lecture. Cela répond au souhait de l'enseignante de maintenir et de prolonger le plus longtemps possible l'unité du groupe-classe en proposant des tâches avec des objectifs cognitifs homogènes ;

– les tâches prescrites : l'enseignante propose des tâches dont le niveau de difficulté est proche du niveau des élèves moyens. Pour ce faire, elle découpe et décompose davantage les tâches (en comparaison avec la classe de situations précédente). Pour favoriser le traitement sémantique du texte, elle lit ou fait relire linéairement le texte en prononçant les mots identifiés et en omettant les mots encore inconnus. Elle lit fréquemment les mots essentiels du texte pour que les élèves infèrent le sens du texte ;

– les interactions maître-élève(s) : l'enseignante individualise ses interactions avec les élèves (6) et leur laisse plus fréquemment l'initiative dans la prise de parole (7). Durant le premier tiers temps de la séance, elle interagit fréquemment avec les élèves faibles (8). Elle leur pose des questions sur l'adressage des mots (voie directe) (9). Le taux de réponses justes aux questions posées est important (10). Durant le deuxième tiers temps de la séance, l'enseignante se centre sur l'assemblage des mots (voie indirecte) (11). Elle interagit beaucoup avec le collectif d'élèves (12). Elle pose plus fréquemment des questions aux élèves forts (13) et moyens (14). Durant le dernier tiers de la séance, elle se centre prioritairement sur la compréhension du texte (15). On peut ainsi observer que l'approche didactique de l'enseignante est ascendante. Elle démarre par l'identification des mots connus (par adressage), puis l'identification des mots inconnus (par l'assemblage) et enfin termine par la compréhension globale du texte. Cette stratégie permet à l'enseignante de prendre en compte l'ensemble des niveaux d'élèves de la classe, puis de progresser du simple au complexe par une décomposition / recomposition des tâches. Par ailleurs, l'analyse des modalités d'accompagnement des élèves montre que l'enseignante guide plus fréquemment ses élèves sur la conceptualisation de l'activité de lecture. Elle accompagne davantage les élèves forts et réagit plus souvent à leurs réponses ;

– la temporalité : le rythme des séances (1,5 tâche / minute) est plus faible que dans la classe de situations précédente. Lorsqu'on analyse plus finement la temporalité des séances, on observe que le rythme s'accélère durant le deuxième tiers temps de la séance, lorsqu'elle s'adresse plus fréquemment aux élèves forts et moyens.

### *Déséquilibre transitoire entre la deuxième et la troisième classe de situations*

La fin de la deuxième période est caractérisée par une insatisfaction grandissante de l'enseignante, qui provoque l'apparition d'une nouvelle classe de situations, avec un changement de pratiques. Cette insatisfaction est évaluée par l'enseignante à travers la médiation des deux concepts organisateurs de son modèle opératif. Nous avons vu précédemment que le niveau de difficulté des tâches prescrites par l'enseignante dans la seconde classe de situations est ajusté au groupe des élèves moyens. Ce mode d'ajustement va provoquer le désengagement progressif des élèves forts en lecture, parallèlement au désengagement des élèves faibles. L'hétérogénéité des élèves en lecture continue à augmenter fortement : « Il y a une énorme différence de niveau entre ceux qui ne reconnaissent pas le mot « la » et... y en a un ou deux, ils savent lire presque tout le texte tout seuls » (entretien d'autoconfrontation, janvier). Dans ces conditions, l'enseignante a de plus en plus de mal à maintenir l'unité du groupe-classe. Les comportements des élèves sont difficiles à réguler. Les élèves ont du mal à s'écouter. Les élèves forts se montrent impatients, ils veulent donner rapidement la bonne réponse aux questions posées. L'enseignante se sent de plus en plus frustrée : « L'idée c'est que... quand ils font la découverte de texte avec nous, pour eux [les élèves forts] ça a peu d'intérêt parce que ça va très lentement. Ils savent déjà tout lire, donc ça se manifeste soit par un manque d'implication, soit par beaucoup d'impatience, par moment des fois ils commencent à dire les mots à la place des autres et donc finalement comme ils en sont quand même plus loin, même quand ils lisent un mot, ils arrivent moins à expliquer comment ils ont fait parce que c'est devenu trivial. Du coup les autres apprennent moins d'eux [...]. L'hétérogénéité est devenue insupportable, du moins si on ne fait participer les forts qu'à la fin » (entretien d'autoconfrontation, janvier).



Par ailleurs, l'enseignante doit de plus en plus réguler les comportements des élèves (faibles et forts) qui décrochent de l'activité. Sur le plan des apprentissages, elle considère que les élèves lecteurs ne constituent plus une ressource pertinente pour les élèves les plus faibles. Les élèves forts peuvent (et veulent) de moins en moins expliciter leurs stratégies d'identification des mots (et ainsi la faire partager aux autres élèves) du fait d'une montée de leur impatience et d'une intériorisation de leurs savoir-faire. Cette intériorisation provoque une difficulté pour ces élèves à prendre conscience et donc à expliciter publiquement la manière dont ils traitent les mots écrits du texte.

Tableau 5.

Le diagnostic opéré par l'enseignante à partir des deux concepts organisateurs de l'activité durant la fin de la deuxième période de l'année (deuxième classe de situations)

|   |   |
|---|---|
| <b>Écart entre le niveau de difficulté de la tâche et les performances d'un groupe d'élèves</b>       | Le niveau de difficulté des textes proposés est trop facile pour les élèves lecteurs et trop difficile pour les élèves les plus en difficulté.<br>L'hétérogénéité des élèves est devenue très importante <sup>13</sup> .<br>L'enseignante déclare que « certains élèves savent lire le texte en autonomie (sans l'aide de l'enseignante) et d'autres, à l'inverse, savent à peine lire le mot « la » dans le texte ».   |
| <b>Écart entre les attentes éducatives de l'enseignante et les comportements effectifs des élèves</b> | Il est difficile de maintenir l'unité du groupe-classe. L'enseignant juge que « les élèves ont du mal à s'écouter ». Les élèves lecteurs décrochent. L'enseignante a le sentiment qu'ils « moins impliqués, motivés ». Ils sont impatients et frustrés de ne pas pouvoir donner rapidement les bonnes réponses aux questions posées par l'enseignante. La séance de découverte de texte « est trop lente pour eux » selon l'enseignante.<br>Il est difficile (et frustrant) pour l'enseignante de ne pas interroger les élèves lecteurs avant la fin de la séance pour maintenir l'intrigue didactique.<br>Les élèves lecteurs ne constituent plus une ressource pertinente pour les élèves les plus faibles. Ces premiers, selon les propos de l'enseignante, « peuvent de moins en moins expliciter leur stratégie de lecture (et ainsi la faire partager aux autres) » à cause d'un manque de patience et parce qu'ils ont intériorisé leurs savoir-faire. |

