



**HAL**  
open science

# La production des inégalités scolaires au sein de la classe

Éva Benlachhab

► **To cite this version:**

Éva Benlachhab. La production des inégalités scolaires au sein de la classe. Education. 2016. dumas-01378516

**HAL Id: dumas-01378516**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01378516>**

Submitted on 2 Dec 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »  
Parcours : Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation  
Mention 1<sup>er</sup> degré

**Mémoire de master**

Année universitaire 2015 - 2016

**LA PRODUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES AU SEIN DE LA  
CLASSE**

BENLACHHAB Eva

Directrice de mémoire : Geneviève Zoia

## Résumé

L'école française transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires et les creuse. L'Éducation Nationale a la volonté de garantir la réussite pour tous les élèves quelque soit leur milieu familial. Si les déterminismes liés à l'origine sociale expliquent en partie ces inégalités, la pratique pédagogique est aussi à prendre en compte pour comprendre la formation de malentendus entre élèves et enseignants. Il s'agit d'analyser une pratique enseignante qui limite les inégalités en respectant les particularités de chacun grâce à des outils pédagogiques et organisationnels concrets.

Mots clés : école, inégalités, difficulté, bienveillance, observation, pratique enseignante

French school changes social inequalities into academic inequalities and stresses them. The National Education wants to guarantee success for every children regardless of their family background. If the determinisms linked to social origin are partially explaining those inequalities, the teaching practice is to consider to explain the creation of misunderstandings between pupils and teachers. The aim is to analyse a teaching practice which reduces inequalities respecting the particularities of everybody thanks to teaching tools and concrete organizational tools.

Keywords : school, inequalities, difficulty, goodwill, observation, teaching practice

# Sommaire

**Introduction et problématique**.....p. 4 et 5

## **1. Apports théoriques**

- 1.1. Bref historique.....p.6
- 1.2. Les apports de Pierre Bourdieu.....p.7
- 1.3. Les apports de l'équipe de recherche Escol.....p.8 à 10
- 1.4. Les hypothèses de départ.....p. 10 et 11

## **2. Méthodologie**

- 2.1. Description du terrain de recherche.....p.12
- 2.2. Techniques d'observation envisagées au préalable.....p. 12 et 13
- 2.3. Difficultés rencontrées lors des observations et adaptation de la recherche.....p. 13 et 14
- 2.4. L'entretien.....p. 15

## **3. Analyses des données**

- 3.1. Analyse des observations
  - 3.1.1 Première observation.....p. 16 à 18
  - 3.1.2 Deuxième observation.....p. 19 et 20
- 3.2. Analyse de l'entretien
  - 3.2.1 Constat et vision personnelle des inégalités scolaires.....p. 21 à 24
  - 3.2.2 Valeurs et principes pédagogiques guidant la pratique de l'enseignante.....p. 24 à 26
  - 3.2.3 Outils et stratégies pour limiter les difficultés des élèves.....p. 26 à 31
- 3.3 Confrontation des données avec les hypothèses de départ.....p. 32 et 33

**Conclusion**.....p. 34 et 35

**Bibliographie**.....p. 36 et 37

## **Annexes**

- 1. Guide d'entretien.....p. 38 et 39
- 2. Retranscription de l'entretien.....p. 39 à 50
- 3. Photographies des travaux des élèves et du cahier de réussite.....p. 50 et 51

## Introduction

J'ai choisi comme grand thème de recherche celui des inégalités scolaires car le fossé entre l'idéal démocratique du système méritocratique français et la réalité se creuse de plus en plus sans que l'on apporte d'éclairage concret aux professeurs, qui, malgré eux, participent à la formation de ces inégalités de manière quotidienne.

Ce qui m'a poussée à m'intéresser à cette question c'est en effet de ne pas bénéficier au cours de notre formation continue à l'ESPE de Montpellier d'unité de formation ou de cours magistral consacrés à ce genre de problématique (excepté en CRT) pourtant déterminante. Celle-ci touche à la fois à la société, à l'institution scolaire mais aussi à la vie de la classe puisque c'est en son sein que les inégalités vont finalement se produire et se reproduire. De plus l'extrait de conférence de Stéphane Bonnery sur la construction d'un malentendu entre le professeur et ses élèves en cours de géographie a appelé mon attention ; le chercheur explique comment durant une séance dont l'objectif est de comprendre le fonctionnement d'une légende, les élèves pensent que l'objectif est de bien colorier une carte de la France. Sans que l'enseignante s'en rende compte, les élèves passent à côté de la compétence à acquérir et au moment de l'évaluation lorsqu'elle proposera une autre carte à légènder, les élèves ne comprendront pas pourquoi l'évaluation ne porte pas sur la carte de la France qu'ils ont pourtant apprise par cœur. Cet exemple peut paraître anecdotique, mais si on le multiplie par autant de problèmes de ce type rencontrés, de nombreux élèves vont, soit admettre qu'ils sont «nuls», soit que l'enseignant leur en veut «personnellement».

L'institution scolaire se doit de placer chaque élève dans les mêmes conditions d'égalité des chances au départ afin de permettre au cours de leur scolarité aux élèves de s'épanouir et pour les plus méritants d'obtenir les meilleures places dans la société. Un des objectifs de ce système fondé sur la méritocratie est donc la possibilité d'ascension sociale. Cependant l'application de cet idéal démocratique dans la réalité n'est pas si simple. Selon Christopher Jencks, sociologue américain, «à moins qu'une société n'élimine complètement les liens entre parents et enfants, l'inégalité entre parents garantit un certain niveau d'inégalité des chances offertes aux enfants. »<sup>1</sup>

Les résultats de l'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans) publié par l'OCDE en 2013 et à laquelle ont participé 64 pays ont montré que la

---

<sup>1</sup>Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*, Paris : PUF "Que sais-je?" (128 p.)

France est le pays développé où les déterminismes sociaux sont les plus forts. En effet, la corrélation entre le milieu socio-économique des familles et des établissements et la performance des élèves est bien plus importante que dans la majorité des autres pays participants.

Le système méritocratique français fondé sur le principe d'égalité des chances échoue donc dans son objectif à donner à chaque élève, quelque soit son origine sociale, toutes les chances de réussir. Pire encore, l'école ne fait pas que reproduire les inégalités scolaires mais elle les creuse. Face à ce constat alarmant le Ministère de l'Éducation Nationale a placé au cœur de la réforme de l'éducation engagée en 2013 la volonté de « la réussite pour tous ».

La question des déterminismes sociaux - en particulier le fait que la culture des familles les plus populaires soit éloignée de la culture scolaire - peut être mise en avant pour expliquer ces inégalités. Cependant, en se basant sur cette unique raison de la formation et de la reproduction des inégalités scolaires, celles-ci apparaissent comme une fatalité liée à la structure hiérarchisée de la société dans son ensemble et donc seul un changement de cette dernière pourrait permettre une réelle méritocratie.

Cela m'a amenée à me poser plusieurs questions relatives aux inégalités et à leur formation au sein même de la classe. **En effet si les inégalités sont liées au milieu socio-économique des élèves comment sont-elles concrètement produites au quotidien lors des apprentissages en classe ? Les professeurs des écoles s'en rendent-ils compte ? Comment peut-on les repérer ? Est-il possible les limiter ?**

Pour tenter d'y répondre il s'agit de s'intéresser aux apports théoriques, de définir une méthodologie de recueil de données puis de procéder de procéder à leur analyse.

# 1. Apports théoriques

## 1.1. Bref historique

L'école de Jules Ferry était laïque, gratuite et obligatoire. À l'image de l'idéal démocratique, elle était fondée sur l'égalité de traitement des citoyens mais elle perpétuait une hiérarchisation en fonction de l'origine sociale puisque l'enseignement secondaire était réservé à une élite. Cette division était basée sur la fortune et non sur le talent, le mérite ou la valeur propre des individus. Apparaît dans les années 20, le terme de « démocratisation »<sup>2</sup>. Il s'agit de rendre possible l'accès à l'enseignement secondaire et aux filières nobles en fonction du mérite et du talent, sans prendre en compte l'origine sociale, ou les richesses.

La démocratisation de l'école a réellement vu le jour à partir des années 60 et, est devenue un des fondements incontournables de la démocratie. C'est une expression polysémique qui s'explique tant quantitativement que qualitativement. Selon Pierre Merle, la démocratisation quantitative, « c'est l'élargissement de l'accès à des études de plus en plus longues, pour un nombre et une part de plus en plus importants de la jeunesse ». C'est la « massification » de l'école. La démocratisation qualitative, quant à elle, est « l'affaiblissement du lien entre l'origine sociale d'un élève et son parcours scolaire. » Il s'agit donc de faire reculer le déterminisme social et les inégalités « sociales de scolarisation ». Pierre Merle explique que « démocratiser l'école, c'est certes faire accéder plus de jeunes à des niveaux élevés de diplômes, mais c'est surtout faire diminuer les écarts de réussite et les différences de parcours entre élèves d'origines sociales différentes. »<sup>2</sup>

Un certain nombre de spécialistes ont fait des recherches sur la question de la formation des inégalités scolaires depuis les années soixante. J'ai choisi de retenir deux conceptions en particulier : celle du « handicap socioculturel » développée par le sociologue Pierre Bourdieu et qui tend à présenter le milieu social et culturel comme handicapant ou au contraire porteur de réussite, et celle du rôle des pratiques pédagogiques de classe dans la formation des inégalités sur laquelle travaillent les chercheurs de l'équipe ESCOL.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*, La découverte, Repères n°345. En ligne [http://www.lille.snes.edu/IMG/pdf\\_fiche\\_n2\\_democratisation\\_definitions.pdf](http://www.lille.snes.edu/IMG/pdf_fiche_n2_democratisation_definitions.pdf) consulté le 12/12/2015

<sup>3</sup>ESCOL( Education et scolarisation) est une équipe de recherche dont une des problématiques est centrée sur la production des inégalités scolaires .

## **1.2. Les apports de Pierre Bourdieu**

Selon le sociologue Pierre Bourdieu, l'origine sociale des élèves et leur capital culturel déterminent leur réussite ou leur échec scolaire. En effet selon lui, l'école va favoriser la reproduction sociale dans le sens où elle utilise un langage, des codes qui ne sont pas neutres, mais qui sont ceux de la classe dominante et donc que les élèves issus de la classe populaire auraient plus de mal à comprendre.

La notion d'habitus définie par l'auteur comme un «système de dispositions réglées» va permettre d'appuyer la reproduction sociale à travers la socialisation des enfants au sein de leur famille dès leur plus jeune âge. À leur arrivée à l'école, les élèves des classes populaires vont se retrouver confrontés à une culture et un mode de transmission différent de ce qu'ils ont connu jusqu'alors et vont devoir, pour réussir, réaliser un véritable processus d'acculturation. Par exemple, la culture populaire est davantage transmise de manière orale alors que l'école va plutôt privilégier l'écrit.

Ainsi, l'école telle qu'elle fonctionne aujourd'hui permettrait à la classe dominante, qui possède le plus de capital économique, culturel, symbolique et social, de rester en haut de l'échelle en favorisant sa culture.

À travers sa théorie de la reproduction, Pierre Bourdieu répond à la question de l'égalité des chances, selon lui en étant «indifférente aux différences», l'école désavantage les enfants issus des classes populaires dont les parents sont culturellement éloignés du milieu scolaire et n'ont pas nécessairement la même culture et le même système de valeurs: «Tout enseignement présuppose implicitement un corps de savoir, de savoir-faire et de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées»<sup>4</sup>. D'après lui l'école cultive le sous-entendu et l'implicite et ainsi transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires qui à leur tour sont transformées en inégalités sociales.

