

# Etudier les pratiques d'enseignement

## Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire

Laurent TALBOT

Université de Toulouse

Département des sciences de l'éducation

CREFI-T<sup>1</sup>

Membre du réseau OPEN<sup>2</sup>

### Une question de départ

Les pratiques d'enseignement sont-elles différenciées selon le statut des élèves ? Les élèves faibles sont-ils sollicités de la même manière que les élèves en réussite scolaire ? Un certain nombre de travaux de recherches menés à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire semble démontrer que les préoccupations prioritaires des enseignants et des élèves conduisent régulièrement les professeurs à ignorer davantage les élèves faibles en rentrant notamment moins souvent en interaction avec eux en situation de classe. Il est constaté que les activités des professeurs sont globalement en faveur des élèves les plus forts (Ben-Ayed & Broccolichi, 2001 ; Butlen et Pezard, 1992 ; De Landsheere, 1992 ; Good & Brophy, 1987 ; Jarlegan, 1999 ; Felouzis, 1997 ; Perrin-Glorian, 1993 ; Sirota, 1988), que ce soit d'un point de vue qualitatif ou quantitatif. Tout se passerait comme si les maîtres, d'une manière générale, ne voulaient pas laisser retarder ou perturber l'avancée didactique et pédagogique de la classe par les lacunes, les manques ou les erreurs de certains élèves.

Les travaux cités ci-dessus datent, pour leur grande majorité, d'une dizaine d'années au moins. Mais les injonctions de la noosphère<sup>3</sup> aujourd'hui, le recrutement des professeurs des écoles (PE), les formations initiale et continue destinées aux enseignants du primaire et

---

<sup>1</sup> CREFI-T : centre de Recherche en Education Formation et Insertion de Toulouse

<sup>2</sup> OPEN : Observatoire des Pratiques ENseignantes

<sup>3</sup> Par exemple les lois d'orientation de 1989 et de 2005, les 10 compétences à construire durant la formation initiale des professeurs (BOEN n°1 du 4 janvier 2007).

parfois du second degré les encouragent à prendre en compte de manière spécifique les élèves en difficultés scolaires. Nos nombreuses visites dans les classes de l'école maternelle, élémentaire et du collège depuis une dizaine d'année en tant qu'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) ou chercheur dans le champ des sciences de l'éducation nous laissent à penser que les choses semblent se modifier peu à peu. De façon intuitive et empirique dans un premier temps, nos observations sur le terrain infirment le fait que les enseignants développeraient des pratiques d'enseignement plutôt centrées sur les élèves forts. Il nous apparaît au contraire, que beaucoup de professeurs sont préoccupés aujourd'hui par les apprentissages des élèves en difficultés scolaires.

Partant de ces constats, l'hypothèse première qui a guidé nos travaux présentés dans cette contribution est que les pratiques d'enseignement des professeurs évoluent actuellement, qu'elles diffèrent selon le statut scolaires des élèves auxquels elles s'adressent tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif sans délaissier pour autant, comme c'était le cas peut-être auparavant, les élèves en difficultés d'apprentissage. Notre objectif est de préciser ces activités pédagogiques et didactiques en repérant, notamment, des différences de pratiques destinées aux élèves forts et aux élèves considérés comme faibles à l'école élémentaire et au collège.

Pour ce faire, nous nous sommes référés dans un premier temps aux travaux relatifs à l'effet-maître.

## **1- Les travaux sur l'effet-maître**

Les travaux de recherche sur l'effet-maître montrent que les connaissances construites par les élèves dépendent certes de leurs caractéristiques individuelles et sociologiques mais que leur progression est en lien également avec leur classe (effet-classe) et avec les pratiques des enseignants (effet-maître qui fait partie de l'effet-classe). Cet effet-maître définit la capacité des enseignants à faire progresser l'ensemble des élèves qui leur sont confiés en élevant (ou baissant...) le niveau moyen d'une classe (leur efficacité) et à diminuer (ou accroître...) les différences de performances entre les meilleurs et les moins bons, donc à égaliser (ou non...) le niveau des élèves (équité). Les résultats de ces travaux révèlent là encore des différences d'un maître à l'autre. En effet, dans certaines classes, les écarts de performances scolaires

entre élèves se creusent tandis que, dans d'autres, ils se réduisent. On note une corrélation entre ces deux dimensions : les classes les plus efficaces tendent également à être les plus équitables (Bressoux, 1994, 2000). Cela signifie que les classes où l'on progresse le plus sont, avant tout, celles où les élèves faibles progressent beaucoup. Tout se passe donc comme si les classes (et donc les professeurs) avaient davantage de prise sur les élèves faibles que sur les élèves forts. La prise en compte du niveau des élèves (faible, moyen, fort) constitue donc pour nous une double nécessité : elle nous permet de mieux comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement de manière générale et tout particulièrement de vérifier l'hypothèse de la différenciation pédagogique et didactique selon le statut scolaire des élèves. Pour autant, si l'impact des pratiques d'enseignement sur les performances des élèves est indubitable, les facteurs qui influent concrètement sur la construction des connaissances restent flous tant les variables liées à des approches quantitatives demeurent "grossières" (Bressoux, 2000) et/ou tant les méthodologies de recueil des données restent peu adaptées à une perception fidèle et fine des phénomènes étudiés. Notre approche tente (modestement) de proposer quelques pistes d'avancement dans une démarche abductive, de formuler quelques propositions pour opérationnaliser et préciser certaines macro-variables dégagées lors des recherches antérieures sur l'effet-maître positif. Nous les avons résumées en 7 points majeurs à partir d'une synthèse de travaux nord américains et français (Bressoux, 1994 ; Brophy, 1981 ; Felouzis, 1997 ; Jarousse & Leroy-Audouin, 1999 ; Mingat, 1984 ; Safty, 1993 ; Tupin, 2003 ...) :

#### 1-1- Des représentations positives

Les professeurs ayant un effet-maître positif entretiennent généralement de grandes espérances pour la réussite de leurs élèves. Ils développent un discours proche du courant de l'éducabilité cognitive. Ils se montrent positifs, motivés dans leur travail et enthousiastes. Ils ont de bonnes connaissances professionnelles.