### *Classe de situations 3 (février-avril) : des tâches différenciées en fonction du niveau des élèves*

Dans cette nouvelle classe de situations, l'enseignante vise six buts : 1) susciter et maintenir l'engagement des élèves dans la tâche, 2) maintenir l'unité du groupe-classe, 3) travailler le traitement des mots écrits, 4) prendre en compte la singularité des élèves, 5) proposer des tâches différentes aux élèves avec des objectifs hétérogènes, 6) travailler la compréhension écrite du texte. Par rapport à la classe de situations précédente, deux nouveaux buts apparaissent : la prise en compte de la singularité des élèves puis la mise en œuvre de tâches avec des objectifs différenciés. Pour mettre en œuvre ces buts, l'enseignante modifie la structuration générale de ses séances. Deux phases sont constituées : une phase (relativement courte, 5 minutes environ) où l'enseignante interagit avec l'ensemble des élèves de la classe sur le texte à découvrir (un extrait d'album). Durant cette première phase, l'enseignante interroge les élèves sur le rappel de l'histoire puis sur l'anticipation de la signification du texte à partir des images de l'album. Durant une seconde phase, l'enseignante constitue deux groupes d'élèves : un premier groupe (groupe A) qu'elle prend en charge. Il s'agit du groupe composé des élèves faibles. Elle travaille principalement avec eux sur le traitement des mots écrits. Dans le second groupe (groupe B), les élèves doivent répondre individuellement à des questions de compréhension écrite du texte. Ainsi, tous les élèves travaillent sur le même support de texte, mais les objectifs des tâches prescrites par l'enseignante sont différents. De nouvelles règles d'action vont ainsi être mobilisées par l'enseignante (comparativement à la classe de situations précédente) afin de s'adapter à cette nouvelle classe de situations. Voici, de manière synthétique, les quatre thèmes à partir desquels les nouvelles règles d'action ont été actualisées :

- le mode de regroupement des élèves : première phase de la séance (5 minutes) : les élèves restent assis sur leur chaise. L'enseignante s'adresse à l'ensemble du groupe-classe. Deuxième phase de la séance : constitution de deux groupes d'élèves de niveau différent en lecture. L'enseignante prend en charge le groupe d'élèves en difficultés (11 ou 7 élèves selon la séance). Elle donne au second groupe d'élèves une tâche à réaliser individuellement ;

– les tâches prescrites : durant la première phase, l'enseignante interroge les élèves sur le rappel de l'histoire puis sur l'anticipation de la signification du texte à partir des images de l'album. Durant la seconde phase de la séance, avec les élèves du groupe le plus faible, l'enseignante découpe et décompose fortement les tâches pour les aider à identifier les mots et à comprendre le texte, avec une approche analytique ;

– les interactions maître-élève(s) : durant les séances, l'enseignante interagit très fréquemment avec les élèves faibles (16) puisqu'elle prend en charge, durant la majorité du temps, ce groupe d'élèves. Les interactions maître-élèves sont, dans l'ensemble, fréquemment centrés sur l'assemblage des mots (17) ainsi que sur la gestion / organisation de la séance (18). Durant le premier tiers temps de la séance, l'enseignante est à l'initiative des interactions. Elle interagit fortement avec les élèves faibles sur la compréhension du texte (19). Elle pose majoritairement des questions aux élèves qui demandent la parole (20). Les bonnes réponses des élèves sont fréquentes (21). Durant le deuxième tiers temps de la séance, l'enseignante s'adresse plus fréquemment au petit groupe d'élèves qu'elle prend en charge. Elle se centre principalement sur l'adressage (22) et l'assemblage des mots (23). Durant le dernier tiers temps, les élèves faibles prennent davantage l'initiative des interactions maître-élève(s) (24). L'enseignante pose fréquemment des questions aux élèves qui ne demandent pas la parole (25) ;

– la temporalité : deux périodes pour l'enseignante : une période d'enseignement avec l'ensemble du groupe classe (les 5 à 7 premières minutes environ) et une seconde période avec le groupe des élèves en difficulté.

Les pratiques de l'enseignante dans chacune des classes de situations montrent bien comment les différentes règles d'action mobilisées lui permettent de viser ses différents buts. Pour cette troisième classe de situations, la nature et la structuration des tâches, la temporalité de la séance, les interactions maître-élève(s) ainsi que le mode de regroupement des élèves permettent à l'enseignante de maintenir l'unité du groupe-classe, d'engager les élèves dans l'activité et de travailler les compétences d'identification des mots écrits et de compréhension du texte. Certaines règles d'action permettent d'atteindre

plusieurs buts simultanément. Par exemple, regrouper les élèves faibles ensemble puis travailler le texte à partir d'un support individuel écrit permet à l'enseignante d'engager les élèves faibles dans l'activité et de travailler formellement avec eux les procédures de décodage des mots écrits.

## DISCUSSION CONCLUSIVE

Nous nous sommes attachés à analyser l'évolution de situations de classe, au cours d'une année scolaire, lors de séances de découvertes collectives de textes au Cours Préparatoire. Nos observations mettent en évidence une contrainte majeure à laquelle l'enseignante observée est confrontée (et qu'elle participe à créer) : l'augmentation progressive de l'hétérogénéité scolaire des élèves au sein de la classe. Face à cette contrainte, l'enseignante est confrontée à trois dilemmes majeurs mis en évidence par les travaux portant sur la pensée des enseignants : 1) susciter et maintenir la participation d'un maximum d'élèves dans la tâche ou viser l'avancée maximale dans le programme, 2) achever le programme ou assurer la maîtrise des contenus par un maximum d'élèves, 3) avancer avec les forts ou respecter le rythme des faibles (Wanlin & Crahay, 2012). Nos observations montrent que l'enseignante, confrontée à ces dilemmes, tente de s'adapter à l'évolution de son groupe-classe durant l'année en mettant en place des stratégies plus ou moins conscientisées. Elle essaie ainsi de minimiser, à partir de stratégies de compensation, les effets non désirés de certains choix didactiques effectués à certains moments de l'année, par exemple le choix du niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves.

Nous avons mis en exergue trois organisations invariantes de l'activité relatives à trois classes de situations, signes de schèmes d'action, constitués notamment de buts, règles d'action, théorèmes en acte et concepts en acte. Si les buts, règles d'action et théorèmes en acte diffèrent en fonction des trois classes de situations, les concepts en acte, eux, sont génériques aux différentes classes, et nous ont permis de schématiser le modèle opératif de l'enseignante. Ce modèle opératif est structuré par deux concepts organisateurs : 1) l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche prescrite (durant la séance) et les performances d'un groupe de pilotage (pour résoudre cette tâche) et 2) l'écart entre les attentes éducatives et pédago-

giques de l'enseignante et les comportements effectifs des élèves. L'évaluation de ces deux concepts organisateurs s'effectue par l'intermédiaire de variables de situations et d'indicateurs observables. Le modèle opératif permet ainsi à l'enseignante de diagnostiquer les situations auxquelles elle est confrontée (d'identifier les équilibres et déséquilibres potentiels) et, à partir du diagnostic opéré, de hiérarchiser ses buts et de mobiliser les règles d'action adéquates en fonction des buts visés et des contraintes situationnelles.