---

<sup>4</sup> Bourdieu P. et Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers – les étudiants et la culture*, Paris : Les éditions de Minuit.



### 1.3. Les apports des chercheurs de l'équipe ESCOL

Les chercheurs de l'équipe interdisciplinaire ESCOL créée en 1987 par Bernard Charlot, et dirigé actuellement par Stéphane Bonnery travaillent également sur les inégalités scolaires. Ces auteurs ne remettent pas en cause la théorie de Bourdieu mais abordent cette question d'une façon plus micro-sociologique en s'intéressant davantage au sujet, au sens donné aux savoirs et à l'école et à la formation de malentendus lors de l'appropriation ces savoirs en classe.

L'hypothèse commune aux membres du groupe de recherche, issue des premiers travaux de Bernard Charlot est que le rapport au savoir est un rapport de classes sociales. Les classes sociales défavorisées le sont non seulement par leur situation socio-économique, mais aussi par l'absence d'une culture qui donne un sens à la fonction de l'École et par conséquent au rôle des savoirs. Ce que Bernard Charlot (2000) dit est très explicite:

« Pour ces jeunes, apprendre à l'école, c'est faire le nécessaire pour passer de classe en classe et avoir un emploi. Quand ils parlent de l'école, ces jeunes (tout au moins la majorité d'entre eux) ne font référence ni au plaisir d'apprendre, ni au plaisir de savoir, ni au sens produit par l'école. Selon eux, pour avoir plus tard un emploi, il faut « faire ce qu'on leur dit de faire ». Le bon élève est celui qui arrive à l'heure et qui lève la main avant de prendre la parole. Les jeunes que nous avons interrogés peuvent parler longtemps du bon élève sans jamais dire ou laisser entendre qu'il a appris beaucoup de choses. Il est difficile de croire que ce constat étonnant est sans rapport avec les pratiques institutionnelles et pédagogiques à l'œuvre dans nos établissements scolaires . »<sup>5</sup>

Ainsi la question culturelle et celle du «sens» seraient des facteurs déterminants pour éclairer la production des inégalités scolaires.

L'école, l'enseignant, les supports pédagogiques produisent une incompréhension chez les élèves qui ne sont pas culturellement en adéquation avec la culture dispensée à l'École. En d'autres termes, la culture de référence à l'école est celle des classes moyennes supérieures (dont font partie les enseignants) et cela génère des attendus en terme d'attitude, de savoir faire, de connaissances qui ne sont pas explicités. Les élèves dont qui appartiennent à cette classe sociale dont la culture est dominante à l'école s'en sortent car ils savent décoder ce que l'on attend d'eux, alors que les élèves issus des classes populaires ne comprennent pas, ou ne comprennent pas la même chose.

Une des sources de l'échec scolaire serait ainsi la somme de «□ malentendus□» non résolus.

---

<sup>5</sup>Charlot, B. (2000).Le rapport au savoir en milieu populaire□: «□apprendre à l'école□» et «□apprendre la vie□», VEI Enjeux, n° 123.

On peut citer l'exemple de l'enseignant qui donne une dissertation à faire, mais qui passe beaucoup de temps dans ses consignes à expliquer que le travail soit bien présenté: souligner le titre, mettre la date, bien écrire son nom...

Certains élèves, vu le temps passé à expliciter les consignes de présentation, pensent que l'essentiel du travail à produire se situe là et passeront beaucoup de temps chez eux à faire propre, quitte à réécrire plusieurs fois leur dissertation. Au temps passé, au respect des consignes, ils ne comprendront pas la mauvaise note qu'ils vont avoir... Pendant ce temps d'autres élèves sauront que le travail, non explicite, porte bien sur un certain nombre d'opérations intellectuelles attendues par l'institution dans la dissertation. Et s'ils ne le comprennent pas, les parents auront vite fait de bien les recadrer... Finalement, la présentation « propre » de la dissertation n'est pas, loin de là, au cœur des «compétences» dont doit faire preuve l'élève à travers le devoir.

Selon Élisabeth Bautier et Patrick Rayou « Les élèves en difficultés ont souvent du mal non pas à l'égard d'un concept ou d'un élément du programme mais par rapport à ce qui est l'objet même de ce qu'il faut apprendre et faire. »<sup>6</sup>

Ainsi il apparaît que les attendus scolaires non explicité participent à la formation de malentendus entre les élèves issus de milieu populaire et le corps enseignant.

Enfin dans l'ouvrage *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (2015) rédigé sous la direction de Stéphane Bonnery, les chercheurs notent une évolution des manuels à certains égards positive, elle participe cependant à la formation de ces malentendus: « Les supports proposent des contenus plus notionnels et moins factuels ou figés, ainsi que des modes d'activités moins mécaniques, plus riches, qui sollicitent de l'élève moins de mémorisation-restitution et davantage un raisonnement... » (p.177)<sup>7</sup>

De cette façon, si les exigences des programmes et les contenus des manuels ont changé, la notion de difficultés scolaires aussi. En effet, si la difficulté scolaire était renvoyée à une certaine époque à la capacité de mémoriser, de restituer une leçon, ce n'est plus le cas aujourd'hui. L'absence actuelle de cadrage de l'activité de l'élève, logique puisque c'est à lui de faire les liens

---

<sup>6</sup> Gasparini, R. (2009). « Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* », Les comptes rendus. En ligne <http://lectures.revues.org/874>, consulté le 15/12/2015.

<sup>7</sup>Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Éditions La Dispute, (215 p.).

entre les différents savoirs, a un effet non voulu : il favorise ceux qui ont acquis, en dehors de l'école, les dispositions nécessaires aux nouvelles exigences. Ainsi lorsque l'enseignant ne produit pas lui-même un fort cadrage, il peut renforcer les inégalités culturelles construites dans la société. La question de la formation des enseignants devient alors primordiale...

#### **1.4. Les hypothèses de départ**

1) La formation des inégalités en classe peut être liée à une passation de consigne pas assez claire sur l'objectif principal d'apprentissage et son lien avec la tâche à réaliser. Le fait qu'une activité soit donnée à faire sans que son sens sur ce qu'elle permet d'apprendre soit explicité aux élèves créerait des malentendus. Ces malentendus liés à des exigences implicites transformeraient les inégalités sociales en inégalités scolaires.

2) Le fait que le langage utilisé à l'école ne soit pas le même que celui utilisé au sein de la famille notamment à l'école maternelle participerait à la formation des inégalités scolaire. Selon Elisabeth Bautier les dispositions langagières des élèves issus majoritairement des milieux populaires ne les poussent pas à entrer dans le registre scolaire, qu'elle nomme « attitude de secondarisation ». Autrement dit dès la maternelle, l'école et ses enseignants demandent aux élèves d'utiliser le langage pour comprendre, pour questionner le sens commun, aller au-delà des apparences primaires, spontanées. Or le milieu langagier d'une bonne partie des élèves issus des classes populaires les pousse à utiliser les mots pour leur sens ordinaire, quotidien, pour décrire des tâches. C'est ce qu'expliquent Elisabeth Bautier et Laurent Goigoux dans leur article « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignante : une hypothèse relationnelle » :

« Selon nous, les élèves des milieux populaires ont besoin que l'école les aide à construire dans ce domaine ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construit à la maison, c'est-à-dire une théorisation du langage que la langue écrite va rendre possible et nécessaire. Tous en effet ne bénéficient pas des mêmes interactions dans leur milieu familial et tous n'en font pas le même traitement: si certains d'entre eux ont une maîtrise symbolique, consciente et réflexive du langage (un « rapport scriptural au monde »; Lahire, 1993), d'autres en revanche n'en ont encore qu'une maîtrise pratique et pré-réflexive. »<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup>Bautier, E. et Goigoux, L. (juillet-août-septembre 2004) « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignante : une hypothèse relationnelle », Revue Française de Pédagogie, n° 148.

Ce décalage entre le niveau d'utilisation du langage et les attentes, la plupart du temps implicites de l'école, est une source de «conflit» qui va générer de l'échec, par incompréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève.

3) Les enseignants n'auraient pas conscience de la formation de ces inégalités au moment où elles se créent. Le nombre d'élèves dans les classes serait trop important pour les repérer au quotidien. Cela serait également dû au fait que les enseignants n'ont pas à leur disposition de « techniques de repérage » et manquent de temps pour effectuer de véritables recherches sur leurs pratiques enseignantes et avoir un retour réflexif sur ce qui se passe dans leur classe.

## **2. Méthode et terrain de recherche**

### **2.1. Présentation du terrain de recherche**

Afin de pouvoir répondre à mon questionnement de départ, je devais tester mes hypothèses sur le terrain, c'est-à-dire dans ce cas précis dans une classe. Étant en master 2B, la classe dans laquelle je pouvais recueillir mes données était donc celle où j'ai effectué mon Stage de Pratique Accompagnée (SPA) de trois semaines au mois de janvier. Mon SPA s'est déroulé au sein d'une école maternelle publique située à Montpellier. Il s'agit d'une école ordinaire qui accueille 135 élèves âgés de 3 à 6 ans répartis en cinq classes; une petite section, une petite et moyenne section, une moyenne section et deux doubles niveaux petites et grandes sections. J'ai réalisé mon stage dans une classe à double niveau de petite et grande section composée de 26 élèves. J'ai choisi de faire mon stage dans cette classe en particulier car la professeur titulaire y emploie des méthodes mixtes et utilise notamment des outils de pédagogie coopérative. Après l'avoir contacté une première fois via le site de l'association ICEM-34, celle-ci m'a expliqué qu'elle n'utilisait pas uniquement ce type de pédagogie mais mélangeait les méthodes afin que les apprentissages soient le plus adaptés possibles aux besoins et aux rythmes des enfants. En plus de cet aspect lié au choix des méthodes pédagogiques utilisées en classe, j'ai voulu faire ce stage dans cette classe pour voir comment pouvait s'organiser un double niveau petite section et grande section.

Le choix de cette classe n'était donc pas lié au thème de mémoire puisque mon stage avait des finalités multiples. Cependant, je pensais pouvoir obtenir des données pour répondre à ma problématique puisque d'après mes recherches, la formation des inégalités scolaires en classe débute dès la maternelle.

### **2.2. Méthodes de recherche envisagées au préalable**

Afin de pouvoir répondre à ma problématique, un recueil de données qualitatif me semblait plus adapté puisque je voulais comprendre par quels mécanismes les inégalités se forment en classe, de quelle façon les repérer et la position des enseignants sur le sujet. La méthode que

j'avais choisie était l'observation participante étant donné que j'étais moi-même impliquée dans la vie de la classe au cours de ces trois semaines. Je voulais observer en immersion des moments particuliers de formation d'inégalités lorsque ma Maîtresse d'accueil temporaire (MAT) faisait classe. J'espérais également pouvoir être attentive à cette problématique lorsque je prendrais moi-même en charge des séances d'apprentissage. Au cours du stage, j'avais également prévu d'interroger ma MAT de manière informelle sur des moments de classe particuliers afin de pouvoir noter son ressenti, comprendre son point de vue. Enfin au terme de ces trois semaines et en fonction des informations que j'aurais recueillies, je souhaitais proposer à ma MAT de répondre à un entretien plutôt ouvert sur ce qu'elle avait pu observer, son analyse personnelle, son vécu, ses sentiments quant à cette problématique.