#### 1-2- La gestion didactique

Ces maîtres accordent généralement une priorité à l'apprentissage des compétences de base, leurs interventions sont centrées sur l'élève et non uniquement sur la discipline académique. Ils consacrent beaucoup de temps à l'apprentissage, s'assurent que les élèves comprennent les objectifs visés, réagissent immédiatement à leurs questions, réponses et interventions. Ces maîtres mettent donc l'accent sur les objectifs scolaires et consacrent le plus de temps

possible aux activités associées à ces tâches, les procédures routinières de gestion et d'administration n'occupent qu'un minimum de temps de la classe. Leurs élèves passent davantage de temps occupés à des activités scolaires. Ils organisent des activités scolaires dont le niveau de difficulté correspond justement aux niveaux des élèves (voir Vygotsky et le concept de zone proximale de développement (ZPD)).

Ils organisent les séquences et leurs présentations dans la continuité de leur organisation didactique (projet).

### 1-3- La gestion pédagogique.

Ces maîtres maintiennent une ambiance de classe à la fois organisée et agréable, positive et chaleureuse. Ils consacrent moins de temps à la gestion et au contrôle de la classe (discipline), car ils établissent dès le début de l'année scolaires des procédures, mettent en place des règles quant à l'organisation pédagogique, administrative et à la « direction » de classe qu'ils font respecter d'une façon conséquente, système de règles qui permet aux élèves de prendre des décisions concernant leurs besoins personnels et méthodologiques, sans avoir à obtenir sans cesse l'approbation de l'enseignant (autonomie, responsabilisation).

Ils communiquent leurs attentes clairement et régulièrement aux élèves, ils créent dans leur classe un environnement général qui est par ordre de priorité, positif, chaleureux, agréable, ferme et juste. Ils démontrent à leurs élèves beaucoup d'encouragements et peu de remontrances. Ce climat est démocratique en référence aux travaux de K. Lewin (1975). Les enseignants efficaces et équitables sont invariablement de bons dirigeants de classes : ils savent réduire et prévenir les comportements perturbateurs de la part de certains élèves, réagir promptement avant que certains problèmes ne se transforment en crise. Ils savent obtenir et diriger l'attention des élèves, selon un ensemble de techniques intégrant la projection de la voix, le rythme de présentation, une explication au début et à la fin de chaque activité, une période de transition entre les différentes phases des séquences d'enseignement et une sollicitation constante de l'attention des élèves.

### 1-4- Les pratiques d'évaluation

Les recherches menées sur l'effet-maître concluent généralement à l'importance des pratiques d'évaluation des maîtres efficaces. Leur système d'évaluation permet de suivre de près les progrès de leurs élèves. Ils vérifient continuellement leur compréhension et leurs apprentissages.

Ils supervisent continuellement les travaux individuels et collectifs en circulant dans la classe, en émettant des commentaires et en réagissant au déroulement du travail ainsi qu'au progrès des tâches entreprises. Selon une évaluation continue des progrès réalisés dans l'accompagnement des tâches, ils modifient le rythme de l'activité, le niveau de difficulté ou les exigences préalablement avancées (bonne gestion là encore des ZPD).

Dans la gestion quotidienne, ils encouragent leurs élèves, atténuent les remontrances en valorisant le comportement désiré. Ils marient le choix judicieux des compliments à l'intelligence des critiques.

Ils réagissent vite aux interventions et aux erreurs oralement ou par écrit. Leurs réactions sont immédiates, claires, spécifiques, axées essentiellement sur une tâche scolaire et comportant un caractère correctif.

#### 1-5- Des pratiques d'enseignement variées

Ces professeurs organisent et présentent des séquences variées d'enseignement. On repère généralement une grande diversité du matériel pédagogique et des ressources auxiliaires utilisés ; parallèlement dans les techniques d'enseignement employées, alternance de l'instruction directe et du travail en groupes, les interventions orales et écrites de la part des élèves ...

#### 1-6- Une bonne gestion du temps

Ces mêmes maîtres gèrent leur temps et celui de la classe de manière efficiente. Ils limitent les activités relatives à l'organisation des séquences pour réserver le plus de temps possible aux activités relatives à l'apprentissage. Ils s'assurent qu'un maximum de temps de classe est effectivement consacré à des tâches scolaires. Ce point recoupe celui déjà abordé au n° 3. Ils répartissent le temps de façon à ce que plus de périodes possible soient allouées aux activités scolaires. Ils se montrent généralement très organisés. Ils pensent à une planification à moyen et long terme, savent avec précision ce qu'ils veulent faire et accomplir.

#### 1-7- Une clarté dans les interventions pédagogiques et didactiques

Les professeurs efficaces et équitables sont clairs dans la présentation des consignes comme dans l'explication des instructions à suivre. L'enseignement des concepts se fait de façon simple et logique. Ils utilisent un langage d'un niveau approprié, avec une diction nette et bien agencée. Leurs idées sont cohérentes, logiques. Ils ne répètent pas des explications ou des

directives car ils sont entendus, leurs présentations ne prêtent pas à des demandes de clarifications de la part des élèves. Ces enseignants sont invariablement bien organisés, ils planifient soigneusement les séquences d'enseignement, ils identifient et s'emploient à la réalisation des objectifs scolaires à moyen et à long termes et sont capables de modifier leurs stratégies en fonction du progrès de leurs élèves.

Avant de tenter d'opérationnaliser une partie de ces variables dégagées, nous avons essayé de clarifier la notion de pratiques d'enseignement à travers quelques présupposés théoriques.

## **2- Perspectives théoriques**

Nous considérons que les variables corrélées à un effet-maître positif dégagées dans les travaux décrits ci-dessus constituent des éléments essentiels à prendre en compte pour mieux décrire et comprendre les pratiques d'enseignement que nous définissons à partir de la théorie sociocognitive développée par A. Bandura (1986, 1997, 2003). Après s'être éloigné des approches behavioristes en ne se contentant plus de se centrer uniquement sur le comportement des acteurs, l'auteur canadien caractérise les pratiques de tout acteur humain par trois dimensions en inter relations : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement dans lequel ils s'opèrent. Selon A. Bandura, ces trois familles de facteurs sont en constante interaction et s'influencent réciproquement. Nous caractérisons donc la notion de pratiques à partir de ces trois dimensions.