Enfin, nous souhaitons évoquer le lien entre l'évolution des pratiques d'enseignement durant l'année, en découverte collective de textes, et la progression des élèves dans leurs performances en lecture (oralisation du texte). Nos observations montrent que les élèves qui progressent le plus sont le groupe de pilotage de l'enseignante en début d'année, soit le groupe d'élèves « forts ». Cette priorité donnée aux élèves les plus avancés n'a pas été verbalisée lors des entretiens d'autoconfrontation après chaque séance. En confrontant l'enseignante aux analyses quantitatives, plusieurs mois après la fin de l'année scolaire, elle exprime : « Dans ma pratique, je ne pensais pas faire ça, mais si, c'est clair [...]. En début d'année je n'ai pas travaillé les pré-requis, les lettres, je me suis dit qu'ils allaient les voir au fur et à mesure. [...] Je cible ceux dont j'ai l'impression qu'ils peuvent décoller, ça me rassure. Les plus faibles... est-ce que dès le début de l'année, je vais lâcher les autres pour risquer de tout miser sur eux ? » Son activité est également adressée aux autres enseignants de l'école (Goigoux, 2007) : « Les collègues qui vont avoir ta classe l'an prochain... j'ai entendu des retours négatifs sur d'autres collègues. [...] Là, en mars, les deux tiers de la classe savent lire, les autres ont des difficultés depuis la maternelle... Bon, après, c'est comme si c'était du bénéf, j'ai fait mon travail quoi... ». Ainsi, au fur et à mesure de l'année, l'enseignante se centre progressivement sur les élèves dont elle estime qu'ils peuvent rapidement devenir lecteurs (en commençant par les plus forts), de façon à minimiser les risques de n'y parvenir avec aucun.

Les élèves faibles n'ont pas bénéficié de conditions favorables assez tôt dans l'année pour progresser autant que les élèves plus avancés. Le passage, durant l'année, d'un groupe de pilotage à l'autre (allant des élèves au potentiel le plus fort aux plus faibles) s'expliquerait par la volonté de faire progresser un maximum d'élèves tout en conservant le contrôle de la classe. Il n'est pas question ici d'imputer aux seuls

choix de l'enseignante l'échec de certains élèves de la classe. En effet, les contraintes relatives à la prise en charge d'un collectif d'élèves hétérogène produiraient très souvent une exclusion de certains élèves (Maurice & Murillo, 2008). Les stratégies de compensation mises en œuvre par l'enseignante afin de maintenir l'enrôlement de tous les élèves dans l'activité masqueraient l'exclusion temporaire d'une partie des élèves, ceux qui sont dans l'incapacité de suivre le temps didactique de la classe (Toullec-Théry & Marlot, 2013) et trop éloignés de la performance attendue pour bénéficier efficacement des interactions avec les enseignants (Clanet, 2007).

## NOTES

1. Enseignement primaire ou secondaire.
2. Exemples de questions posées : « À quoi faisais-tu attention ? » « Est-ce que quelque chose t'a surpris, à ce moment-là ? » « Comment as-tu choisi les élèves que tu as placés dans ce groupe ? » « Avais-tu un objectif particulier en faisant cela ? »...
3. Nous rappelons que la hiérarchisation des élèves réalisée à partir de leur performance en lecture au test standardisé est également repérée subjectivement par l'enseignante : les classements des élèves opérés par l'enseignante en septembre et juin (nous lui avons demandé de classer ses élèves en fonction de leurs performances en lecture) sont fortement corrélés à ceux obtenus avec le test de l'alouette (en septembre,  $\rho$  de Spearman = 0,67 ;  $p = 0,07$ . En juin,  $\rho$  de Spearman = 0,90 ;  $p < .01$ ). Nous observons notamment que la corrélation est plus forte en fin d'année, sans doute parce que l'enseignante a une meilleure connaissance de ses élèves.
4. Dans les graphes en boîte, plus les boîtes sont étendues, plus les scores sont hétérogènes. La ligne centrale horizontale représente la médiane. Les lignes aux extrémités de la boîte grise représentent les 25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> centiles. Les moustaches sont placées au niveau des 10<sup>e</sup> et 90<sup>e</sup> centiles. Les valeurs situées au-dessous et au-dessus des 10<sup>e</sup> et 90<sup>e</sup> centiles sont représentées par des points.
5. Entre les dix mois qui séparent septembre et juin, les élèves « forts » gagnent en moyenne 17 mois d'âge lexique, les moyens 11 mois, et les faibles 9 mois.
6. À partir d'une analyse thématique de contenu des entretiens d'autoconfrontation, nous avons repéré 82 règles d'actions déclarées par l'enseignante pour atteindre ses buts visés durant les huit séances d'enseignement étudiées.



Celles-ci ont été ensuite catégorisées en quatre thèmes : les tâches et micro-tâches prescrites aux élèves (50 règles d'action), les modalités d'interactions enseignante-élève(s) (20 règles d'action), la temporalité de la séance (5 règles d'action) et le mode de regroupement des élèves (7 règles d'action). Nous avons ensuite complété ces règles d'action déclarées par l'analyse des données observées, notamment à partir de notre grille d'analyse des interactions enseignante-élève(s), présentée en annexe 2.

7. Les moments de déséquilibre ont été inférés à partir des entretiens d'autoconfrontation menés durant l'année. Les contenus de ces moments sont exposés sommairement dans ce tableau puis justifiés dans la suite du texte à partir d'extraits d'entretiens.

8. Précisons que le concept de « classe de situations » (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 2005) est un construit des chercheurs, qui s'appuie sur des régularités au sein des situations d'une même classe, et des différences entre situations de classes différentes.

9. Les numéros dans le texte correspondent aux numéros des lignes du tableau détaillé dans l'annexe 4. L'annexe détaille les traitements statistiques des données quantitatives observées.

10. La variation de ce premier concept organisateur est inférée à partir des entretiens et des résultats mis en évidence précédemment par la Distance à la Performance Attendue des élèves.

11. La variation de ce second concept organisateur est inférée à partir des entretiens d'autoconfrontation.

12. Nous posons ce diagnostic à partir des données déclarées par l'enseignante dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation réalisées durant la première période de l'année (septembre – novembre) puis des résultats inférés de nos tests Distance à la Performance Attendue.