### **2. 3. Difficultés rencontrées lors des observations et adaptation de la recherche**

Au cours du stage qui me servait de terrain d'observation, je n'ai pas obtenu les résultats auxquels je m'attendais. Je n'ai en effet pas observé de moment de formation de malentendu en classe lié à l'appropriation des savoirs. Cela peut s'expliquer selon moi par trois raisons:

La première raison est la finalité de ce stage qui était multiple. Je ne devais pas uniquement observer les élèves pour le recueil de données du mémoire, mais aussi m'intéresser aux pédagogies mixtes employées par la professeur des écoles dans le cadre de mon rapport de stage et prendre en main la classe afin de développer mon expérience personnelle. J'ai éprouvé des difficultés à prendre du recul et à prendre en note les problèmes que pouvaient rencontrer un élève en particulier lors d'une activité alors que j'étais moi-même sollicitée. J'ai donc eu du mal à me focaliser sur tous ces points à la fois et suis peut-être passé à côté de moments qui auraient pu être intéressants à analyser.

La deuxième raison est liée au niveau de la classe qui m'a servi de terrain d'observation, en effet, la formation d'inégalités semble plus difficile à observer en maternelle qu'en élémentaire. Les modalités d'apprentissage y sont plus diversifiées, les tâches proposées moins de types scolaires et écrits. Les écarts entre les élèves m'ont paru pris en compte par le professeur.

La troisième raison est que l'enseignante est attentive à l'éventuelle formation d'inégalité et met en place de la différenciation au quotidien dans sa classe.

Trois temps en particulier dans la journée lui permettent d'individualiser les apprentissages et de faire de la remédiation.

- Le temps d'accueil a lieu tous les matins le temps d'accueil dure environ une heure, les élèves s'inscrivent eux-mêmes aux différents ateliers dirigés proposés au tableau (entre 6 et 8 ateliers) puis ils sont libres de choisir leur activité en fonction de leur envie et du matériel disponible: légos, coin cuisine, pâte à modeler, flexos, picos, puzzles, élastiques, avec modèles à reproduire, dessins libres, coloriages,... Tous les élèves ont un cahier de réussite avec des niveaux à valider pour chaque activité, lorsqu'ils estiment pouvoir valider un niveau, ils montrent leur travail à la maîtresse qui le note sur le cahier. Ils peuvent changer d'activité quand ils le souhaitent. C'est aussi un temps privilégié de différenciation pour la maîtresse qui lorsque c'est nécessaire demande à un élève de finir un exercice non fini la veille, explique un nouveau jeu individuellement, propose des exercices d'entraînements complémentaires par exemple de graphismes pour les Grandes sections ou commence à expliquer aux élèves concernés en quoi consiste l'atelier auquel ils se sont inscrits.
  
- Le temps d'atelier « dans ma bulle » est un temps de manipulation libre d'inspiration Montessori. Il n'a pas d'objectif d'apprentissage à proprement parlé, mais permet à l'élève de choisir ce qu'il va manipuler seul et en autonomie. Plusieurs activités sont à leur disposition par exemple s'occuper des plantes de la classe, faire des constructions, reconstituer l'alphabet géant, manipuler du sable avec des entonnoirs, observer des insectes à la loupe,...
  
- Le temps d'atelier en autonomie qui fonctionne sur le même principe que l'accueil du matin, les élèves choisissent les activités qu'ils souhaitent (ils doivent afficher l'étiquette correspondant à l'activité à côté de leur nom au tableau) et peuvent valider des niveaux dans leur cahier de réussite. Contrairement au moment « dans ma bulle » les élèves peuvent choisir d'effectuer une activité à plusieurs.

J'ai ainsi pu remarquer, lors d'activités avec les élèves de grande section deux moments d'exercices où des malentendus auraient pu avoir lieu mais les difficultés des élèves ont été repérées par la maîtresse et ont par la suite fait l'objet d'une remédiation.

## **2.4.L'entretien compréhensif**

Afin de comprendre plus précisément pourquoi je n'ai pas observé de formations d'inégalités et si les raisons énoncées plus haut étaient valables, je me suis entretenue durant une heure et trente minutes avec la professeur titulaire de classe dans laquelle j'ai effectué mes observations.

La maîtresse interrogée exerce en maternelle depuis dix ans dans la même école, elle participe régulièrement à des réunions de l'association ICEM 34<sup>9</sup> qui « regroupe des enseignants de l'école primaire désireux de se co-former à la gestion de classe coopérative ».

L'entretien s'est déroulé dans un café choisi par la maîtresse. Lors de la rencontre, l'ambiance était plutôt détendue.

Mon objectif étant de comprendre la pensée et la pratique de l'enseignante par rapport aux inégalités, je lui ai brièvement décrit mon sujet de recherche et celle-ci a parlé librement pendant environ 45 minutes. Elle a abordé différents points illustrés par de nombreux exemples de situations de classe tirés de son expérience. Les 45 minutes suivantes j'ai pu lui poser certaines questions auxquelles elle n'avait pas répondu et lui montrer mes deux observations.

Au cours de cet entretien compréhensif j'ai donc pu saisir son positionnement, son expérience par rapport à la problématique des inégalités à l'école et la façon dont elle l'aborde plus précisément dans sa classe. Elle m'a en effet donné plusieurs pistes et outils concrets à explorer lui permettant d'agir dans sa classe. J'ai également pu avoir un retour concernant les deux observations de malentendus suivies de remédiation que j'avais sélectionnées et retranscrites au préalable en lui proposant une auto-confrontation.

Ainsi, mon observation et l'entretien m'ont amené à modifier l'angle de mon sujet et à m'intéresser à une pratique enseignante permettant de limiter les inégalités d'appropriation des savoirs. À l'opposé du discours commun souvent critique sur les inégalités dans l'école française, il s'agira donc d'analyser de manière positive et concrète deux observations de classe. L'analyse de l'entretien me permettra d'étayer ces analyses et de saisir plus globalement la démarche de la professeur des écoles.

---

<sup>9</sup>En ligne, <http://icem34.fr/> consulté le 22/04/2016



### 3. Analyse des résultats

Afin de respecter l'anonymat des élèves, leurs prénoms ont été modifié dans cette partie.

#### 3.1. Analyse des observations

**3.1.1. Première observation :** exercice de graphisme individuel sur fiche dont l'objectif est un premier essai d'écriture cursive

<b>Prise en main par la maîtresse en regroupement</b>	<p>PE : Le mot « le » est formé par une grande boucle et une petite boucle et on l'utilise beaucoup, par exemple « le père Noël ».</p> <p><i>Les élèves donnent d'autres exemples : « le chien, le tableau, le jeu »</i></p> <p>PE : il sert pour les mots masculins mais on a aussi des mots féminins.</p>
<b>Passation de consigne en regroupement collectif</b>	<p>PE : tu vas avoir une feuille avec des images, le mot qui correspond à l'image est écrit en dessous et tu dois écrire « le » ou coller « la » devant. Tu vas avoir par exemple « lit », il faut écrire « le » devant. Pour le mot « table » tu colleras « la » devant, pour banc tu écriras « le » et pour chaise tu colleras « la » ».</p> <p><i>Les élèves disent « le » ou « la » selon le mot donné par la maîtresse qui valide.</i></p> <p>PE : c'est un travail d'écriture, tu as besoins d'être bien assis, pour tenir le crayon, tu as besoin de trois doigts (<i>la maîtresse montre comment le tenir</i>) après quand tu as finis tu colories.</p>
<b>Problème rencontré par Tommy</b>	<p><i>Les élèves sont à leur table et se mettent au travail. Au bout d'environ 5 minutes, l'élève observé est assis à la même table que Lila et Alice :</i></p> <p>Tommy : qu'est-ce-qu'il faut faire ? Tu as finis toi ?</p> <p>Lila: je découpe un « la ».</p> <p>Tommy□: Je n'y arrive pas maîtresse !</p> <p><i>Il procède par imitation, passe du temps à découper tous les « la » puis joue avec les ciseaux. Il regarde Alice qui est en train d'écrire « le » devant le mot « banc » et se met à former des « le » devant tous les mots bien qu'il ait passé du temps à découper les petites étiquettes sur lesquelles il y a écrit le mot « la ». Les deux autres élèves à sa table ont terminé le travail et sont en ateliers autonomes.</i></p>
<b>Remédiation</b>	<p><i>La maîtresse passe aux tables des élèves qui n'ont pas fini pour les aider elle s'arrête sur le travail de Tommy qui colorie.</i></p> <p>PE : qu'est-ce-que tu dois faire□?</p> <p>Tommy: écrire « le ».</p> <p>PE : oui mais est-ce qu'on dit « le » chaise ? Parce que là tu as écrit « le » devant chaise.</p> <p>Tommy : non, d'accord, il faut écrire « la » ?</p> <p>PE : là tu as des étiquettes avec le mot « la » tu dois en coller une devant chaise .</p>

*L'élève semble comprendre alors ce qu'il y a écrit sur les étiquettes qu'il a découpées plus tôt.*

*La PE gomme les mots devant lesquels Tommy a écrit « le » et les reprend un par un avec lui.*

PE : « banc » qu'est-ce-que tu dois mettre devant ?

Tommy: le

*La PE aide à former le déterminant puis passe au mot suivant.*

Au cours de l'entretien j'ai proposé à la titulaire de lire l'observation ci-dessus et de faire un retour réflexif sur sa perception de la situation.

La professeure des écoles a dans un premier temps parlé du parcours de cet élève, de son évolution par rapport au début de l'année. Selon elle c'est un élève compétent, plutôt en réussite mais qui a peur de prendre des risques et de se lancer au moment de la mise en exercice. Cette peur de se tromper serait liée au fait que son professeur des écoles de l'année précédente ne laissait pas ou peu de place à l'erreur :

« Il était dans la classe de cet instit qui démarre pour qui il faut être compétent et avec une ATSEM qui crie vachement et je pense que cet enfant qui est compétent a peur de se tromper. C'est un peu comme les victimes collatérales, il se dit « ou là ! Lui il s'est fait gronder parce qu'il n'a pas réussi du coup je ne vais pas prendre de risque. ».

Elle explique qu'il a pris de l'assurance depuis le début de l'année et cela peut-être grâce à sa réussite dans une activité en particulier. Le fait de verbaliser cette réussite aurait été un facteur déclencheur de sa prise de confiance en lui : « Et on a verbalisé « Tommy maintenant c'est toi l'expert » et il a eu toutes ses étoiles. Les étoiles c'est important c'est très valorisant. Et je crois que ça peut être un déclencheur, je trouve qu'il a pris de l'assurance. »

Dans un deuxième temps, la professeure des écoles a remis en cause sa propre pratique de classe. Selon elle, elle n'a pas passé assez de temps sur la consigne pour que les élèves puissent se l'approprier alors que c'était la première fois qu'ils faisaient un exercice de ce type. En effet elle n'a pas proposé à un élève de la classe de reformuler la consigne et de venir faire lui-même un exemple au tableau alors que cela lui semble primordiale en maternelle : « Et ça souvent quand on ne prend pas le temps qu'un enfant le fasse au tableau, concrètement, ça pose problème[...] Il manquait une étape du mode d'emploi, à savoir que les enfants voient l'autre faire surtout Tommy qui a un

jumeau. »

D'après elle, le fait qu'un élève en réussite comme Tommy n'y soit pas arrivé après sa passation de consigne montre que le problème vient de l'enseignante. Elle considère les exercices écrits comme une évaluation de l'élève mais aussi de la maîtresse et donc se remet elle-même en question.