Concernant la première, la prise en compte de l'interprétation des observations ou des informations provenant de l'environnement que se font les enseignants à travers leurs aspects cognitifs et émotionnels est importante. On ne peut comprendre l'activité des maîtres que par rapport à leurs expériences antérieures, aux traces laissées sur leur personnalité et leur cognition. Il convient alors d'étudier les aspects motivationnels, attentionnels, mnésiques, représentationnels... qu'éprouvent les maîtres dans les phases préactives, interactives et postactives de leur profession. La théorie sociale cognitive d'A. Bandura souligne l'importance que jouent les systèmes d'attentes dans les décisions de s'engager ou non dans une action déterminée. Si l'auteur étudie plus particulièrement sur cette dimension le sentiment d'efficacité personnelle (les évaluations par l'individu de ses propres aptitudes) ou l'estime de soi (les évaluations de sa valeur personnelle), nous avons choisi de nous centrer

plus précisément sur les représentations professionnelles des enseignants (Talbot, 1997 ; 2006) qui constituent des représentations sociales mises en œuvre et spécifiées par trois dimensions (Blin, 1994 ; 1997) :

- le contexte et l'environnement professionnels (sphère du travail),
- les objets professionnels (objets pertinents, valorisés dans les enjeux du contexte, polymorphes),
- les acteurs et les groupes professionnels (représentations de tâches, intention, normes, statut, savoir-faire, expériences, valeurs, modèles, références idéologiques...).

Ces représentations professionnelles sont donc élaborées dans "*l'action et l'interaction professionnelles*" (Bataille *et al.*, 1997) et constitue un élément important lié aux pratiques d'enseignement efficaces et équitables<sup>4</sup>.

Sous des approches différentes, un certain consensus s'opère autour des définitions et des caractéristiques des représentations sociales. Elles sont en fait des manières d'interpréter et de penser la "réalité". Deux courants de recherche se distinguent toutefois dans leur approche théorique. L'approche s'intéressant le plus à la structure des représentations sociales est celle communément appelée d'"*Aix en Provence*" initialement développée par J. C. Abric (1976) puis par C. Flament, C. Guimelli, P. Moliner et M.L. Rouquette. L'autre courant est celui de "*l'école suisse*" auquel nous référerons principalement. A la suite des travaux de S. Moscovici (1961), W. Doise (1990), A. Clémence et F. Lorenzi-Cioldi (1994) insistent sur les aspects différenciateurs des représentations sociales. Elles sont perçues comme étant "(...) *des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports.*" (Doise, 1986, p. 249). Selon S. Moscovici (1961, p. 283), les représentations se situent sur trois dimensions : l'information (connaissance), l'attitude (orientation) et le champ de la représentation (organisation, hiérarchisation).

Le deuxième élément du modèle d'A. Bandura relatif aux pratiques est constitué des comportements des acteurs, des enseignants en ce qui concerne nos recherches.

Le terme de comportement est la traduction de « *behavior* » utilisé par A. Bandura. Il renvoie donc à l'approche behavioriste, au déterminisme causal qu'il implique et au désintérêt de la « boîte noire » ce qui peut paraître contradictoire avec la première dimension dégagée dans le

---

<sup>4</sup> Voir point 1-1 supra.

modèle. Nous utiliserons donc dans cet article le terme d'action en référence à la théorie de l'activité soviétique (Vygotsky, 1934/1985 ; Galpérine, 1980 ; Léontiev, 1975) qui postule que l'activité est réalisée par des actions. Ces dernières sont motivées, émergent en réponse à un motif, renvoient toujours à un caractère intentionnel ou à un but conscient (l'apprentissage des élèves par exemple) mais sont constituées d'opérations qui peuvent s'avérer, dans certains contextes, non totalement conscientisées.

La notion d'action est à différencier de la notion de travail. Le travail enseignant consiste à mettre en œuvre les prescriptions de la hiérarchie (Amigues & al., 2002), les instructions officielles, les recommandations prescrites par circulaires, décrets, lois ou « notes pédagogiques ». Le travail enseignant est généralement appréhendé à partir des pratiques d'enseignement en classe. Il existe certes des variantes comme par exemple les recherches s'intéressant au travail collectif entre enseignants (Marcel *et al.* (2007) par exemple), mais l'essentiel des études portent sur ce qui fait le « nœud » de la profession : le travail en classe auprès des élèves. Dans cette optique, nos travaux (Bru & Talbot, 2001) traitent plutôt de pratiques d'enseignement (en classe) que de pratiques enseignantes (plus générales). La psychologie ergonomique (Leplat, 1997) précise le concept de « tâche ». La tâche représente ce qui doit être fait, ce qui est prescrit et se rapproche donc de la notion de travail. Pour la psychologie russe et la théorie de l'activité externe et interne, l'action ne se résumerait pas à sa mise en œuvre mais commencerait au niveau mental et serait composée de deux parties : l'une orientatrice qui correspond à un processus mental en lien donc avec les facteurs personnels internes dégagés dans la première dimension de la théorie sociocognitive d'A. Bandura et une seconde liée à la partie exécutrice qui rend compte de sa réalisation. Les actions peuvent donc être en lien avec la tâche en tant que réponse aux prescriptions mais peuvent également s'en dégager dans certains contextes selon les exigences. Les actions sont dépendantes de logiques sociales, culturelles ou traditionnelles, de valeurs partagées plus en lien avec les représentations sociales et professionnelles.

La troisième dimension caractéristique des pratiques humaines développée dans les travaux d'A. Bandura est celle de l'environnement.