13. Ce constat de l'augmentation de l'hétérogénéité des élèves de la classe dans les compétences du savoir-lire est mis en évidence par les résultats au test de l'alouette (cf. comparaison des résultats entre septembre et juin) et déclaré, dès les mois de décembre et janvier, par l'enseignante durant les entretiens. L'enseignante a donc bien conscience de l'augmentation de l'hétérogénéité scolaire de son groupe-classe et du problème qu'il pose.

14. La prise en compte des noms et prénoms des élèves (dans les interactions enseignante-élèves) nous a permis *a posteriori* de croiser les variables avec le groupe d'appartenance de l'élève, du point de vue de sa performance en lecture (fort, moyen, faible).

## RÉFÉRENCES

- Bromme, R. (1989). The « collective student » as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans J. Lowyck & M. Clark (Éd.), *Teacher thinking and professional action*. *Studia paedagogica* (p. 209-222). Leuven : Leuven University Press.
- Bru, M. (2007). Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. Entrevue réalisée par Yves Lenoir. *Formation et profession*, 13(2), 7-13.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-88.
- Clanet, J. (2007). Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire. *Repères*, 36, 211-230.
- Dahllof, U. (1971). *Ability grouping and the teacher process*. Stockholm : Almqvist & Wiksell.
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte, et science cognitive* (1<sup>re</sup> éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. Dans P. Bressoux (Éd.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (p. 19-33). Grenoble : université Pierre Mendès-France.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay & D. Lafontaine (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-482). Bruxelles : Labor.
- Franck, O., & Ronveaux, C. (2015). What type of Arch-student reader emerges in teachers' discourse related to the planning of teaching sequence? Dans *10th IAIME conference*. Odense, Danemark.
- Goigoux, R. (2000). *Enseigner la lecture à l'école primaire* (Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation). Université de Paris 8.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & Didactique*, 3, 19-41.
- Goigoux, R., Riou, J., & Serres, G. (2015). La régulation de l'action des enseignants. *Travail et apprentissages*, 15, 66-83.
- Khomsi, A. (1997). *Évaluation des compétences en lecture*, E20. Paris : Éditions du centre de psychologie appliquée.
- Laflotte, L., & Wanlin, P. (2015). Steering group effect during first language classroom teaching. Dans *10th IAIME conference*. Odense, Danemark.
- Lefavrais, P. (1965). *Test de l'Alouette*. Paris : ECPA.
- Lefeuvre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal international des représentations sociales (JIRSO)*, 2(1), 77-88.
- Maurice, J.-J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue Française de Pédagogie*, 114, 85-96.

- Maurice, J.-J., & Murillo, A. (2008). La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 67-80.
- Murillo, A. (2009). *Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe? En lecture, au Cours Préparatoire* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université Toulouse le Mirail – Toulouse 2.
- Murillo, A. (2010). Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 29, 79-93.
- Murillo, A. (2012). La Distance à la Performance Attendue : construction et intérêts d'un indicateur. *Recherches en Didactiques. Les cahiers Théodile*, 14, 147-156.
- Numa-Bocage, L., Masselot, P., & Vinatier, I. (2011). Comment rendre compte des difficultés rencontrées par une enseignante débutante dans la conduite d'une séance sur la dizaine au CP? *Recherche et formation*, 56, 121-138.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-34.
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. Dans P. Rabardel & P. Pastré (Éd.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 231-260). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 109-121). Paris : Presses universitaires de France.
- Shah, A. K., & Oppenheimer, D. M. (2008). Heuristics made easy: an effort-reduction framework. *Psychological Bulletin*, 134(2), 207-222.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 182, 41-53.
- Tyler, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago UP.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Wanlin, P. (2008). Élèves forts ou faibles : qui donne le tempo? Dans *Actes du vingtième colloque de l'ADMEE-Europe*. Genève.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2009). Hétérogénéité des élèves et gestion de la classe : quels dilemmes et comment les surmonter? Communication dans le symposium « Les pratiques d'enseignement et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves » coordonnée par L. Talbot. Dans *Actes du colloque Recherche en Éducation et Formation*. Nantes.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation & Didactique*, 6(1), 9-46.

**ANNEXE 1 – FRÉQUENCE (EN %) DES OCCURRENCES DE MICRO-TÂCHES  
PRESCRITES PAR L'ENSEIGNANTE DURANT LES SÉANCES EN FONCTION DES  
TROIS GRANDS TRAITEMENTS COGNITIFS SOLlicitÉS (IDENTIFICATION DE MOTS,  
MICRO-TRAITEMENT ET MACRO-TRAITEMENT)**

|           | Identification<br>mots | Micro-<br>traitement | Macro-<br>traitement |
|-----------|------------------------|----------------------|----------------------|
| Septembre | 81 %                   |                      | 19 %                 |
| Octobre   | 92,5 %                 |                      | 7,5 %                |
| Novembre  | 92,5 %                 | 2,5 %                | 5 %                  |
| Décembre  | 80 %                   |                      | 20 %                 |
| Janvier   | 89 %                   |                      | 11 %                 |
| Février   | 88 %                   |                      | 12 %                 |
| Mars      | 79 %                   |                      | 21 %                 |
| Avril     | 87 %                   |                      | 13 %                 |

**ANNEXE 2 – VARIABLES ET MODALITÉS D'INTERACTIONS  
ENSEIGNANTE-ÉLÈVE(S) OBSERVÉES**

Nous avons analysé les interactions enseignante-élève(s) à partir d'une grille pré-établie, en visionnant les enregistrements des séances d'enseignement. Nous avons noté les modalités prises par les variables retenues comme indicateurs des interactions. Nous avons relevé pour chacune des actions / interactions verbales les éléments suivants :

Variable 1 : initiative de l'interaction

Modalité 1 : enseignante

Modalité 2 : plusieurs élèves

Modalité 3 : élève (noms et prénoms renseignés)<sup>14</sup>)

Variable 2 : destinataire de l'interaction

Modalité 1 : élève (noms et prénoms renseignés)

Modalité 2 : groupe d'élèves

Modalité 3 : groupe-classe

Modalité 4 : enseignant

Variable 3 : forme de l'interaction

Modalité 1 : forme déclarative (donne une information)

Modalité 2 : forme interrogative (questions posées)

Variable 4 : destinataire de la question posée par l'enseignante

Modalité 1 : élève qui demande la parole

Modalité 2 : élève qui ne demande pas la parole

Modalité 3 : groupe-classe

Variable 5 : interaction centrée sur le contenu de la tâche

Modalité 1 : voie directe (adressage)

Modalité 2 : voie indirecte (assemblage)

Modalité 3 : compréhension

Variable 6 : interaction centrée sur les conditions de mise au travail des élèves

Modalité 1 : incitations positives des élèves à travailler (encouragements, félicitations, etc.)