Elle a également souligné l'importance de l'organisation pédagogique de la classe qui lui a permis d'avoir le temps de faire de la remédiation avec cet élève alors que les autres étaient en autonomie : « Le fait que les autres passent « dans ma bulle » en autonomie ça me permet de me libérer. J'ai le temps d'essayer de le faire réfléchir, c'est lui qui donne les réponses et on se rend compte qu'il savait, c'est avant tout je pense un problème de formulation de consigne. »

Enfin pour elle cette observation ne relève pas de la formation d'un malentendu ou d'une inégalité mais montre une difficulté liée la particularité de cet élève à savoir oser se lancer : « Je ne trouve pas qu'on soit dans l'inégalité là parce que le problème qu'il rencontre n'est pas sur un concept mais sur la prise de risque. »

On peut cependant souligner que cette dernière remarque semble décalée par rapport à l'observation de l'élève dans cette situation précise puisqu'il s'était lancé dans l'exercice. Cette dernière réflexion de l'enseignante doit donc plutôt être liée à son analyse globale de l'élève.

Ainsi à travers cette observation et l'auto-confrontation de la professeur on comprend que si l'élève a rencontré des difficultés cela est dû à une passation de consigne trop peu prise en main par les élèves eux-mêmes et qu'elle ne l'a donc pas suffisamment « sécurisé » Tommy. On peut également souligner que c'est une organisation du temps scolaire pensé en amont qui rend possible la remédiation. Enfin on remarque que la professeur des écoles a une perception globale de cet élève qui selon elle a des difficultés qui lui sont propres, en lien avec son histoire scolaire (expérience dans la classe précédente et progression au cours de l'année) et l'environnement familial (il a un jumeau et il est fils de cadre).

**3.1.2. Deuxième observation :** travail sur la compréhension de l'ordre chronologique d'un album déjà lu auparavant « Je ne suis pas un hamburger » dont l'objectif est ordonner de gauche à droite, chronologiquement les images de l'histoire.

<p><b>Prise en main par la maîtresse en regroupement collectif</b></p>	<p><i>La séance commence en regroupement, la maîtresse lit l'histoire aux élèves en montrant les illustrations. Elle fait un lien avec un autre album travaillé en classe : « Roule galette » en demandant aux enfants « qu'est-ce qui est pareil que dans Roule Galette ? ».</i></p> <p>Les élèves répondent « il se transforme, il y a des animaux »</p> <p>La PE explique « je vais vous apprendre un mot, un livre où le même personnage avance et il lui arrive des choses on appelle ça un livre randonnée »</p> <p>« Qu'est-ce-qu'une randonnée ? » « Oui une marche qui prend du temps, une grande promenade »</p> <p><i>La maîtresse reprend chaque page du livre en demandant « qu'est-ce-qu'il se passe sur cette page ? » afin de pouvoir « dessiner le chemin de l'histoire », elle précise aux élèves qu'elle dessine l'histoire pour qu'ils comprennent bien ce qu'est une histoire randonnée.</i></p> <p><i>Elle donne ensuite la consigne de travail qu'ils ont à effectuer : « écoutes bien, ta feuille tu la prends comme ça » au tableau elle affiche une feuille support dans le sens horizontal puis écrit les chiffres 1, 2, 3, 4 de gauche à droite sur une première ligne et 5, 6, 7, 8 de gauche à droite en dessous de la première ligne.</i></p> <p>« Tu découpes les images de l'histoire puis tu les ranges dans l'ordre de l'histoire et tu colles la première image à gauche (elle montre l'exemple en même temps), tu dois bien commencer dans le bon sens. Si tu as besoin tu peux venir voir au tableau les images en couleur ».</p> <p><i>Les élèves vont à leur table de travail et commence l'exercice.</i></p>
<p><b>Problème rencontré par Fred</b></p>	<p><i>Fred ne s'occupe pas des images à découper et à coller mais passe du temps à organiser la feuille support. Il la prend bien dans le sens horizontal. Il va au tableau, prend une étiquette sur laquelle est inscrit le chiffre 1, la ramène à sa table puis s'applique à bien former l. Il applique la même démarche pour les autres chiffres et lorsque la majorité de la classe a terminé le travail demandé il n'a pas commencé le rangement des images de l'histoire.</i></p>
<p><b>Remédiation</b></p>	<p><i>La maîtresse a remarqué que ce qu'il faisait ne correspondait pas à son objectif de séance mais le laisse faire. Au bout de 15-20 minutes elle va le voir et lui demande ce qu'il doit faire. L'élève répond « ranger les images », la PE confirme « oui, tu ranges les images dans l'ordre de l'histoire ».</i> Francisco découpe alors rapidement les images puis fait des allers-retours au tableau pour voir les images en couleur. Il termine son travail en 5 minutes sans faire d'erreur et en commençant bien à gauche.</p>

Au cours de l'entretien j'ai aussi proposé à la titulaire de lire l'observation ci-dessus et de faire un retour sur sa perception de la situation.

Pour la professeur des écoles, Fred est un élève très compétent, qui, dans cette situation à été mis en difficulté par le support écrit.

Elle fait d'abord une critique de l'exercice qui personnellement ne lui plaît pas et qu'elle n'a pas l'habitude de proposer aux élèves : « C'était la première fois qu'ils le faisaient et la dernière fois et en plus c'est un exercice ou personnellement je ne me sens pas à l'aise, que je n'assume pas et je n'avais pas vraiment donné le mode d'emploi. »

En effet il s'agit, pour elle d'un exercice « serré » qui ne laisse pas assez de place à l'appropriation par les élèves de l'objectif d'apprentissage. Pour elle cet exercice a peu de sens dans ce cas précis car l'intérêt réside dans la verbalisation par les élèves de la chronologie de l'histoire.

Elle a donc volontairement laissé Fred faire autre choses car, pour elle, il apprenait quand même. Elle va plus loin en expliquant que s'il faisait autre chose, c'est qu'à ce moment-là il devait en ressentir le besoin :

« Quelque part peut-être que Fred il était plus dans l'apprentissage des nombres, il apprenait plus de choses en faisant ce qu'il faisait qu'en collant des étiquettes. Pour moi tant qu'il n'est pas en train de démonter la table ou de gêner les voisins il est quand même en train d'apprendre quelque chose. »

Enfin elle revient sur le contexte dans lequel a été proposé cet exercice, elle s'occupait à ce moment-là des élèves de petites sections et cet exercice lui permettait donc de se dégager du temps : « Pour moi avec ce type d'exercice ils n'apprennent pas grand-chose, ils apprennent à coller des étiquettes de gauche à droite, par contre ils aiment bien ça et ça me laisse du temps pour travailler avec les PS. »

Ainsi à travers cet exemple on remarque que pour l'enseignante, les élèves eux-mêmes savent ce dont ils ont besoin. En ayant conscience que l'élève ne répondait pas à la consigne de l'exercice elle a choisi de lui faire confiance et de lui laisser la liberté de se concentrer sur autre chose. Le fait que cet exercice ne plaise pas à la maîtresse elle-même peut expliquer sa souplesse envers Fred, cependant à travers l'entretien on comprendra que la liberté des élèves occupe une place significative dans sa pratique de classe. On peut aussi souligner la question de l'organisation du temps scolaire qui nécessite parfois de devoir « lâcher prise » pour pouvoir se consacrer à d'autres élèves.

## **3.2. Analyse de l'entretien**

### **3.2.1. Constat et vision personnelle des inégalités scolaires**

Pour la professeur des écoles interrogée, personne n'est égal face à la vie ou aux apprentissages quel que soit le milieu familial d'origine « tout est inégalitaire, il faut pas croire qu'il y ait égalité ». Il existe une forme de déterminisme et, en admettant au départ que les élèves ne sont pas égaux, elle tient à prendre en compte les particularités de chaque élève : « Moi je suis attentive aux particularités, à l'individu. Plus qu'aux inégalités ou aux élevés en difficultés c'est à chaque enfant qu'il faut faire attention. »

Pour elle, le terme inégalité est limitatif dans le sens où il ne semble pas laisser de place aux possibilités de chaque élève. Elle parlera ainsi davantage de difficultés liées aux particularités de chacun :

« Après il a quelque chose qui me dérange dans ta manière de dire « formation d'inégalité », moi quand je vois les enfants, il y a du potentiel, « formations d'inégalités » c'est comme si c'était déjà sacrifié. Quelque part faut pas croire qu'on soit égaux mais chacun a ses difficultés et c'est comme si on était passif dans le mot « inégalités ». Il y a un côté que je ne perçois pas comme ça. »

Il existerait ainsi une multiplicité de difficultés de différentes natures liées à une multiplicité d'élèves . Pour éclairer sa pensée, la maîtresse m'a parlé de plusieurs élèves ayant des particularités pouvant entraîner des difficultés à l'école.

Elle m'a par exemple décrit la situation d'Elio, élève de grande section dont le père est historien et qui, pour elle est « en difficulté d'appréhension de la vie ». En observant les élèves tout au long de la journée et dans des situations variées (classe, récréation, motricité...), elle a remarqué que cet enfant n'a pas de difficultés scolaires « il a juste le niveau qu'il faut », mais il est « trop contraint dans son développement pour pouvoir prendre des risques ». D'après elle, cette particularité peut se transformer à terme en difficulté scolaire mais, pour d'autres professeurs des écoles, sa situation ne poserait aucun problème : « Je suis sûre qu'il y a d'autres instits qui trouveraient qu'il n'y a aucun problème parce qu'il est discret, en conflit avec personne et qu'il est moyen mais il avance. ». Pour cet élève, la peur de prendre des risques serait, comme chez Tommy une particularité à prendre en compte pour l'accompagner dans son développement personnel.

L'exemple de Léna montre une autre particularité, il s'agit d'une élève de petite section en réussite pour ce qui est des apprentissages « en réussite totale en maths et en français » mais pour

qui le travail à effectuer est plutôt d'ordre éducatif. La maîtresse a en effet noté qu'elle était capricieuse et cela notamment lors de la présence d'un stagiaire de sexe masculin dans la classe, « ça a déclenché par rapport à la situation dans la classe un schéma de type papa, maman, bébé ». Après avoir discuté avec les parents de l'élève, l'enseignante a compris que cette particularité était liée à la place qu'occupait cette élève au sein de sa famille : « elle prenait une place énorme et pas d'enfant. Ses caprices avaient de la place parce qu'on les laissait exister ». Pour conclure sur cet exemple la professeur des écoles insiste sur le fait que les inégalités sont variables et qu'un élève gâté dans son milieu familial pourra être en situation de difficulté à l'école car il y rencontrera des frustrations.

Elle cite également l'exemple de Ady et Ali, élèves de grande section qui ont de grandes capacités intellectuelles mais qui rencontrent des difficultés liées « au mode d'emploi », au mode de fonctionnement de la classe et de l'école car issus d'un milieu culturel où ce « mode d'emploi » est différent. Elle prend deux exemples pour illustrer son propos. Le premier concerne une passation de consigne liée au fonctionnement de la classe qu'elle n'a pas suffisamment explicité et illustré : Lors des ateliers dans ma bulle elle souhaitait que les élèves, au moment de changer d'atelier viennent lui tapoter sur l'épaule afin qu'elle valide ce changement. Lorsqu'elle a remarqué qu'un des élèves avait changé d'atelier sans venir la voir elle lui a demandé « mais tu n'as pas compris ? » et celui-ci a répondu « mais si je me suis tapé comme ça sur l'épaule. » Il n'avait pas compris qu'il devait entrer en contact avec elle. Elle explique que la démarche lui semblait tellement simple et évidente qu'elle n'a pas pensé à l'expliquer autrement alors qu'elle aurait dû le faire.