Les sujets sociaux apparaissent à la fois comme les producteurs et les produits de leur environnement. Leurs actions sont à la fois adaptation et génératrices. On ne peut donc étudier les pratiques d'enseignement sans étudier l'environnement dans lequel elles s'opèrent. Nous différencions la notion d'*environnement* utilisée par A. Bandura dans une approche



générique de celle de *contexte(s)* et de *milieu* (Talbot, 1997). Le sujet, l'enseignant en l'occurrence, se trouve dans un certain environnement (supposé réel) extérieur et indépendant du sujet. C'est un "réel", un donné que l'on (l'enseignant ou le chercheur) ne pourra connaître de façon exhaustive. Cet environnement n'est jamais accessible en tant que tel. Celui-ci est constitué de faits, de contraintes, de ressources qui seront perçues ou non par le sujet (du fait de sa formation, de sa personnalité, de son activité...). L'activité et les actions qui en découlent ne sont pas la simple réalisation des prévisions de l'acteur, du maître. Elles sont contraintes par leur propre effectuation, par l'environnement et donc par certaines dimensions imprévisibles. Une autre difficulté provient du fait que l'environnement de travail de l'enseignant est dynamique (Rogalsky, 2003) : les élèves apprennent et se modifient en dehors de ses actions. De fait, si on prend en compte cette dynamique, la compréhension, l'explication de l'efficacité par exemple de telle ou telle action, de telle ou telle pratique d'enseignement sont frappées d'incertitude...

Nous appelons contexte l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet. Les contextes sont donc une élaboration résultant d'un découpage particulier de l'environnement, d'un processus d'interprétation privilégiant l'interprétable et le pertinent pour celui qui agit, en lien avec ses connaissances, ses intérêts, ses objectifs...(Marcel & Rayou, 2004). Plus concrètement, les contextes peuvent être de l'ordre du technique, du spatial, du temporel. Ils se caractérisent par le fait qu'ils sont variables, perturbés, instables, changeants... A partir des travaux de F. Tupin (2006) on peut repérer cinq différents niveaux de contextes :

- le contexte micro-situationnel (classe, élèves...)
- le contexte micro-périphérique (établissement, famille...)
- le contexte médian (curricula, textes officiels, programme d'enseignement ...)
- le macro-contexte (politique éducative...)
- la société.

La prise en compte de ces contextes, leur appropriation en quelque sorte, construit un milieu au sens où l'entend G. Lerbet (1995). Dans cette perspective, le milieu serait : *"une zone particulière d'échanges avec l'environnement temporo-spatial qui concerne chaque personne vivante prise en tant que système. Dit autrement, il s'agit de l'environnement significatif (mais pas nécessairement lucide) que le système vivant a intégré et dans lequel il se "meut" pour*

*anticiper et mémoriser son assomption du monde.*" (Lerbet, 1995, pp. 54-55). Ainsi, dans une perspective constructiviste, le milieu regroupe l'ensemble de tout ce qui est construit par l'individu : connaissances, représentations, catégorisations, mémoires, estime de soi, inconscient... Il correspond *"à l'appropriation, pas forcément très lucide, de l'environnement (nous dirions contextes) par la personne qui l'intègre selon des formes et des modalités qui lui conviennent et qui sont compatibles avec son niveau de complexité."* (Lerbet, 1991, p. 251). En retour, ce milieu construit va influencer sur la perception des contextes. Tel ou tel élément de l'environnement perçu ou non par le sujet devient donc contexte(s) selon le milieu construit. En reprenant le modèle socio-cognitif d'A. Bandura, le milieu qui résulte d'une construction par l'acteur et qui procède de l'influence du contexte sur ce même acteur constitue donc un des éléments des facteurs personnels.

Nous étudions donc les pratiques des enseignants à partir de ces trois dimensions (représentations sociales et professionnelles, actions en classe et contextes) en définissant l'enseignement comme la création de conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales par le maître pouvant permettre aux élèves d'apprendre (Bru, 2001, p.7).

Les méthodologies que nous adoptons visent donc à essayer de décrire, comprendre et expliquer les trois dimensions des pratiques d'enseignement qui sont en étroite interrelation.

### **3- Les méthodologies adoptées**

Concernant la première dimension, nous étudions les représentations professionnelles des enseignants avec la technique de la méthode interrogative et plus particulièrement celle du questionnaire ou de l'entretien. Adoptant en grande partie comme nous l'avons indiqué, l'analyse dimensionnelle proposée par S. Moscovici, les questionnaires (ou les grilles d'entretiens) sont constitués de six grandes familles de questions :

- les questions d'ordre sociobiographique,
- les questions portant spécifiquement sur les élèves en difficultés d'apprentissage (définitions, causes, moyens de remédiation...),
- les questions ayant trait à la connaissance de la profession enseignante,
- les questions concernant la structure, l'agencement de ces connaissances,

- les questions relatives à l'attitude générale par rapport à la profession d'enseignant,
- et enfin, les questions plus spécifiques à la profession, recouvrant la représentation du champ de l'action didactico-pédagogique.

Pour éviter que les représentations professionnelles dégagées soient traduites par la somme des réponses individuelles ou la juxtaposition des réponses les plus fréquentes, nous adoptons généralement des méthodes multivariées et multidimensionnelles (classifications hiérarchiques descendantes, analyses factorielles) en utilisant notamment le logiciel A.L.C.E.S.T.E. (Reinert, 1983).

Pour ce qui concerne la deuxième dimension de la théorie d'A. Bandura, nous analysons les actions des enseignants à partir de séquences vidéoscopées. Les grilles d'observation des films sont constituées à partir de certaines macros variables « positives » repérées dans les travaux sur l'effet-maître que nous essayons d'opérationnaliser. Pour ce faire, nous nous attachons à observer les actions des enseignants au moyens des bandes vidéoscopées qui ne portent pas toutes exclusivement sur des situations que l'on pourrait considérer comme didactiques (centrées sur la tâche et le contenu disciplinaire). Nous utilisons la grille d'observation suivante

Caractéristiques de l'élève			1- Gestion didactique				2- Gestion pédagogique							
1- Nom de l'élève	2- Statut	3- Sexe	4- Evaluation	5-Aide directe	6-Aide indirecte	7- Donne la solution	8- Renforcement positif, gestion, enrôlement	9- Renforcement négatif	10- Prénom cité	11- Proxémie	12- Toucher	13- Déplacement élève	14- Place / tableau	15- Place / bureau
16-Nombre d'activités verbales collectives :														