Modalité 2 : régulation de la prise de parole

Modalité 3 : organisation matérielle, temporelle de la classe

Modalité 4 : gestion du climat social, conditions sociales propices au travail

Variable 7 : réponse de l'élève à la question posée par l'enseignante

Modalité 1 : réponse juste

Modalité 2 : réponse partiellement juste

Modalité 3 : réponse fausse

Modalité 4 : aucune réponse

14. La prise en compte des noms et prénoms des élèves (dans les interactions enseignante-élèves) nous a permis *a posteriori* de croiser les variables avec le groupe d'appartenance de l'élève, du point de vue de sa performance en lecture (fort, moyen, faible).

**ANNEXE 3 – LES VARIABLES DU MODÈLE OPÉRATIF DE L'ENSEIGNANTE INFÉRÉES  
À PARTIR DES DONNÉES DÉCLARÉES LORS DE L'ENTRETIEN  
D'AUTOCONFRONTATION RÉALISÉ EN SEPTEMBRE**

| Variables jugées pertinentes du point de vue de l'enseignante | Extraits de l'entretien d'autoconfrontation réalisé au mois de septembre (seuls 3 extraits par variable ont été retenus pour ce tableau)   |
|---|--|
| Participation des élèves                                      | <p>« E. est une bonne élève, mais elle a tendance souvent à ne pas participer » (ligne 4)</p> <p>« J'aurais pu interroger d'autres élèves qui ne participent pas non plus. » (lignes 5-6)</p> <p>« Là, je remets dans la tâche les élèves qui n'ont pas trop participé en leur donnant les étiquettes. » (ligne 119)</p> <p>...</p>  |
| Connaissances et compétences des élèves                       | <p>« Là, j'interroge en gros les enfants qui ne sont pas en difficulté et qui savent et tout ça. » (lignes 24-25)</p> <p>« En fait N. était tellement perdu. Là, il ne trouvait pas le mot « bus » alors qu'on l'avait dit. Déjà, ça m'a surpris parce que c'est un enfant relativement bon (lignes 74-75) »</p> <p>« Parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui pensent que lire c'est réciter. Là, ça permet de clarifier tout de suite ce que c'est que lire. Ce n'est pas raconter. Et après, c'est super dur de déconstruire. Parce qu'ils se sont représentés que la lecture c'est ça » (lignes 185-187)</p> <p>...</p>  |
| Concentration des élèves                                      | <p>« Je les sentais concentrés. À part W. » (ligne 31)</p> <p>« Je sens que c'est le moment d'intervenir parce qu'il laisse tomber sa trousse et ça fait plus de bruits qu'auparavant. Je trouve qu'il commence à déranger les autres. Avant, c'était visuel (ça allait), mais là, c'est sonore. » (lignes 37-39)</p> <p>« Avant de leur dire ce qu'on va faire après, j'aurais voulu faire un bilan sur ce qu'on a appris. Mais je me suis dit là, ils n'en peuvent plus et on avance tant pis. » (lignes 217-218)</p> <p>...</p>   |
| Temporalité   | <p>« Au bout d'un moment je me dis qu'il faut que ça finisse. Et là, je m'appuie sur les bons qui vont expliquer et tout ça. » (lignes 54-57)</p> <p>« Je regarde ma montre plein de fois parce que je veux accélérer surtout que durant la tâche individuelle, ils vont tout devoir refaire seul. » (lignes 138-139)</p> <p>« Je les mets au coin regroupement parce que c'est plus rapide pour aller au tableau. Autrement, on multiplie par une fois et demie le temps. » (lignes 212-213)</p> <p>...</p>   |
| Tâches prescrites   | <p>« On avait fini de lire tous les mots c'est pour cela que je décide de passer à une nouvelle tâche. Après, j'ai répondu aux quelques questions, qu'il y avait encore. » (lignes 40-41)</p> <p>« Je veux qu'on lise les mots. Et je pensais qu'on allait lire avant de remarquer qu'il y avait deux fois « bus » et quatre fois « animaux ». » (lignes 66-67)</p> <p>« C'est sûr que mon objectif a été de mettre des mots isolés afin qu'ils se concentrent sur l'objectif. « chercher les petites bêtes », je n'ai pas trouvé comment le réduire en un mot. Sinon, je l'aurais fait. Là, du coup, il n'y a aucune notion d'ordre et de contexte, il y a tout juste le mot. La stratégie de deviner le mot en se servant du contexte. » (lignes 169-173)</p> <p>...</p>   |
| Intérêt des élèves  | <p>« Là, je ne sais pas comment faire pour cet enfant qui fout le bordel. Je sens qu'il s'ennuie. Parce qu'il est hyper fort. Il se fait chier et du coup je ne sais pas quoi faire. » (lignes 32-33)</p> <p>« J'avais l'impression qu'ils ne savaient pas pourquoi on faisait tout ça. » (ligne 73)</p> <p>« Là, je suis trop contente parce que lui d'habitude, il parle de son chat, du foot et tout. Là, lorsque je l'ai interrogé, je me suis dit bon... on ne va peut-être pas avancer. Alors que non, c'est bon, il est dedans, il est dans la tâche. Il a bien compris les attentes. » (lignes 143-145)</p> <p>« Là, je me dis que c'est important qu'ils aient envie de venir à la ferme. Surtout cet enfant-là qui parlait du jardinier. Il dit tout le temps qu'il ne veut pas y aller. Qu'il ne veut pas dormir. Et du coup là, je me dis ça y est. Il parle du jardinier et du coup, il a envie de venir. » (lignes 26-29)</p> <p>...</p> |