Le second exemple concerne le même élève lors d'une évaluation de compréhension d'histoire. La maîtresse lui posait des questions et l'élève utilisait le mot « conseil » car il avait l'habitude de l'entendre au moment des conseils de classe, « il le répétait, il le répétait et en fait il ne savait pas de quoi il parlait ». Pour elle cet élève est très intelligent mais il n'a pas la même représentation derrière les mots ». Comme pour l'exemple précédent elle s'est rendu compte qu'elle aurait « dû expliquer, s'arrêter sur ce mot alors qu'il lui semblait facile ».

Au même moment de l'entretien, elle parle d'un élève fils d'institutrice qui « anticipe tout » et comprend les enjeux des situations systématiquement : « souvent ses conseils sont hyper pertinents ». Elle constate donc que certaines injustices sont manifestes et que tout doit être explicité pour éviter ce type de malentendu.

Elle cite une autre particularité, celle d'un élève ayant appris à lire chez lui et qui s'ennuie en

classe. D'après elle cela peut aussi être vécu par l'élève comme une pénalité puisqu'il a déjà cheminé et risque de ne pas avoir envie de s'impliquer en classe : « Et ça, ça peut être vécu comme un handicap en GS, il s'ennuie, il n'a pas envie. Mais il ne faut pas croire que se soit vécu comme une inégalité, c'est plutôt une pénalité. »

Elle évoque enfin la fatigue qui, pour elle, est un facteur important de formation d'inégalités entre les élèves : « Il y a la fatigue aussi, ça c'est une belle inégalité quand les parents posent leur enfant à 7 heures et les récupèrent à 18 heures, les enfants ils sont crevés, Elene par exemple. »

À plusieurs reprises lors de l'entretien mais aussi au cours de mon stage dans sa classe, la maîtresse m'a parlé de la théorie des intelligences multiples développée par Howard Earl Gardner dans l'ouvrage *Les Formes de l'intelligence* publié dans sa version française en 1997. Selon le psychologue du développement américain, chaque individu posséderait plusieurs types d'intelligences et des capacités naturelles plus ou moins importantes en lien avec ces intelligences. Il y aurait huit formes d'intelligences pouvant se combiner différemment chez chaque individu : L'intelligence corporelle/kinesthésique, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence intrapersonnelle, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence musicale/rythmique, l'intelligence verbo-linguistique, l'intelligence visuelle/spatiale et l'intelligence naturaliste.<sup>10</sup>

D'après l'enseignante interrogée, le fait que les intelligences verbo-linguistique et logico-mathématique soient pré-dominantes dans le système scolaire français va pénaliser les élèves ayant une intelligence différente, par exemple plus musicale comme Ali et Ady : « Il faut que t'aïlles creuser du côté des huit intelligences parce qu'il y a des choses qu'il faut savoir. Maintenant quand je sais qu'un élève est plutôt auditif, je le stresse pas trop avec la propreté sur la feuille parce que je sais que c'est comme ça. ».

Il s'agirait donc d'observer les élèves pour pouvoir proposer des modalités d'apprentissages variées et différenciées et, ainsi limiter les inégalités d'appropriation des savoirs : « Pour moi ce qui va faire qu'un enfant va être en réussite c'est de multiplier les entrées. »

Enfin l'enseignante a évoqué le rapport des parents à l'école, la manière dont eux-mêmes ont vécu leur scolarité peut engendrer une incompréhension voir un rejet de l'école qui sera transmis

---

<sup>10</sup>Eduscol, (2010). « Individualiser les enseignements : la pédagogie au prisme des intelligences multiples », En ligne

<http://eduscol.education.fr/cid52893/intelligences-multiples.html>consulté le 26/04/2016



aux enfants. Plus précisément elle m'a donné l'exemple de l'évaluation qui « peut être vécue comme une insulte [...] ». Elle-même a fait l'expérience de cette situation lors de l'entrée de son enfant en CP et elle comprend que les parents puissent sentir qu'on juge leur enfant « alors que la vie ce n'est pas que l'école ». Cela pose alors la question du temps et des outils à donner aux parents pour comprendre l'évaluation de leur enfant « [...]c'est changer le regard. On doit savoir où tu en es, tes capacités mais pour savoir ce qui est positif, les choses à travailler mais pas dans l'idée d'un jugement. ».

Ainsi la professeur des écoles interrogée ne croit pas en une égalité des chances au départ : « même en sport il y en a ils ne vont pas oser monter parce que les parents ne les emmènent pas au parc mais c'est comme ça dans tout » et considère le terme d'inégalité comme synonyme de passivité, elle dit que « c'est comme si on faisait le bilan ». Elle a une vision positive des élèves et croit aux possibilités de chacun d'eux. Selon elle, il faut être attentif aux particularités qui sont propres à chaque élève et peuvent être considérées comme des difficultés scolaires. Celles-ci sont variées, on peut en citer quelques exemples : peur de l'erreur entraînant des blocages, peur de se lancer, place accordée dans la famille différente de celle accordée à l'école, incompréhension du code scolaire ou compréhension de la langue différente, fatigue, ennui, ... Il s'agirait donc d'observer et de prendre en compte les difficultés ou compétences particulières de chaque élève pour les accompagner dans leur développement personnel car, pour la professeure interrogée : « si on ne la remarque pas une difficulté peut se transformer en difficulté de plus en plus grande. ».

### **3.2.2. Valeurs et principes pédagogiques guidant la pratique de la maîtresse**

Au cours de l'entretien et de mes observations, plusieurs valeurs morales et principes pédagogiques ont semblé apparaître comme guidant la pratique de l'enseignante interrogée.

Un climat de classe de confiance et sécurisant est pour elle fondamental, « à la base ». C'est à elle de l'instaurer en étant respectueuse et tolérante avec les élèves et en acceptant qu'ils expriment leurs ressentis lorsqu'ils en ont besoin : « Si chacun sait qu'il a le droit d'être lui-même il y aura moins de blocage et moins de formation d'inégalité. ». Le climat doit donc être adapté pour que les élèves se sentent libres dans la classe et éviter des blocages liés à la peur de se tromper. Elle

n'accepte pas pour autant tous les comportements et lorsqu'un élève gêne elle le verbalise : « □ par exemple si Tim tape sur la table avec un caillou je vais lui dire tu me déranges mais s'il en a vraiment besoin il va peut-être aller au fond de la classe taper avec son caillou. ».

La notion de liberté de l'élève est liée à celle de climat bienveillant. En effet elle part du principe, issu de la pédagogie Freinet, selon lequel « l'enfant sait ce dont il a besoin ». Il faut donc lui laisser la liberté d'aller spontanément vers ce qui lui fait du bien. Par exemple le fait que des petites sections utilisent du matériel de grandes sections et inversement alors qu'elle-même n'aurait « jamais osé leur proposer » lui montre que parfois il faut savoir lâcher, faire preuve de souplesse et que « ça marche ». Ce principe de liberté de l'élève est aussi illustré par l'observation 2, lorsque la maîtresse a remarqué que Fred ne répondait pas à la consigne donnée, elle l'a laissé faire et m'a expliqué l'intérêt de l'observer aller vers un autre apprentissage correspondant peut-être plus à ses besoins à ce moment-là.

En matière pédagogique, l'enseignante s'inspire des apports de la pédagogie coopérative qui place l'enfant comme acteur de ses propres apprentissages en veillant à respecter ses besoins et son rythme. Elle utilise un certain nombre d'outils et de matériel issus des travaux de Celestin Freinet et de Maria Montessori.

Elle m'a aussi parlé d'une approche pédagogique développée par Britt-Marie Barth appelée la construction de concepts: « Il s'agit pour l'enseignant d'entrer dans les apprentissages par un processus de conceptualisation - plutôt que par le contenu - et ainsi amener les élèves à construire le sens de ce contenu »<sup>11</sup>. Il s'agit aussi de prendre en compte l'individu qui apprend dans sa totalité, ses dimensions cognitives, sociales et affectives. Elle cherche à donner du sens aux apprentissages et à rendre celui qui apprend conscient de ses capacités, confiant et de plus en plus autonome dans ses apprentissages. L'enseignante m'a donné un exemple illustrant la notion de « conceptualisation » à laquelle elle s'intéresse et développée par Britt-Marie Barth :

« [...] un exemple concret, les triangles. Elle montre des exemples de triangles de formes différentes, de couleur différents qui sont tous des exemples « oui ». Et maintenant elle va vous montrer des exemples « non » et vous allez essayer de deviner pourquoi c'est un exemple « non » et là elle met des formes fermées, des formes arrondies, des traits discontinus et heu donc les mêmes ils

---

<sup>11</sup>Le café pédagogique, (2014).Enseigner-Apprendre avec Britt-Mari Barth ». En ligne

<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/06/19062014Article635387595496180425.aspx>, consulté le 27/04/2016.

énoncent et après ils trient. Finalement tout ce qui est dans l'exemple « oui » c'est la création du concept de triangle et ce qu'on garde, il faut qu'ils répondent toujours au critère qu'on se donne et donc on reprend tous les exemples « oui » et par exemple ce triangle il a la pointe vers le haut, « est-ce qu'ils ont tous la pointe vers le haut? Non », et donc avec les enfants on va voir si tous les exemples « oui » ne répondent pas aux critères c'est que c'est pas un critère par exemple pointe vers le haut ce n'est pas un critère. »

Pour elle ce qui est particulièrement intéressant dans cette démarche pédagogique c'est que la création de ces « concepts forts » se fait avec les mots des enfants.

Donc, pour l'enseignant, l'état d'esprit est primordial, le fait d'accepter les individualités, de respecter le rythme biologique des enfants, de les encourager, de les valoriser, de les sécuriser, de ne pas les agresser participe à l'ambiance de la classe qui sera alors plus favorable aux apprentissages et au développement personnel de chacun d'eux.

### **3.2.3. Outils et stratégies pour limiter les difficultés des élèves**

Grâce à l'entretien et à mon observation dans la classe de l'enseignante j'ai pu percevoir de quelle manière elle s'y prenait pour limiter les difficultés des élèves.

#### Le langage, la verbalisation, l'explicitation

L'enseignante « est toujours en langage », elle verbalise systématiquement ce qui la dérange ou au contraire ce qui la satisfait tout en veillant à ne jamais agresser les enfants. Selon elle il y a des mots « qui vont enfermer l'enfant et qui font qu'ils vont plus oser faire les choses » et il y a des mots qui « ouvrent ». Par exemple pour encourager un élève qui ne se lance pas dans une activité elle préfère l'expression « fais de ton mieux » qui ferait appel à la partie du cerveau de l'intuition plutôt que l'expression « fais un effort » qui solliciterait la partie du cerveau correspondant à la maîtrise.

Elle incite les enfants à formuler leurs émotions, avis personnels, difficultés...Elle propose par exemple après chaque temps d'ateliers dirigés un moment collectif de « bilan des ateliers » au cours duquel elle va demander à chaque élève : « qu'est-ce-qu'il s'est passé ? Comment ça s'est passé ? Qu'est-ce-qu'il ne s'est pas bien passé ? Qu'est-ce-que tu proposes pour enrichir ? ». Cela

permet aux élèves de préciser ce qui ne leur a pas plu et inversement, de mettre des mots sur leurs sentiments, mais aussi de voir que la maîtresse aussi peut se remettre en question, se tromper.

Elle essaye d'expliciter ses attentes et se demande « quelles sont nos attentes implicites, qu'on ne va jamais penser à expliciter et qu'il faudrait expliciter ? ». En effet selon elle, les inégalités apparaissent quand l'enseignant pense que ce n'est pas à lui d'expliquer les choses. Les enseignants s'emparent facilement des difficultés purement scolaire comme la dyslexie qu'ils considèrent comme relevant de leur domaine mais ont plus de mal à s'emparer des problématiques liées à l'appropriation du code scolaire :

« Un même qui est pas adapté à l'école c'est pas facile, c'est là que c'est inégal parce qu'eux on n'en fait pas un sujet d'apprentissage alors que ça devrait. On se sent agressé par exemple par un élève qui dessine sur les tables, on n'accepte pas ces comportements alors qu'on comprendra mieux qu'un enfant soit en difficulté scolaire ».