Tableau n°1 : grille d'observation des séquences d'enseignement vidéoscopées

Nous observons généralement les actions des enseignants en fonction du statut scolaire (colonne 2 du tableau) et du sexe (colonne 3) du tableau. Nous développons une approche qualitative et quantitative, repérons le nombre et le type d'actions verbales développés par les maîtres du point de vue didactique (colonnes 4, 5, 6 et 7) et pédagogiques (colonnes 8, 9 et 10); les réponses ou les prises de paroles des élèves ne sont pas prises en compte. Chaque action verbale des enseignants est donc comptabilisée, deux actions sont séparées par au moins 2 secondes de silence de la part du maître ou par une prise de parole de la part d'un élève. Il ne s'agit donc pas d'interaction dans le cas présent. Ces actions verbales se subdivisent en deux points : celles destinées à au moins deux élèves (actions verbales collectives, ligne 16) et celles destinées à un seul élève (actions verbales individualisées, colonnes de 4 à 10 dans le tableau)

Concernant les actions verbales individualisées, notons deux grands types de pratiques du maître :

3-1- les actions verbales qui portent sur la tâche à effectuer et qui concernent donc la gestion didactique :

- colonne 4 : l'enseignant évalue oralement l'élève d'un point de vue diagnostic, formatif ou sommatif,
- colonne 5 : le maître aide directement l'élève dans la résolution de la tâche (faible ZPD, l'aide est importante et la résolution de la tâche en est très facilitée, question fermée),
- colonne 6 : le professeur aide indirectement l'élève dans la résolution de la tâche (grande ZPD, l'aide apportée à l'élève est peu importante, question ouverte),
- colonne 7 : le maître donne la solution

3-2- les actions qui portent essentiellement sur la gestion pédagogique :

- colonne 8 : l'enseignant donne un renforcement positif, enrôle, gère la conduite de l'élève d'un point de vue pédagogique,
- colonne 9 : le professeur réprimande (renforcement négatif),
- colonne 10 : le maître cite le prénom de l'élève,

- colonne 11 : le maître se trouve à moins de 20 cm de l'élève,
- colonne 12 : le maître touche l'élève,
- colonne 13 : l'élève se lève et se déplace,
- colonne 14 : la place de l'élève par rapport au tableau de la classe,
- colonne 15 : la place de l'élève par rapport au bureau de l'enseignant

La gestion pédagogique individualisée n'est donc pas uniquement observée à travers l'activité langagière de l'enseignant (colonnes 8, 9 et 10) mais certaines modalités de la communication non verbale sont observées : la proxémie (colonne 11) et le toucher (12) en référence aux travaux de G. Sensevy, D. Forest et S. Barbu (2005). De même le nombre de déplacements de chaque élève au sein de la classe (colonne 13) est comptabilisé, ce qui nous donne des informations objectives sur l'atmosphère de classe. Enfin, la place occupée par l'élève par rapport au tableau de la classe (colonne 14) et par rapport au bureau du professeur (colonne 15) sont notifiées à partir d'une échelle ordinale qui répartie les élèves de la classe en trois groupes identiques du point de vue de l'effectif (1 : près ; 2 : position moyenne et 3 : éloigné) en relation avec les travaux de G. Felouzis (1997, pp. 4-5) ou ceux de J. E. Good et T. L. Brophy (cités par Bressoux, 2003) qui notent que la place occupée par l'élève dans la classe renvoie à différentes stratégies du maître en termes d'investissement ou au contraire de retrait par rapport aux tâches scolaires.

Nous procédons ensuite à des comparaisons du comportement des enseignants selon le statut des élèves (donnés par les enseignantes au collège ou établi à partir d'évaluations élaborées par une équipe de chercheurs dans cette étude, colonne 2), le sexe (colonne 3) et le niveau d'enseignement (élémentaire ou collège). Ces croisements sont établis avec des outils statistiques : les intervalles de confiance pour les pourcentages (proportion d'activités verbales individuelles et collectives), le test de Kruskal Wallis pour les variables ordinales (statut scolaire) et le test du Chi deux pour les variables nominales (type d'établissement).

## 4- Quelques résultats de la recherche

Par manque de place, nous n'aborderons pas dans cette partie les résultats recueillis sur la première dimension du modèle d'A. Bandura (représentations professionnelles) même si, globalement, on peut considérer que les enseignantes observées ont des représentations professionnelles que l'on peut qualifier de positives (bonnes connaissances de la profession, positionnement dans le courant de l'éducabilité cognitive et rejet des thèses innéistes et fixistes explicatives des difficultés scolaires, attitude positive par rapport à la profession ...). Deux enseignantes de collège se montrent moins enthousiastes dans leur discours (PC géographie et PC anglais<sup>5</sup>), une de l'école élémentaire a une attitude fort critique face à la profession enseignante (PE4<sup>6</sup>) tout en manifestant une lassitude importante.

De même, pour les mêmes raisons, la troisième dimension du contexte est peu abordée, hormis dans quelques éléments donnés dans le tableau n°2 ci-dessous

Nous avons observé et filmé 5 professeures des écoles (PE) et 4 professeures de collège (PC) travaillant dans des contextes généraux précisés dans le tableau ci-dessous.

<b>Professeures</b>	<b>Situation de l'établissement</b>	<b>Nombre et type des séquences filmées</b>	<b>Nombre d'élèves</b>	<b>Classe</b>
PE1	Ecole élémentaire centre ville Toulouse	6 séances (3 de maths, 3 de français)	19	Cours Préparatoire (CP)
PE2	Ecole élémentaire centre ville Toulouse	6 séances (3 de maths, 3 de français)	21	CP
PE3	Ecole élémentaire banlieue pavillonnaire Toulouse	6 séances (3 de maths, 3 de français)	22	CP

<sup>5</sup> Voir tableau n°2 suivant.

<sup>6</sup> Voir tableau n° suivant.

PE4	Ecole élémentaire ZEP Toulouse	6 séances (3 de maths, 3 de français)	28	CP
PE5	Ecole élémentaire ZEP Toulouse	1 séance de géographie	16	CM1/CM2
PC Anglais	Collège ambition réussite Académie de Toulouse	1 séance d'anglais	21	5 <sup>e</sup>
PC Technologie	Collège ambition réussite Académie de Toulouse	1 séance de technologie	14	3 <sup>e</sup>
PC Education Physique et Sportive (EPS)	Collège ambition réussite Académie de Toulouse	1 séance d'EPS	14	4 <sup>e</sup>
PC Géographie	Collège ambition réussite Académie de Toulouse	1 séance de géographie	25	4 <sup>e</sup>

Tableau n°2 : Les classes observées

Nous nous sommes donc concentré dans cette contribution sur la deuxième dimension du modèle d'A. Bandura en analysant les actions des 9 enseignantes à utilisant la grille du tableau n°1 présentée supra. Les résultats des analyses sont les suivants.