|  |   |
|--|---|
| Valeurs et conceptions éducatives de l'enseignante | <p>1. <i>Il faut que les élèves soient actifs durant la séance d'enseignement</i> : « J'essaie au début de commencer par des trucs que tout le monde sait faire pour les mettre dans l'activité. Et leur montrer aussi qu'on ne peut pas être en classe et ne rien faire. » (lignes 8-10). « En fait, l'idée de filer les étiquettes. J'essaie de les donner aux enfants qui n'ont pas participé pour les remettre dans l'activité. » (lignes 81-82)</p> <p>2. <i>Les élèves doivent s'entraider entre eux. Les élèves forts peuvent expliquer aux autres élèves</i> : « Et là, je m'appuie sur les bons qui vont expliquer aux autres. » (ligne 56)</p> <p>3. <i>Les enfants doivent s'écouter entre eux</i> : « Je me rends que je suis dans un rapport hyper enfants – adulte. Les enfants, ils ne s'écoutent pas entre eux. Ils n'ont aucun intérêt à s'écouter entre eux. » (lignes 11-13)</p> <p>4. <i>Le comportement des élèves ne doit pas déranger l'espace sonore de la classe</i> : « Je sens que c'est le moment d'intervenir parce qu'il laisse tomber sa trousse et ça fait plus de bruits qu'auparavant. Je trouve qu'il commence à déranger les autres. Avant, c'était visuel (ça allait), mais là, c'est sonore. » (lignes 37-39)</p> <p>5. <i>Il ne faut pas que des élèves décrochent du groupe</i> : « Là, je trouvais quand même que pendant toute la séance, ils étaient assez peu attentifs et en même temps, il y en avait qui levaient le doigt hyper longtemps et qui ne pouvaient pas participer. » (lignes 86-89)</p> <p>6. <i>Apprendre aux élèves à être autonomes dans l'apprentissage de la lecture (à se servir des outils de la classe pour s'aider à lire)</i> : « Je sais que j'essaie d'aller le plus souvent à l'affiche pour qu'ils apprennent à se servir le plus souvent des outils dans la classe. Là, je me dis qu'il faut que je le fasse et je leur montre. » (lignes 199-201)</p> <p>« Ces mots-là, ils vont être affichés. Et ensuite, on va s'en servir de support. Par exemple le mot « cuisine », je vais le mettre avec les autres mots « canard », « cochon », tous les mots qui font « keu ». Ils vont servir comme outils pour décoder et puis à chaque fois que parlera de la ferme, on s'en servira. » (lignes 219-222)</p> <p>7. <i>En début d'année, il faut donner un cadre et des limites aux élèves</i> : « Je me dis, de toute façon, là il faut mettre des limites sinon ça va être n'importe de quoi. En plus, c'est le début de l'année. » (lignes 50-51)</p> |
| Dynamique de groupe                                | « Je trouvais ça fou que le groupe soit aussi peu concentré et qu'ils sifflent et tout. Je trouvais qu'ils faisaient vachement de bruit. Ils gigotent pas mal. Il y en a quelques-uns qui sifflent. » (lignes 47-49)  |
| Réussite / échec des élèves à la tâche             | <p>« là, j'ai trouvé ça mal. En fait N. était tellement perdu... Là, il ne trouvait pas le mot « bus » alors qu'on l'avait dit. Déjà, ça m'a surprise parce que c'est un enfant relativement bon. » (lignes 74-76)</p> <p>« Là je trouve ça fou que personne ne dise « animaux ». Ça me scotche. » (lignes 107-110)</p> <p>« Lorsque je lui pose la question, je n'avais aucune idée qu'elle me réponde ça. Et ça, je trouve trop génial. » (lignes 130-135)</p> <p>...</p>   |
| Hétérogénéité du groupe-classe                     | <p>« De manière générale, dès qu'il y a un enfant qui fait partie du groupe le plus bas, je l'interroge. Donc N., c'est un tout petit niveau. » (lignes 52-53)</p> <p>« Et là, je m'appuie sur les bons qui vont expliquer aux autres. » (ligne 56)</p> <p>« Mon souvenir ne correspond pas à ce que je vois. Moi, j'avais l'impression d'interroger les enfants qui là pouvaient répondre et qui peut-être après, pourraient être en difficulté. Et ce n'est pas ce que je fais. Là, j'interroge en gros les enfants qui ne sont pas en difficulté et qui savent et tout ça. » (lignes 22-25)</p> <p>...</p>   |
| État affectif de l'enseignant                      | <p>« Là, je ne sais pas comment faire pour cet enfant qui fout le bordel [...]. Ce n'est pas possible... Je ne sais pas... » (ligne 32)</p> <p>« Je me dis, là t'es con, tu as enlevé les images à côté des mots. Pour le coup je parle chinois. » (ligne 189)</p>  |
| Unité du groupe-classe                             | <p>« Je réintègre B. parce que je sens que s'il reste trop longtemps à sa place, il va décrocher. » (ligne 68)</p> <p>« On fait avec ce qu'on a. Là, je sens qu'ils décrochent. Ça a duré longtemps. Ils s'agitent. Déjà, je trouve ça fou qu'ils soient restés tous assis sur des bancs. » (lignes 207-208)</p>  |

#### ANNEXE 4 – ANALYSE DES MODALITÉS D'INTERACTIONS ENSEIGNANTE-ÉLÈVES EN FONCTION DES CLASSES DE SITUATIONS ET DU MOMENT DE LA SÉANCE

Avec le test statistique du  $\chi^2$ , nous avons utilisé deux procédures d'analyse des occurrences des modalités de variables d'interactions enseignante-élève(s) observées :

le croisement de certaines variables d'interaction enseignante-élève(s) avec la variable « classe de situations » (3 modalités : classe de situations 1 (septembre, octobre, novembre) / classe de situations 2 (décembre et janvier) / classe de situation 3 (février, mars, avril) ;

pour chaque classe de situation, le croisement de certaines modalités de variables d'interaction ensei-

gnante-élèves avec la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (trois modalités : 1<sup>er</sup> tiers temps / 2<sup>e</sup> tiers temps / 3<sup>e</sup> tiers temps). Pour ce faire, nous avons utilisé le test statistique du  $\chi^2$  d'ajustement à une norme (appelé «  $\chi^2$  ajustement » dans le tableau ci-dessous) afin de comparer les fréquences observées et les fréquences théoriques calculées selon une équirépartition des effectifs en fonction des trois tiers temps.

##### Classe de situations n° 1 (septembre, octobre, novembre)

| N° | Croisement entre variables et modalités d'interactions enseignante-élève(s)  | Test utilisé    | Valeurs du test et de la probabilité associée | ddl |
|----|--|-----------------|---|-----|
| 1  | Croisement de la variable « interactions centrées sur les conditions de mise au travail » (modalités : incitations positives des élèves à travailler / régulation de la prise de parole/organisation matérielle, temporelle de la classe / gestion du climat social) avec la variable « classes de situation » (modalités : classe de situations 1 (septembre, octobre, novembre) / classe de situations 2 (décembre et janvier) / classe de situation 3 (février, mars, avril). | Chi2            | Chi2 = 52,79<br>$p < .05$                     | 6   |
| 2  | Croisement de la modalité « questions posées aux élèves forts » avec la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2 ajustement | Chi2 = 14,56<br>$p < .05$                     | 2   |
| 3  | Croisement de la modalité « questions posées aux élèves faibles qui demandent la parole » avec la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2 ajustement | Chi2 = 11,41<br>$p < .05$                     | 2   |
| 4  | Croisement de la modalité « interactions centrés sur la voie indirecte (assemblage) » avec la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2 ajustement | Chi2 = 6,54<br>$p < .05$                      | 2   |
| 5  | Croisement entre la modalité « destinataires des interactions au groupe-classe » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).  | Chi2 ajustement | Chi2 = 6,2<br>$p < .05$                       | 2   |