Il y aurait donc parfois un décalage entre des pré-requis censés être présents et la réalité, et c'est au professeur d'avoir la volonté d'apporter ces pré-requis aux élèves qui ont en besoin.

Enfin elle souligne l'importance d'expliciter le vocabulaire de manière systématique car c'est à travers les mots que les enfants apprennent : « Quand je te dis « ranges ta table », pour un élève c'est ça pour l'autre c'est autre choses et c'est la même chose pour les concepts. ».

### L'organisation pédagogique de la classe

La question du temps qu'on donne aux élèves et à soi-même a été centrale au cours de l'entretien.

Pour la professeure des écoles, il faut savoir être flexible dans le moment où chaque élève va atteindre les objectifs d'apprentissage. À travers son expérience elle a appris que donner du temps aux élèves ne les empêche pas d'avancer et qu'en tant qu'enseignant il faut parfois savoir renoncer à une tâche pour y revenir plus tard: « Je pense que si pour nous ça pose pas de problème de se dire bon, lui, pour l'instant je sais que non, je l'oublie pas mais je sais que non et bien je pense que c'est un cadeau pour l'enfant comme pour le maître. » Il s'agit selon ses mots de « se laisser le temps d'écouter aussi, trouver le temps de doser le temps qu'on offre pour que tout le monde développe son idée. »

Elle considère le « ending » c'est-à-dire la volonté que l'enfant arrive au bout d'une activité comme un piège de l'éducation et souligne la possibilité qu'offrent les nouveaux programmes d'aller vers ce type de pédagogie progressive et différenciée.

Pour se rendre compte des difficultés rencontrés par un élève la professeur doit aussi se donner le temps d'observer : « C'est une question du temps qu'on se donne » et « accepter de ne pas être disponible pour tous les élèves à la fois ». C'est l'organisation de la classe lui permet ces temps d'observation et de remédiation , lors des moments d'accueil, des ateliers « dans ma bulle » ou en autonomie comme décrit dans la partie 2. Il faut, d'après elle, avoir ce type d'outils organisationnels pouvoir percevoir les difficultés ou au contraire remarquer que l'enfant avance sans pour autant « que la classe te saute dessus lorsque tu t'occupes d'un élève ». Le fait d'avoir une classe double niveau, petite section et grande section est pour elle un avantage qui lui donne la possibilité de mieux observer les 17 grandes sections lorsque les petits font la sieste.

On a pu remarquer lors de l'auto-confrontation à l'observation 1 que la question du temps accordé à la passation de consigne était aussi importante : « il manquait peut-être plus de temps pour l'expliquer ».

C'est donc à partir de l'observation que la remédiation pourra par la suite être mise en place lors des différents temps d'autonomie des élèves : « quand tu leur laisses le temps d'essayer il faut que les autres puissent faire autre chose ». Concrètement, elle met à disposition des élèves un tiroir avec leurs travaux et elle explique que « □ où l'enfant va [...] retourner tout seul, soit parce que lui sait qu'il en a besoin soit parce que moi je sais qu'il en a encore besoin et je vais l'inciter à le faire. ». Si plusieurs enfants ont besoin d'une remédiation sur un même objet d'apprentissage, l'enseignante programme un nouvel atelier. Pour la différenciation, elle propose souvent lors des ateliers des niveaux de difficulté progressifs. Par exemple l'atelier « tamgram » (matériel sous forme de triangles à assembler pour reproduire des modèles) propose six supports avec des modèles plus ou moins faciles à reproduire. Lorsque l'exercice est sur fiche, elle prévoit directement différents niveaux ou donne la possibilité d'aller chercher des aides ou non dans la classe.

Ainsi l'organisation pédagogique de l'enseignante lui permet de prendre le temps pour observer les élèves et de proposer des temps de remédiation et de différenciation.

## L'élève acteur de son apprentissage

Pour la professeur des écoles, l'organisation de l'emploi du temps doit pouvoir permettre aux élèves « d'essayer ». Elle considère la notion d'essai comme plus parlante, plus forte et plus positive que la notion d'erreur. Elle a introduit cette idée en classe et les élèves se la sont appropriée: « ce matin y en a un qui a dit « j'en suis qu'a mon premier essai », il savait qu'il pouvait y aller à fond, tester. ». C'est parce que les élèves savent qu'ils peuvent tester les choses, faire des essais sans avoir peur de se tromper qu'ils vont avancer dans leurs apprentissages : « C'est là où il faut faire comprendre à l'élève mais aussi aux autres qu'on va peut-être avoir besoin de deux essais, trois essais et qu'on en est là où on en est. ». Elle donne l'exemple du « smog » en art plastique, une démarche expérimentale où les élèves testent, découvrent différentes matières et outils. Pour elle il se passe « des trucs magiques » car les élèves en essayant librement, en faisant « le geste pour le geste » apprennent beaucoup.

Donner la possibilité aux élèves de co-construire les savoirs est aussi un point important dans sa pratique de classe. Pour elle, « le fait de partager les démarches de chacun », d'avoir la possibilité de regarder ce que font les autres ou de travailler à plusieurs permet aux élèves d'apprendre. Il faut donc accepter que des élèves aient besoin de faire les choses à deux tout en veillant à avoir ensuite « un regard commun, partager tous ensemble ». Elle prend l'exemple de Ady et Ali qui sont deux élèves bruyants qu'elle séparait souvent jusqu'à ce qu'elle comprenne que cela ne servait à rien, au contraire c'est en les laissant travailler ensemble qu'elle a pu voir Ali en réussite. Elle a observé qu'ils « font tout à deux, ils s'entraînent, ils réfléchissent, ils se disent mais non, ils s'expliquent avec leurs mots... » et précise qu'elle-même ne saurait pas leur apporter cela aussi bien.

Enfin l'enseignante favorise l'autonomie des élèves en leur laissant tous les matins le choix de s'inscrire à l'atelier dirigé qu'il souhaite. Elle a mis en place un système de métiers des élèves inspiré de la pédagogie Freinet pour que chacun d'entre eux puisse être impliqué, valorisé et responsabilisé. Chaque vendredi a lieu un conseil de classe au cours duquel les élèves s'expriment sur des sujets en lien avec la vie de l'école (projets de sortie, amélioration des espaces, mécontentement, nouveaux métiers,..).

Afin que les élèves puissent développer leur autonomie, l'organisation spatiale et matérielle de la classe doit être claire et explicitée aux élèves.

L'individualité de chacun peut donc apporter aux autres élèves et au groupe. Dans la classe, chaque enfant est amené à prendre des responsabilités, prendre confiance en lui en développant son autonomie et en sachant qu'il est possible d'essayer plusieurs fois avant d'atteindre un objectif.

### Le rôle de l'enseignant

Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, selon la maitresse, l'enseignant doit générer un climat de classe positif et bienveillant. Il est nécessaire qu'il s'intéresse aux particularités de chaque élève en les observant, en étant tolérant, en leur laissant la liberté d'essayer, de s'exprimer, de faire des choix ,en favorisant l'autonomie, la prise d'initiative, le développement de la confiance en soi.

Concernant les paramètres des situations d'apprentissages proposées aux élèves l'enseignante aborde principalement deux points :

Premièrement il faudrait favoriser des situations et des consignes suffisamment ouvertes. C'est-à-dire des situations où il y a plusieurs réponses, plusieurs cheminements possibles. Tout en étant clair et précis sur les critères qui font que l'objectif sera atteint, cela permet aux élèves de suivre leur propre façon de faire et donc de s'approprier la situation. Elle prend l'exemple de situation de classe suivant : Elle avait proposé aux élèves de fabriquer un loup avec pour objectif qu'on puisse voir au travers et qu'il cache la moitié du visage. Le matériel à disposition des enfants était du papier, des ciseaux et des gommettes. Pour elle, la technique experte était de plier et couper pour faire les yeux, ce que certains élèves ont fait. Cependant une élève « un peu difficile » a d'abord coupé la feuille en deux dans le sens horizontal, fait des trous pour les yeux puis assemblé les deux morceaux avec des gommettes. En observant sa démarche l'enseignante a été surprise□ : « ça m'a ému parce que j'ai repris confiance en elle, ça m'a ouvert l'esprit j'ai trouvé ça hyper intelligent[... ]C'est comme quand tu vas dans un pays étranger tout d'un coup tu te dis avec humilité je n'ai pas toutes les solutions. » Ce genre de situation ouverte permettrait ainsi de découvrir, partager et valoriser les différentes démarches des élèves répondant au même objectif.

Deuxièmement il faudrait multiplier les entrées, varier les approches pédagogiques. C'est-à-dire approcher les concepts de plusieurs manière différentes : « ça va être par exemple concrètement en maths entendre des sons, dénombrer des sons, toucher du matériel, dire les mots[ ...] ». Pour l'enseignante si un élève ne comprend pas c'est que peut-être il n'est pas disponible pour ça à ce moment-là et il faut accepter de faire autre chose, de passer par des détours : « Par exemple en

graphisme ça ne sert à rien d'écrire dix fois si l'enfant n'y arrive pas on lâche les crayons on fait autre chose, on passe par la pâte à modeler [...] ». En lien avec la théorie des intelligences multiples, proposer des tâches différentes avec le même objectif permettrait ainsi de diminuer les difficultés que rencontrent certains élèves.

Enfin au cours de l'entretien l'enseignante a évoqué plusieurs difficultés rencontrées.

D'après elle les enseignants se mettraient la pression par rapport aux attentes des parents, des collègues, et des élèves eux-mêmes ancrés dans une culture scolaire influencée par les médias : « il y a une représentation que quand tu travailles tu dois être assis devant une feuille ». Elle illustre son propos en mentionnant le fait que les élèves sont en demande de travail sur fiche : « [...]il est venu me voir en me disant moi j'aime bien quand je fais du travail d'écriture sur une fiche, ce qu'il fait deux fois par semaine déjà. ». C'est pourquoi, pour elle, le dialogue avec les parents doit être permanent.

Concernant l'explicitation du code scolaire, elle parle de la difficulté à faire intégrer à un élève un comportement social. Expliquer à un élève que son comportement (qui pour lui est normal, ancré dans son quotidien) n'est pas adapté à l'école n'est pas suffisant. Il doit pouvoir se l'approprier. Elle prend de nouveau l'exemple d'Ali qui crie beaucoup en classe, à la récréation mais sur qui on crie aussi beaucoup : « Comment faire intégrer à Ali le fait qu'on ne crie pas ? Il faut vraiment que j'accorde du temps à ça, peut-être au début de l'année être très exigeante là-dessus, sur le chuchotement. ». La question de l'appropriation des attentes sociales par les élèves éloignés de la culture scolaire est donc pour elle un problème important qui doit faire l'objet d'un véritable travail et auquel on doit accorder du temps.

Ainsi l'analyse de l'entretien permet de comprendre la réflexion de l'enseignante par rapport à la problématique des inégalités et de saisir d'un point de vue pratique et global les différents outils qui lui permettent d'y faire face au quotidien dans sa classe.



### **3.3. Confrontation avec les hypothèses de départ**

La première hypothèse était la suivante : la formation des inégalités en classe peut être liée à une passation de consigne pas assez claire sur l'objectif principal d'apprentissage et son lien avec la tâche à réaliser. Le fait qu'une activité soit donnée à faire sans que son sens sur ce qu'elle permet d'apprendre soit explicité aux élèves créerait des malentendus. Ces malentendus liés à des exigences implicites transformeraient les inégalités sociales en inégalités scolaires.