### 3-1- Les actions verbales collectives

L'ensemble des calculs est ramené à une heure de séquence. Chaque case indique le nombre d'actions individuelles **en gras** (l'enseignante s'adresse à un seul élève) suivi du nombre total d'actions verbales (l'enseignante s'adresse à un seul élève, à la classe entière ou à un groupe d'élèves). Ces deux nombres sont complétés d'un pourcentage qui est le rapport :

nombre d'actions verbales individuelles / nombre total d'actions verbales (actions verbales collectives + individuelles)

et ceci pour les 9 enseignantes (pour une séquence d'une heure)

Ce pourcentage correspond donc à un taux horaire d'individualisation des actions verbales.



<b>Professeures</b>	<b>Taux d'individualisation le plus faible</b>	<b>Taux d'individualisation le plus fort</b>	<b>Moyenne des séances ramenée à une heure</b>
PE1	<b>249/458</b> Taux : 54%	<b>435/593</b> Taux : 73 %	<b>319/478</b> Taux : 67%
PE2	<b>226/419</b> Taux : 54%	<b>257/389</b> Taux : 66%	<b>266/436</b> Taux : 56%
PE3	<b>83/272</b> Taux : 31%	<b>124/274</b> Taux :45%	<b>129/345</b> Taux : 37%
PE4	<b>59/351</b> Taux : 13%	<b>204/306</b> Taux : 67 %	<b>139/291</b> Taux : 48 %
PE5	<b>176/448</b> Taux : 39 %	<b>176/448</b> Taux : 39 %	<b>176/448</b> Taux : 39 %
PC Anglais	<b>96/370</b> Taux : 26%	<b>96/370</b> Taux : 26%	<b>96/370</b> Taux : 26%
PC Techno	<b>166/467</b> Taux : 36 %	<b>166/467</b> Taux : 36 %	<b>166/467</b> Taux : 36 %
PC3 Eps	<b>99/402</b> Taux : 25 %	<b>99/402</b> Taux : 25 %	<b>99/402</b> Taux : 25 %
PC Géo	<b>140/374</b> Taux : 37%	<b>140/374</b> Taux : 37%	<b>140/374</b> Taux : 37%
Moyenne école élémentaire (25 séquences, 5 professeures)	<b>159/390</b> Taux : 41 %	<b>239/402</b> Taux : 59%	<b>211/390</b> Taux : 54 %
Moyenne collège (4 séquences, 4 professeures)	<b>125/403</b> Taux : 31%	<b>125/403</b> Taux : 31%	<b>125/403</b> Taux : 31%

Tableau n°3 : Taux d'individualisation

Outre les variations intra individuelles pour les 4 PE observées à 6 reprises que nous n'étudierons pas ici également par manque de place, les variations inter individuelles sont significatives.

Il en est de même pour la différence entre les enseignantes de l'école élémentaire et celles du collège. Les PE ont un taux d'individualisation plus important que les PC<sup>7</sup>. Les 5 PE consacrent plus de la moitié de leur actions verbales à un seul élève, ce taux étant (seulement) de 31% dans les 4 séquences observées au collège.

Nous avons analysé plus précisément les actions individualisées chez chacune des 9 professeures.

### 3-2- Les actions didactiques individualisées

Enseignantes	4-Les actions évaluatives individualisées		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	3,7	2,4	2,6
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	3,3	3,9	5,3

Tableau n°4 : Evaluations individualisées

**Lecture du tableau :** en moyenne<sup>8</sup>, les enseignantes de l'école élémentaire évaluent individuellement 3,7 fois par heure un élève désigné comme faible, les professeures du collège 3,3 fois.

Les différences des actions d'évaluation individualisées ne sont pas significatives selon les statuts des élèves que ce soient pour les PE ou les PC<sup>9</sup>. Par contre, si l'on compare les actions des PE et des PC, il est établi statistiquement<sup>10</sup> que les professeurs du second degré évaluent

<sup>7</sup> Intervalles de confiance,  $p < .05$

<sup>8</sup>D'un point de vue statistique, calculer une moyenne sur une échelle ordinale (nombre d'activités verbales évaluatives par heure) constitue un abus de procédure. Nous faisons ce calcul à titre indicatif pour une meilleure compréhension des activités des enseignantes.

<sup>9</sup> Test de Kruskal-Wallis.

<sup>10</sup> Chi2,  $p < .0001$ .

plus les élèves forts et moyens que les professeurs de l'école élémentaire, tandis que ces derniers évaluent davantage les élèves faibles que les PC.

Enseignantes	5- Les aides directes apportées par les enseignantes		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	2,2	1,0	0,7
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	0,1	0,6	0,6

Tableau n°5 : Aides directes individualisées

Les PE ont tendance à aider directement plus les élèves faibles que les enfants forts<sup>11</sup>, sans différence significative selon le statut au collège.

Par contre, les aides directes individualisées pour les élèves faibles sont plus importantes à l'école élémentaire qu'au collège<sup>12</sup>.

Enseignantes	6-Les aides indirectes apportées par les enseignantes		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	7,0	3,9	3,6
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	0,8	0,9	1,3

Tableau n°6 : Les aides indirectes

Les PE fournissent plus d'aides indirectes individualisées dans la résolution de la tâche ( $p < .05$ ) aux élèves en difficultés scolaires qu'aux élèves forts ou moyens. Ce n'est pas le cas pour les quatre PC.

<sup>11</sup> Kruskal-Wallis,  $p < .09$

<sup>12</sup> Chi2,  $p < .0001$ .

Cette différence est également très significative ( $p < .0001$ ) si on compare les actions des PE et des PC.

Enseignantes	7- Les enseignantes donnent la solution à l'élève (absence de ZPD)		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	0,25	0,25	0,22
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	0,1	0,0	0,1

Tableau n°7 : Absence de ZPD

Les PC et les PE fournissent rarement la solution de la tâche à effectuer à leurs élèves ce qui est cohérent dans une perspective socioconstructiviste. Les petites différences observées entre les PE et les PC ne sont pas statistiquement significatives.