## Classe de situations n° 2 (décembre et janvier)

|    | Croisement entre variables et modalités   | Test            | Valeurs du test et de la probabilité associée | ddl |
|----|---|-----------------|---|-----|
| 6  | Croisement de la variable « destinataires des interactions enseignante-élève(s) » (modalités : élève (seule), groupe-classe,) avec la variable « classes de situation » (modalités : classe de situations 1 (septembre, octobre, novembre) / classe de situations 2 (décembre et janvier) / classe de situation 3 (février, mars, avril). | Chi2            | Chi2 = 6,23<br>$p < .05$                      | 2   |
| 7  | Croisement de la variable « initiative des interactions enseignante-élève(s) » (modalités : élève, enseignante) avec la variable « classes de situation » (modalités : classe de situations 1 (septembre, octobre, novembre) / classe de situations 2 (décembre et janvier) / classe de situation 3 (février, mars, avril).               | Chi2            | Chi2 = 29,88<br>$p < .05$                     | 2   |
| 8  | Croisement entre la modalité « interactions enseignante-élèves à destination des élèves faibles » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).  | Chi2 ajustement | Chi2 = 16,42<br>$p < .05$                     | 2   |
| 9  | Croisement entre la modalité « interactions enseignante-élèves centrées sur l'adressage (voie directe) » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2 ajustement | Chi2 = 9,5<br>$p < .05$                       | 2   |
| 10 | Croisement entre la modalité « réponse juste à la question posée par l'enseignante » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2 ajustement | Chi2 = 9,17<br>$p < .05$                      | 2   |
| 11 | Croisement entre la modalité « interactions enseignante-élèves centrées sur l'adressage (voie directe) » et la variable découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2 ajustement | Chi2 = 10,56<br>$p < .05$                     | 2   |
| 12 | Croisement entre la modalité « interactions enseignante-élèves à destination du groupe-classe » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).  | Chi2 ajustement | Chi2 = 8,24<br>$p < .05$                      | 2   |
| 13 | Croisement entre la modalité « questions posées aux élèves forts » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2 ajustement | Chi2 = 12,15<br>$p < .05$                     | 2   |
| 14 | Croisement entre la modalité « questions posées aux élèves moyens » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).  | Chi2 ajustement | Chi2 = 7<br>$p < .05$                         | 2   |
| 15 | Croisement entre la modalité « interactions enseignante-élèves centrées sur la compréhension » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2 ajustement | Chi2 = 8,61<br>$p < .05$                      | 2   |



## Classe de situations n° 3 (février, mars et avril)

|    | Croisement entre variables et modalités   | Test               | Valeurs du test et de la probabilité associée | ddl |
|----|---|--------------------|---|-----|
| 16 | Croisement de la variable « destinataires des interactions enseignante-élève(s) » (modalités : élèves bons / élèves moyens / élèves faibles) avec la variable « classes de situations » (modalités : classe de situations 1 (septembre, octobre, novembre) / classe de situations 2 (décembre et janvier) / classe de situation 3 (février, mars, avril)).  | Chi2               | Chi2 = 33,15<br>$p < .05$                     | 4   |
| 17 | Croisement de la variable « interactions centrées sur le contenu de la tâche » (modalités : adressage/assemblage / compréhension) avec la variable « classes de situations » (modalités : classe de situations 1 (septembre, octobre, novembre) / classe de situations 2 (décembre et janvier) / classe de situation 3 (février, mars, avril)).   | Chi2               | Chi2 = 9,56<br>$p < .05$                      | 4   |
| 18 | Croisement de la variable « interactions centrées sur les conditions de mise au travail » (modalités : incitations positives des élèves à travailler / régulation de la prise de parole / organisation matérielle, temporelle de la classe / gestion du climat social) avec la variable « classes de situation » (modalités : classe de situations 1 (septembre, octobre, novembre) / classe de situations 2 (décembre et janvier) / classe de situation 3 (février, mars, avril)). | Chi2               | Chi2 = 52,79<br>$p < .05$                     | 2   |
| 19 | Croisement entre la modalité « interactions centrées sur la compréhension à destination des élèves faibles » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2<br>ajustement | Chi2 = 25,8<br>$p < .05$                      | 2   |
| 20 | Croisement entre la modalité « questions posées aux élèves qui demandent la parole » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2<br>ajustement | Chi2 = 8,9<br>$p < .05$                       | 2   |
| 21 | Croisement entre la modalité « réponse juste à la question posée par l'enseignante » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2<br>ajustement | Chi2 = 7,53<br>$p < .05$                      | 2   |
| 22 | Croisement entre la modalité « interactions enseignante-élèves centrées sur l'adressage (voie directe) » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).   | Chi2<br>ajustement | Chi2 = 13,27<br>$p < .05$                     | 2   |
| 23 | Croisement entre la modalité « interactions enseignante-élèves centrées sur l'assemblage (voie indirecte) » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).  | Chi2<br>ajustement | Chi2 = 32,56<br>$p < .05$                     | 2   |
| 24 | Croisement entre la modalité « interactions à l'initiative des élèves faibles » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).  | Chi2<br>ajustement | Chi2 = 8,56<br>$p < .05$                      | 2   |
| 25 | Croisement entre la modalité « questions posées aux élèves qui ne demandent pas la parole » et la variable « découpage temporel de la séance d'enseignement » (modalités : 1 <sup>er</sup> tiers temps / 2 <sup>e</sup> tiers temps / 3 <sup>e</sup> tiers temps »).  | Chi2<br>ajustement | Chi2 = 13,3<br>$p < .05$                      | 2   |



**ANNEXE 5 : GRILLE D'ANALYSE DES BUTS VISÉS PAR L'ENSEIGNANTE ET DES RÈGLES D'ACTION MOBILISÉES À PARTIR DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION RÉALISÉE EN SEPTEMBRE / ET DES FRÉQUENCES (EN %) DES MODALITÉS D'INTERACTIONS ENSEIGNANT-ÉLÈVE(S) OBSERVÉES DURANT LA SÉANCE DE SEPTEMBRE**

La fréquence (en %) d'une modalité d'interactions enseignant-élèves est calculée à partir du nombre d'occurrences observées pour cette modalité par rapport à la totalité des occurrences de l'ensemble des modalités de la variable.

Par exemple, pour la période de septembre, nous avons enregistré 177 occurrences d'interactions enseignant-élèves. Sur ce total, nous avons identifié que 93 % d'entre elles (soit 166 occurrences) sont à l'initiative de l'enseignante (7 % sont à l'initiative de l'élève). Autre exemple : nous avons enregistré 91 questions posées par l'enseignante pendant la séance. Sur ce

total, 58 % (soit 50 occurrences) engendrent des réponses « justes » de l'élève, 21 % de réponses partiellement justes ou fausses » et 21 % de « non réponses » (modalités de la variable « type de réponse aux questions individuelles de l'enseignante »).