À travers les deux observations de classe et l'analyse de l'entretien, la question de la consigne a été abordée à plusieurs reprises. Sa compréhension par les élèves semble être un facteur primordial de réussite. En effet si, lors de l'observation 1, l'élève n'a pas réussi l'exercice du premier coup c'est, selon la maîtresse, parce que la consigne n'a pas été assez prise en main par les élèves. Faire faire au moins un exemple à un élève devant les autres au moment du regroupement serait un préalable nécessaire à la compréhension de l'exercice par tous les élèves. D'après l'enseignante, les élèves doivent pouvoir « s'appropriier la consigne » et donc l'objectif d'apprentissage. Cette appropriation passe selon la tâche par l'essai, l'observation et le partage des démarches. Enfin une consigne plutôt ouverte favoriserait cette appropriation par l'élève en laissant la possibilité à plusieurs démarches.

Le fait d'explicitier les attentes implicites est aussi très important. Selon l'enseignante interrogée, c'est en effet lorsque le professeur pense que c'est évident ou que ce n'est pas à lui d'expliquer que peuvent alors se creuser les inégalités entre les élèves qui ont le code pour comprendre et ceux qui ne comprennent pas ou comprennent différemment. Prendre le temps d'explicitier le « mode d'emploi » et se demander « quelles sont mes attentes implicites ? » permettrait ainsi de limiter la formation d'inégalité. On peut ajouter que, d'après elle, l'explicitation de l'implicite pose plus de difficultés lorsqu'il est question du comportement que lors de tâche purement scolaire.

Cette hypothèse semble donc en partie vérifiée mais limite le problème à la question du sens de la tâche alors que son appropriation par les élèves semble aussi entrer en jeu. En effet un élève peut avoir compris à quoi sert l'exercice mais ne pas savoir comment, concrètement le mettre en pratique avec ses propres moyens.

La deuxième hypothèse était la suivante : Le fait que le langage utilisé à l'école ne soit pas le même que celui utilisé au sein de la famille notamment à l'école maternelle participerait à la formation des inégalités scolaires. Ce décalage entre le niveau d'utilisation du langage et les attentes la plupart du temps implicites de l'école est une source de « conflit » qui va générer de l'échec, par incompréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève.

Dès le début de l'entretien la question du langage a été abordée par l'enseignante. Elle a conscience que tous les élèves « n'ont pas les mêmes représentations derrière les mots » et que donc les inégalités peuvent se creuser si le vocabulaire n'est pas explicité. C'est en se retrouvant confrontée à ce type de situation qu'elle s'est rendu compte de l'importance de s'arrêter sur des mots pouvant paraître simples mais qui, selon la situation d'énonciation, ne prennent pas le même sens pour tous les élèves.

La troisième hypothèse était que les enseignants n'auraient pas conscience de la formation de ces inégalités au moment où elles se créent. Et cela à cause du nombre d'élèves dans les classes, du manque de temps et du manque d'outils à leur disposition pour les repérer.

Suite aux observations et à l'entretien je me suis rendu compte que l'enseignante était attentive à cette problématique en étant soucieuse des particularités de chaque élève. Elle a donc conscience des difficultés auxquelles peuvent se retrouver confrontés les élèves en fonction de leur spécificité. Au début de sa carrière cette question lui posait problème. Son expérience et ses lectures lui ont permis de comprendre qu'avant de pouvoir lutter contre les inégalités il fallait d'abord pouvoir les percevoir. Elle a ainsi développé des outils organisationnels et pédagogiques lui permettant d'observer les élèves et de proposer des temps de remédiations. Encore aujourd'hui si elle ne trouve pas de solution pour un élève cela lui « pose problème ». Selon elle, si les enseignants ne se rendent pas compte de la formation d'inégalité dans leur classe c'est qu'ils n'ont pas les outils pour les percevoir et reporte donc le problème sur les élèves :

« Après je pense que chez les enseignants il peu y avoir de l'élitisme mais que s'il ne prend pas en charge c'est parce qu'il ne le sait pas et donc il est en souffrance de ça , c'est trop dure, et donc il préfère rejeter la difficulté sur l'enfant pour pouvoir continuer à fonctionner. »

Les enseignants ne remarquant pas la formation d'inégalités dans leur classe seraient donc dépassés par ce problème, manquant de temps d'observation et d'outils pour s'y confronter.

## Conclusion

La question de départ de mon mémoire était : comment les inégalités sont-elles concrètement produites au quotidien lors des apprentissages en classe ? Les professeurs des écoles s'en rendent-ils compte ? Comment peut-on les repérer ? Est-il possible les limiter ?

La première étape de ma recherche, l'état de l'art, m'a permis de retenir deux conceptions sur le thème de la production des inégalités scolaires : celle du handicap socio-culturel issue des travaux de Pierre Bourdieu selon laquelle l'école reproduirait les inégalités sociales déjà existantes entre des élèves venant de milieux familiaux où le capital culturel transmis est différents et celle issue des travaux de Bernard Charlot et de l'équipe de recherche ESCOL selon laquelle l'échec scolaire serait lié à la question du rapport au savoir et donc du sens donné à la tâche proposée.

Afin de répondre à ma problématique j'ai opté pour une méthode de recherche compréhensive . Il s'agissait, à partir d'observations précises de situations de classe de comprendre et d'analyser quand, pourquoi et comment un malentendu entre élève et maître pouvait se produire. Cependant je me suis aperçu que la plupart du temps la maîtresse, dans sa pratique, limitait les risques d'incompréhension par anticipation ou par remédiation. Il m'a donc semblé préférable de m'intéresser à sa démarche pédagogique, sa conception des inégalités et les outils utilisés pour limiter le malentendu.

Les observations et l'entretien m'ont permis d'ouvrir le champ du questionnement par l'analyse d'une pratique enseignante attentive à la question des inégalités. À travers ce travail de recherche, j'ai compris que la formation d'inégalité pouvait être liée à des facteurs multiples en lien avec les particularités de chaque élève. L'idéal démocratique de l'égalité des chances est au départ inexistant, il s'agit donc de prendre le temps d'observer les élèves pour pouvoir proposer des temps de remédiation et de différenciations adaptés à chacun. Ce serait donc lorsque les difficultés des élèves ne sont pas prises en compte que se creuseraient les inégalités en classe.

Cette recherche a été une expérience très enrichissante qui m'a confortée dans la détermination d'exercer ce métier tout en me faisant prendre conscience des qualités multiples qu'il demande. En effet, savoir remettre en question sa propre pratique, appréhender les élèves dans toutes leurs dimensions comme des individus uniques aux spécificités propres, expliciter ses attentes et son vocabulaire systématiquement, prendre en compte les difficultés de chacun,

multiplier les itinéraires d'apprentissage pour limiter la formation des inégalités demandent un travail de recherche, de réflexion pédagogique et organisationnel au quotidien. J'ai appris que l'état d'esprit de l'enseignant, le climat de classe qu'il instaure et les valeurs humanistes qu'il véhicule jouent un rôle primordial dans le développement de chaque élève.

Les résultats de ma recherche sont donc plus larges que mes hypothèses de départ qui ciblaient uniquement le langage, la passation de consigne et la prise en compte des inégalités par l'enseignant.

Les limites de ma recherche tiennent principalement au fait que je n'ai pu effectuer qu'un seul stage. Mes observations et mon analyse sont donc uniquement basées sur la pratique et la réflexion d'une enseignante ce qui n'est pas représentatif de l'ensemble des pratiques. Il serait intéressant d'élargir le terrain de recherche à plusieurs classes (maternelles mais aussi élémentaires), dans des milieux divers et aux pédagogies autres pour approfondir, affiner et comparer la prise en compte des inégalités dans les différentes pratiques pédagogiques. Dans un contexte de tensions, où les inégalités s'aggravent, l'Education Nationale affirme une volonté de réduire les écarts de réussites entre les élèves .Il apparaît ainsi pertinent d'apporter aux enseignants des outils, des modèles concrets et efficaces pour lutter contre la formation et l'aggravation des inégalités sociales à l'école, peut-être l'objet d'une recherche future !

## Bibliographie

Je me suis appuyée sur un travail effectué en collaboration avec Alice Couturier et Magalie Odon dans le cadre du CRT au semestre 2 de notre formation.

Bautier É. (dir.), (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle* Lyon : Éditions de la Chronique sociale (Pédagogie/Formation) .

Bautier E., Goigoux L. (juillet-août-septembre 2004) « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignante : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148.

En ligne, [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF148\\_8.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_8.pdf)

Bautier É., Rayou P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris : PUF, coll. « Éducation et société ».

Bonnery S. (2 février 2015). « Les supports pédagogiques creusent-ils les inégalités scolaire ? », *Café pédagogique*, L'expresso En ligne, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/02/02022015Article635584576886548122.aspx>

Bonnéry S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalité scolaires*, La dispute.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1964), *Les Héritiers – les étudiants et la culture*, Paris : Les éditions de Minuit.

Charlot B. (2000). « Le rapport au savoir en milieu populaire : apprendre à l'école ou apprendre la vie ». En ligne, [http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/le\\_rapport\\_au\\_savoir.pdf](http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/le_rapport_au_savoir.pdf)

Durut-Bella M. (2004). « Les causes sociales des inégalités scolaires », *Observatoire des inégalités sociales*, <http://www.inegalites.fr/spip.php?article235>

Felouzis G. (2014), *Les inégalités scolaires*, Paris, Puf « Que sais-je ».

Merle P. (2013), « PISA : Pierre Merle : Pourquoi les inégalités françaises ? », *Café pédagogique*, L'Expresso du 13 mai 2015. En ligne, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/12/05122013Article635218241553616699.aspx>

Merle P.(2002), *La démocratisation de l'enseignement*, La découverte, Repères n°345. En ligne, <http://www.gare.cree-inter.net/sites/default/files/la%20d%C3%A9mocratisation%20de%20l%C3%A9cole%20P%20merle.pdf>

Le café pédagogique,(19 juin 2014). « Enseigner-Apprendre avec Britt-Mari Barth », L'expresso . En ligne, <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2014/06/19062014Article635387595496180425.aspx>

Eduscol, « Individualiser les enseignements : la pédagogie au prisme des intelligences multiples », 2010. En ligne, <http://eduscol.education.fr/cid52893/intelligences-multiples.html>

Ministère de l'Éducation Nationale, « La réussite pour tous ». En ligne, <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/thematique/reussite-scolaire/>

PISA 2012, En ligne, <http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf>

SNES – Lille. En ligne, [http://www.lille.snes.edu/IMG/pdf\\_fiche\\_n2\\_democratisation\\_definitions.pdf](http://www.lille.snes.edu/IMG/pdf_fiche_n2_democratisation_definitions.pdf)

### 1. Guide d'entretien

Préciser entretien anonyme.

« Dans le cadre de mon mémoire, je m'intéresse à la formation concrète d'inégalités en classe. Au cours de mon stage dans ta classe je n'ai pas observé de formation d'inégalité, j'aimerais que tu me parles dans un premier temps de ton ressenti, ton expérience, tes opinions sur cette question des inégalités scolaires.