Enseignantes	Total des actions didactiques individualisées		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	13,2	7,6	7,1
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	4,3	4,4	7,3

Tableau n°8 : Ensemble des activités didactiques

Le tableau de synthèse rassemblant l'ensemble des actions verbales didactiques individualisées montre des actions fortement différenciées au collège ( $p < .08$ ) et à l'école élémentaire ( $p < .008$ ). Si ces différences sont en faveur des élèves en difficultés scolaires à l'école élémentaire, les professeures s'adressent plus fréquemment aux bons élèves au collège.

Les dernières variables observées et analysées sont consacrées aux actions verbales et non verbales dans le domaine pédagogique.

### 3-3- Les actions pédagogiques

Enseignantes	8- Citations du prénom de l'élève		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	4,3	3,5	3,0
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	2,9	2,5	3,3

Tableau n°9 : Prénom le l'élève

Les différences constatées dans le tableau ci-dessus ne sont pas significativement différentes d'un point de vue statistique. Les PE ne citent pas plus le prénom des élèves faibles que celui des bien classés, même constatation pour les PC.

Enseignantes	9- Les renforcements positifs		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	0,4	0,1	0,3
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	0,7	1,1	1,0

Tableau n°10 : Renforcements positifs

Les renforcements positifs ne diffèrent pas statistiquement selon le statut des élèves chez les PE ni chez les PC. Sur cette variable, la gestion pédagogique des PE et des PC est identique

Enseignantes	10- Les renforcements négatifs		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	0,6	0,7	0,7

Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	1,2	0,5	1,1
---	-----	-----	-----

Tableau n°11 : Renforcements négatifs

Si les actions de renforcements négatifs des PE ne diffèrent pas selon le statut des élèves, par contre les PC réprimandent plus les élèves forts et faibles que les moyens. Ces différences sont vérifiées si l'on compare les activités des PE et des PC ( $p < .001$ ).

Nous avons fait la synthèse des actions didactiques et pédagogiques des 9 enseignantes dans le tableau suivant.

Enseignantes	Total des actions verbales didactiques et pédagogiques individualisées		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	16,2	9,6	7,7
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	6,9	6,8	9,6

Tableau n°12 : Total des activités verbales individualisées

De manière globale, les PE s'adressent plus aux élèves faibles qu'aux élèves moyens ou forts ( $p < .005$ ). Si le tableau ci-dessus révèle plus d'activités individualisées en destination des élèves forts au collège, ces différenciations pédagogiques et didactiques ne sont pas vérifiées statistiquement au collège. Par contre, il est établi de manière statistique ( $p < .0001$ ) des actions différentes des professeurs de l'école élémentaire par rapport à celles déployées au collège : les PE s'adressent majoritairement aux élèves en difficultés scolaires et les PC aux élèves forts.

Nous avons également étudié trois variables qui concernent les activités non verbales des enseignants et des élèves.

Enseignantes	12- Déplacements des élèves au sein de la classe		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	0,4	0,4	0,4

Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	0,4	0,1	0,1
---	-----	-----	-----

Tableau n°13 : Déplacements des élèves

S'il n'y a aucune différence constatée dans les déplacements des élèves dans la classe en fonction des statuts à l'école primaire, ceux observés au collège ne sont pas statistiquement différenciés. Par contre, le test du Chi 2 montre ( $p < .001$ ) que les élèves moyens et faibles se déplacent plus dans les 4 classes du collège observé qu'à l'école primaire.

Enseignantes	13- Contacts physiques (toucher)		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	0,3	0,3	0,3
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	0,0	0,1	0,0

Tableau n°14 : Contacts physiques

L'analyse des contacts physiques entre l'enseignante et ses élèves ne montre pas de différences significatives selon le statut des élèves tant à l'école élémentaire qu'au collège. Par contre, les contacts physiques ( $p < .009$ ) sont nettement plus nombreux à l'école élémentaire.

Enseignantes	14- Proximité de l'enseignante par rapport aux élèves		
	Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts
Moyenne horaire PE (25 séquences, 5 PE)	5,0	3,7	2,3
Moyenne horaire PC (4 séquences, 4 PC)	0,8	0,3	0,1

Tableau n°15 : Proximité de l'enseignante

Les enseignantes de l'école primaire très proches physiquement de leurs élèves se déplacent beaucoup plus au sein de leur classe ( $p < .004$ ). Ces proxémies observées sont en faveur des élèves faibles ( $p < .005$ ) à l'école primaire, pas de différences significatives au collège.

On n'observe pas de différences significatives selon le statut et le type d'établissement pour ce qui concerne les places attribuées aux élèves dans par rapport au tableau ou au bureau de l'enseignante.

## **Pour conclure**

Cette étude reste exploratoire car elle ne porte que sur un effectif d'enseignantes limité. La validité interne de la recherche reste à affiner et comporte quelques insuffisances : le statut des élèves ne concorde pas dans les deux protocoles de recherche (élaboré à l'issue d'évaluations formelles de mathématiques et de français pour les 4 premières PE et par les enseignantes elles-mêmes après entretien pour la PE5 et les 4 PC), le nombre de séquences observées n'est pas identique dans chacune des classes (voir tableau n°2 )...

La prudence doit donc prévaloir dans l'élaboration de nos conclusions.

Deux idées forces se dégagent toutefois.

La première est que les enseignantes de l'école primaire de notre échantillon, loin de délaisser leurs élèves faibles, leur consacrent au contraire une grande partie de leurs activités didactiques et pédagogiques individualisées. Mais les 4 PC effectivement se centrent majoritairement sur les élèves en réussite. Ces résultats concernant les pratiques d'enseignement des professeurs de l'école primaire infirment donc les travaux cités en introduction, celles observées dans les 4 classes du même collège sont par contre en adéquation avec les conclusions de ces recherches.

La seconde est que les pratiques d'enseignement des PC de notre échantillon diffèrent de celles observées à l'école élémentaire : taux d'individualisation plus faible, actions verbales individualisées consacrées plus particulièrement aux élèves forts.

Ces éléments méritent de faire l'objet de recherches menées à plus grande échelle. S'ils étaient confirmés, ils interrogeraient notamment sur l'exercice même de la profession enseignante à l'école élémentaire et au collège, sur les procédures de recrutement ainsi que



sur les processus de formations initiale et continue des professeurs du premier et second degré.