L'analyse des fréquences (en %) de certaines modalités d'interaction enseignant-élèves a été affinée en fonction du découpage temporel de la séance (découpage en trois tiers-temps) et/ou en fonction des groupes d'élèves catégorisés à partir de leurs performances en lecture au test standardisé (forts, moyens, faibles).

| Extraits de l'entretien d'autoconfrontation  | Buts visés par l'enseignante                          | Règles d'action repérées à partir de l'entretien (en lien avec les buts)  | Modalités d'action repérées à partir des observations enseignant-élève(s) (en lien avec les buts)   |
|--|---|---|---|
| <p>« J'essaie au début de commencer par des trucs que tout le monde sait faire pour les mettre dans l'activité. Et leur montrer aussi qu'on ne peut pas être en classe et ne rien faire. » (lignes 10-11)</p> <p>« Là, je me dis que ça va être long. Que je suis que dans une relation adulte-enfants. Et qu'on risque de partir sur plein de trucs qui n'ont rien à voir avec l'emploi du temps. Donc il ne va pas falloir perdre de temps sur les trucs que l'on ne pas lire après sinon on ne va pas avancer » (lignes 17-20)</p> <p>« Je sens que c'est le moment d'intervenir parce qu'il laisse tomber sa trousse et ça fait plus de bruits qu'auparavant. Je trouve qu'il commence à déranger les autres. Avant, c'était visuel (ça allait), mais là, c'est sonore. » (lignes 39-41)</p> <p>« Au bout d'un moment je me dis qu'il faut que ça finisse. Et là, je m'appuie sur les bons qui vont expliquer et tout ça. » (lignes 57-58)</p> <p>« En fait, l'idée de filer les étiquettes. J'essaie de les donner aux enfants qui n'ont pas participé pour les remettre dans l'activité » (ligne 89)</p> <p>« Je les mets au coin regroupement parce que c'est plus rapide pour aller au tableau. Autrement, on multiplie par une fois et demie le temps. » (lignes 209-210)</p> <p>« j'interroge le bon élève parce que je me dis que ça va être fini » (ligne 191)</p> | Maintenir l'engagement et la concentration des élèves | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer un petit capital de mots pour rendre la tâche accessible</li> <li>- Commencer la séance par des sous-tâches que les élèves savent résoudre</li> <li>- Intervenir rapidement sur les élèves qui s'agitent et perturbent l'espace sonore de la classe</li> <li>- Interroger les « bons » élèves pour résoudre rapidement un problème et avancer dans la séance</li> <li>- Faire patienter les élèves forts afin qu'ils ne donnent pas la réponse trop tôt</li> <li>- Donner les étiquettes de mots aux enfants qui n'ont pas participé pour les mobiliser dans l'activité</li> <li>- Interroger les élèves forts pour finir la tâche</li> <li>- Regrouper les élèves au coin regroupement pour gagner en rapidité de déplacement au tableau</li> <li>- Limiter la durée des tâches proposées</li> </ul> | <p>93 % des interactions sont à l'initiative de l'enseignante</p> <p>56 % de bonnes réponses des élèves aux questions posées par l'enseignante</p> <p>65 % des questions sont posées aux élèves qui ne demandent pas la parole</p> <p>Durant le premier tiers-temps de la séance, 63 % des questions posées aux élèves qui demandent la parole sont destinées aux élèves forts, 61 % des questions posées aux élèves qui ne demandent pas la parole sont destinées aux élèves moyens</p> <p>Durant le deuxième tiers-temps, 60 % des questions sont adressées aux élèves moyens et bons en lecture</p> <p>Durant le troisième tiers-temps, l'enseignante s'adresse plus fréquemment au groupe-classe (54 %) qu'aux individus (38 %)</p> |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p>« L'objectif c'est qu'ils apprennent à prendre des indices sur la première lettre et donc après, qu'ils prennent conscience qu'il y a lien entre le son et ce qu'il y a écrit. » (ligne 3)</p> <p>« Si je leur avais donné direct le truc à lire. Là, l'idée c'est de faire un petit capital de mots, pour leur donner des indices, pour les aider à lire » (ligne 5)</p> <p>« Là on cherche toujours le capital de mots que l'on va lire après » (ligne 11)</p> <p>« Là, je fais tout en capitales en début d'année parce que le script, ils connaissent très peu » (ligne 24)</p> <p>« Je veux qu'on lise les mots. Et je pensais qu'on allait lire avant de remarquer qu'il y avait deux fois « bus » et quatre fois « animaux ». Ils ont tellement peu d'indices qu'ils ne sont pas entrés dans décodage. Ils ont vu simplement que les mots se ressemblent » (lignes 72-74)</p> <p>« De leur montrer que l'on commence toujours par la gauche au tableau. Moi je m'imagine que c'est comme si nous on apprenait le chinois. Donc dans leur tête, ça doit être une espèce de traits. Donc de le découper en petits morceaux pour qu'ensuite, ils puissent faire des analogies avec ce qu'ils connaissent. Par exemple le « jeu » et le « jeudi ».Après, ça peut permettre de marquer les syllabes pour ceux qui sont les plus avancés. Mais après on le lit en faisant les syllabes. Et de leur montrer le lien entre ce qu'il y a d'écrit et ce qu'on lit. » (lignes 151-156)</p> | <p>Réaliser une activité de traitements des mots écrits, reconnaissance et identification</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer un petit capital de mots</li> <li>- Écrire les mots en capitales au tableau</li> <li>- Ne pas perdre de temps sur le traitement des mots que les élèves n'auront pas à lire après (à la maison)</li> <li>- Découper au tableau les mots en morceaux (syllabes) afin qu'ils fassent des analogies avec ce qu'ils connaissent déjà</li> <li>- Lire les mots en accentuant les syllabes</li> </ul> | <p>52 % des interactions maître-élèves sont centrées sur le traitement des mots écrits, 25 % sur la compréhension des mots et/ou du texte</p> <p>33 % des interactions maître-élève(s) sont centrées sur l'adressage des mots et 19 % sur l'assemblage (décodage) des mots</p> <p>40 % des interactions initiées par l'enseignant sont destinées au groupe-classe (le pourcentage des interactions adressées au groupe-classe augmente au fur et à mesure du déroulement de la séance)</p> |
| <p>« Je réintègre B. parce que je sens s'il reste trop longtemps à sa place, il va décrocher » (ligne 68)</p> <p>« Là, je sens qu'il décroche. Ça a duré longtemps. Ils s'agitent. Déjà, je trouve ça fou qu'ils soient restés tous assis sur des bancs. Tous serrés. » (lignes 207-208)</p>  | <p>Maintenir l'unité du groupe-classe</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire participer B. (le bon élève) pour ne pas qu'il décroche</li> <li>- Ne pas faire durer trop longtemps la séance afin que certains élèves ne décrochent pas</li> </ul>   | <p>8 % des interactions sont centrées sur la gestion du climat social de la classe, 6 % sur la régulation de la prise de parole des élèves.</p>  |