## Références bibliographiques

ABRIC, J.-C., 1976, Jeux, conflits et représentations sociales, Thèse de Doctorat, Université de Provence.

ABRIC, J.C., 1984, L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu de la structure d'une représentation sociale in Bulletin de Psychologie, n°366, pp. 861-875.

ABRIC, J.C., 1989, L'étude expérimentale des représentations sociales, in Jodelet, D., Les représentations sociales, P.U.F., Paris.

BANDURA, A., 1986, Social foundations of thought and action : a social cognitive theory, N.J., Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

BANDURA, A., 1997, Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

BANDURA, A., 2003, Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle, de Boeck, Bruxelles.

BATAILLE, M., BLIN, J.-F., JACQUET-MIAS, C. & PIASER, A., 1997, Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles in L'année de la Recherche en Sciences de l'Education, Année 1996, P.U.F., Paris.

BEN-AYED, Ch. & BROCCOLICHI, S., 2001, Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec in Ville-Ecole-Intégration, n°127, pp. 35-50.

BLIN, J.F., 1994, Représentations, pratiques et identités professionnelles des enseignants. Le cas de l'enseignement agricole, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, U.T.M., Toulouse.

BLIN, J.-F., 1997, Représentations, pratiques et identités professionnelles, L'Harmattan, Paris.

BRESSOUX P., 1994, Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, Revue Française de Pédagogie, n°108, pp 91-137.

BRESSOUX, P., 2000, Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves in VAN ZANTEN,

A. (dir.), *L'école l'état des savoirs*, Paris, Editions la découverte, pp. 198-207.

BRESSOUX, P. 2003. « Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. » *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, Toulouse , P.U.M.

BROPHY, J., 1981, A teacher Praise : A Fontional Analys, Review of educational Research, n°51, pp. 5-32.

BRU, M., 2001, Etudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix . Editorial in Les Dossiers des Sciences de l'Education, n°5, pp 5-7, P.U.M., Toulouse.

BRU, M. & TALBOT, L., 2001, Les pratiques enseignantes : une visée, des regards, in Les Dossiers des Sciences de l'Education n°5, pp. 9-33, P.U.M., Toulouse.

BUTLEN D & PEZARD, M., 1992, Situation d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée in Grand N, n°50, IREM de Grenoble.

CLEMENCE, A., DOISE, W. & LORENZI-CIOLDI, F., 1994, Prise de position et principes organisateurs des représentations sociales, in GUIMELLI, Ch. (dir.), Structures et transformations des représentations sociales, Delachaux & Niestlé, Lausanne.

DE LANDSHEERE, G., 1992, L'éducation et la formation, P.U.F., Paris.

DOISE, W., 1986, Les représentations sociales: définition d'un concept in *Connexions* n°45, pp. 243-253.

DOISE, W, 1990, Les représentations sociales in Ghiglione, R., Bonnet, C & Richard, J.-F., (dir.), *Cognition, représentation, communicaton, traité de psychologie cognitive*, tome 3, Bordas, Paris.

FELOUZIS, G., 1997, l'efficacité des enseignants, PUF, Paris.

GALPERINE, P. L., 1980, Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts in Talyzina, N.F., *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*, Presses Universitaires de Lille, Lille, pp. 129-157.

GOOD, T. L. & BROPHY, J.E., 1987 (4e éd.), *Looking in classrooms*, New-York, Allyn and Bacon.

JARLEGAN, A. 1999. *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Bourgogne, Dijon.

JAROUSSE, J.-P. & LEROY-AUDOUIN, 1999, Les nouveaux outils d'évaluation : quel intérêt pour l'analyse des « effets-classe » ? in BOURDON, J., THELOT, C. *Education et formation, l'apport des recherches aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Editions.

LEONTIEV, A., 1975, *Activité, conscience, personnalité*, Editions du Progrès, Moscou.

LEPLAT, J., 1997, *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*, P.U.F., Paris.

LERBET, G., 1995, *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Nathan, Paris.

LEWIN, K., 1975 (5<sup>e</sup> éd.), *Psychologie dynamique. Les relations humaines*, PUF, Paris.

MARCEL, J-F.& RAYOU, P. (Dir). (2004) *Recherches contextualisées en éducation*, P.U.F. : Paris.

MARCEL, J.-F. ; DUPRIEZ, V., PERISSET-BAGNOUD, D. & TARDIF, M., (Dir.), 2007, *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, De Boeck, Bruxelles.

MINGAT A., 1984, *Les acquisitions scolaires au CP : l'origine des différences ?* in Revue Française de Pédagogie, n°69, pp.49-62.

MOSCOVICI, S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, P.U.F., Paris.

Perrin-Glorian, 1993

REINERT M., 1983, *Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte* in Les cahiers de l'Analyse des Données, n° 8, pp. 187-198.

Rogalsky, 2003

SAFTY, A., 1993, *L'enseignement efficace, Théories et pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

SAUJAT, F., AMIGUES, R. & FAITA, D., 2007, *Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur* in Bru, M. & Talbot, L.(Dir.), *Des compétences pour enseigner, Entre objet social et objet de recherche*, P.U.R., Rennes.

SENSEVY, G., FOREST, D. & BARBU, S., 2005, Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques, une étude exploratoire in *Revue des Sciences de l'Education*, n° 31-3, pp. 659-686.

SIROTA, R., 1988, *L'école primaire au quotidien*, PUF, Paris.

TALBOT, L., 1997, *Regards sur les méthodes d'éducation cognitive, représentations et pratiques à l'école primaire*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université Toulouse II Le Mirail, non publiée.

TALBOT, L., 2006, Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles in Empan n° 63, septembre, Enfants et écoles d'aujourd'hui, Les chemins de traverse, pp. 49-56.

TUPIN, F., 2003 (coord.), De l'efficacité des pratiques enseignantes? Les Dossiers des Sciences de l'Education n°10, P.U.M., Toulouse.

TUPIN, F., 2006, *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels. Dossier de candidature à l'Habilitation à Diriger des Recherches*, Université de Nantes, non publié.

VYGOTSKY, L. S., 1934/1985, *Pensée et langage*, traduction française par F. Sève (1985), Editions Sociales, Paris.