J'ai orienté mon thème vers une analyse concrète de deux observations de classe. J'ai sélectionné deux moments de travail individuel en me focalisant à chaque fois sur un seul élève qui a priori était en difficulté. J'ai décrit la situation et j'essaie de comprendre pourquoi l'élève ne comprend pas ce qu'il a à faire et comment cette difficulté ne se transforme pas en inégalité grâce par exemple à la remédiation. Je voudrais à la fin de l'entretien que tu me donnes ton point de vue sur ces observations si tu es d'accord. »

- Comment définirais-tu les inégalités scolaires ?
- Es-tu attentive à la formation d'inégalités dans la classe ?
- Penses-tu que les enseignants en général sont sensibles à cette problématique ? Si non pour quelles raisons ?
- Selon toi quels sont les facteurs qui peuvent favoriser la formation d'inégalités en classe ?
- Au contraire quels outils permettent de les éviter/ limiter ?
- Penses-tu qu'elles soient autant visibles en maternelle qu'en élémentaire ?
- Quelles sont les différentes raisons qui peuvent expliquer qu'un élève ne réponde pas correctement à une consigne de travail ?
- Comment est ce que tu te rends compte qu'un élève ne comprend pas ?
- Est-ce que les supports utilisés ont un impact sur la compréhension du travail à effectuer ?
- Et sur la formation d'inégalités ?
- Tu utilises peu de support- fiche, pour quelles raisons ?
- Lorsque tu crées un support fiche de quelle manière réagis-tu lorsque tu remarques qu'un élève ne respecte pas la consigne de travail et fait une autre chose qui répond à un autre objectif ?
- Et s'il ne fait rien ?

- Est-ce-que le fait d'utiliser des pédagogies mixtes a selon toi un impact sur la formation d'inégalités en classe ? Positif ? Négatif ?
- Est-ce-que tu penses que le fait d'avoir aménagé des temps de différenciations au quotidien permet de réduire ces inégalités ?
- Quel est ton objectif lors des temps de remédiation ?
- Est-ce-que tu pourrais me donner quelques exemples de remédiation efficace ?
- As tu des attentes différentes selon le niveau des élèves ?
- Remarques-tu un lien entre la réussite scolaire des élèves de ta classe et leur origine sociale ?
- Est-ce-que tu penses qu'il est possible de ne pas creuser les inégalités de départ, lié à l'origine sociale des élèves en classe ? De quelle manière ?
- Quelle est la place du langage dans la formation des inégalités en classe ?
- Le fait que le langage utilisé à l'école ne soit pas le même que celui utilisé au sein de la famille, notamment à l'école maternelle, participerait à la formation des inégalités scolaire , qu'en penses-tu ? De quelle manière prends-tu /tiens- tu compte cette observation ?
- Différentes formes d'intelligences ?
- Auto-confrontation

## **2. Retranscription de l'entretien**

*L'entretien s'est déroulé le mercredi 30 mars dans un café au centre-ville de Montpellier, il a duré une heure et trente minutes.*

PE : Au niveau des inégalités et du langage, je m'en suis rendu compte sur la compréhension d'histoire et pour les évaluations, je leur ai raconté l'histoire, j'ai enregistré une histoire et je leur posais des questions après et ben je vais te dire qu'ils ont un degré de compréhension absolument différent. Dieu sait qu'Ali est intelligent mais il n'a pas du tout les mêmes représentations derrière les mots. Là « le conseil », il a fallu que vraiment je m'arrête alors que ça semblait quelque chose de facile, le mot j'aurais jamais pensé qu'il fallait l'expliquer mais en fait si , parce que lui très content de réentendre ce mot qu'il aime puisqu'on fait des conseils, il le répétait, il le répétait et en fait il ne savait pas de quoi il parlait.

Bref, Britt Mari bart, elle a dit voilà quand moi je suis arrivée en France je parlais de choses et je voyais bien que pour un Français l'évocation n'était pas la même que moi donc maintenant ce qu'elle fait, et c'est là que tu devrais regarder un peu sur internet ou pas. L'idée c'est qu' elle, elle part sur je vais te prendre un exemple concret les triangles. Elle montre des exemples de triangles de formes différentes de couleur différents qui sont tous des exemples « oui » et maintenant je vais vous montrer des exemples « non » et vous allez essayer de deviner pourquoi c'est un exemple « non » et là elle met des formes fermées, des formes arrondies, des traits discontinus et heu donc les mêmes ils énoncent et après ils trient finalement tout ce qui est dans l'exemple « oui » c'est la création du concept de triangle et ce qu'on garde il faut qu'ils répondent toujours au critère qu'on se donne et



donc on reprend tous les exemples « oui » et par exemple ce triangle il a la pointe vers le haut est-ce qu'ils ont tous la pointe vers le haut? Non, et donc avec les enfants on va voir si tous les exemples « oui » ne répondent pas aux critères c'est que c'est pas un critère par exemple pointe vers le haut ce n'est pas un critère. Et elle, elle le fait avec les peintres impressionnistes donc elle crée des concepts forts. Et ce que je trouve hyper intéressant mais très long c'est que c'est les mots des enfants donc là voilà les inégalités elles sont déjà dans la capacité à comprendre ce qu'on dit. D'où l'importance des intelligences multiples. Il y a aussi par exemple Ali et Ady c'est vraiment des enfants, l'année dernière surtout Ali il était avec un enseignant inexpérimenté et un peu rentre-dedans enfin c'était pas confortable et là je lui ai dit « mais tu sais que Ali il est excellent en fait il a un côté presque enfant précoce, » il m'a dit « non c'est pas vrai », il en revenait pas tu vois mais par contre je comprends bien que si on le met dans certaines situations on obtient rien de lui et c'est vrai que pour moi ce qui va faire qu'un enfant va être en réussite c'est de multiplier les entrées.

MOI : C'est-à-dire ?

PE : Multiplier ça va être par exemple concrètement en maths entendre des sons, dénombrer des sons, toucher du matériel, dire les mots et puis aussi par exemple, Ali et Ady ils sont très bruyants mais ils sont pire quand tu les sépares parce que, soit effectivement c'est vraiment une tâche individuelle enfin, Ali il fait déjà tellement de boucan même quand il est tout seul, Elène à côté de lui elle a déménagé tellement elle en peu plus alors elle est allé dans la dînette s'installer et après qui est-ce que je vois qui était allé dans la dînette, Ali alors je lui demande « pourquoi tu es dans la dînette elle est là parce que tu fais du bruit ». Ce que je voulais dire c'est qu'il y a des enfants qui réfléchissent... et l'école elle n'est pas facile pour ça et pourtant on nous le demande après comme compétence c'est les échanges sociaux. Par exemple, Ali et Ady ils font tout à deux, ils s'entraînent, ils réfléchissent, ils se disent « mais non », ils s'expliquent avec leurs mots et moi la façon qu'ils ont de se dire les choses je ne pourrais pas le faire aussi bien qu'eux, ils s'encouragent.

M : Finalement ils co-construisent leurs apprentissages ?

PE : Complètement, complètement, parfois on résiste on fait de la résistance en voulant les séparer bon parfois il faut quand même parce qu'il faut partager tous ensemble, avoir un regard commun mais en fait je me fatiguais et maintenant j'ai compris, je les mets ensemble et il n'y a pas de souci et c'est grâce à ça que j'ai vu Ali en réussite. Ça me permet de le voir en réussite . Même au début de l'année j'étais sur les ateliers autonomes de manipulation type Montessori mais vraiment seul, seul bah tu vois ils avaient beaucoup de mal d'être sur un truc pour eux tout seul. On parle d'Ali on parle d'Ady, parce que c'est ceux qui occupent le plus d'espace, le plus de bruit on pourrait croire que c'est eux qui sont le plus en difficultés mais non.

Pour moi ce qu'il va leur permettre de réussir c'est donc de réessayer de réessayer, donc trouver un créneau dans l'emploi du temps pour permettre ça et d'où l'importance d'avoir de la pédagogie différenciées parce que quand tu leur laisses le temps d'essayer il faut que les autres puisse faire autre chose sinon c'est « emmerdant ». Depuis quelques jours j'utilise le terme « essai » et les élèves se le sont approprié ce matin y en a un qui a dit « j'en suis qu'à mon premier essai », il savait qu'il pouvait y aller à fond, tester. La notion d'essai me semble plus forte encore que celle d'erreur constructive, plus positive.

Il faut que la tâche soit motivante parce que sinon ils s'ennuient. Par exemple la construction de voiture qu'on fait en ce moment c'est tellement sympa qu'ils vont y retourner même ceux qui ont réussi ils vont améliorer, designer et tout.

Et donc aussi varier les approches pédagogiques par exemple en petite section j'essayais d'apprendre

les couleurs ou les nombres 1, 2, 3 tu vois compter jusqu'à trois, il y a un moment où si le même ne comprend pas c'est que peut-être qu'il n'est pas disponible pour ça et qu'il faut l'accepter et peut être faire autre chose. Sur l'apprentissage des couleurs j'ai une collègue qui fait la méthode de Brit Mari Bart au lieu de dire « là c'est jaune là c'est du vert là c'est rouge », on dit ça « oui ça ou ça oui » en prenant que des jaunes différents et après « ça non, ça non ». Et elle m'a dit une fois qu'ils ont capté le concept qu'ils se distinguent, ils ont compris comme un déclic plutôt que de les embrouiller avec toutes les couleurs. Je pense que nous on est peut-être un peu à vouloir tout apprendre d'un coup. C'est vrai que la tâche elle est fondamentale. Il y a aussi ce qu'elle dit Brit Mari Bart et c'est ce que je remarque c'est que ce qui empêche d'apprendre parfois c'est nous- mêmes, on n'ose pas et donc elle a des phrases libératrices, toutes les idées sont bonnes parce qu'elles sont liées à quelque chose de cohérent dans ta tête. Il faut autoriser ça, se laisser le temps d'écouter aussi, trouver le temps de doser le temps qu'on offre pour que tout le monde développe son idée.

Aussi instaurer un climat, le climat de la classe il est fondamental c'est vrai que parfois je me suis retrouvée dans des situations... En Cm2 tu vois bien que les élèves ils sortiront rien parce qu'ils ne veulent pas se tromper en public, ils diront rien.

M : Et en maternelle ?

PE : On le voit aussi, il suffit qu'il y en ait un qui rigole par exemple sur les voitures il suffit qu'un élève dise « ta voiture elle est nulle parce qu'elle avance pas ». C'est là où il faut faire comprendre à l'élève mais aussi aux autres qu'on va peut-être avoir besoin de deux essais, trois essais et qu'on en est là où on en est. C'est intéressant car ça les oblige, du coup on a regardé, essayer de tirer des critères, avant que l'enfant mette la voiture sur une pente inclinée ils disaient s'ils pensaient que ça allait aller vite, moins vite, ou pas avancer du tout. Donc ils proposaient des hypothèses « oui je pense qu'elle va aller vite parce que les roues sont grandes », petit à petit on a déterminé des critères mais certains sont faux, on a tout écrit et je leur ai demandé de dessiner ce qu'ils allaient améliorer sur leur voiture la prochaine fois et là il y a des enfants qui m'ont dit « moi je veux pas changer ma voiture » et ça aussi c'est un obstacle. Il y a des enfants ils ne veulent pas ça nous saute plus aux yeux en science que dans d'autres matières et on remarque que c'est très difficile de changer de représentation, d'accepter de sortir de sa représentation et ça, ça rejoint un livre « arrêtons de démotiver nos élèves » et qui dit qu'apprendre c'est savoir puis ne plus savoir, perdre ses repères puis en retrouver et donc il y a des enfants que ça insécurise trop. D'où l'importance de la sécurité affective et du détour. C'est-à-dire pas forcément un apprentissage frontal. Par exemple en graphisme ça ne sert à rien d'écrire dix fois si l'enfant n'y arrive pas, on lâche les crayons on fait autre chose, on passe par la pâte à modeler on fait plein d'autres choses qu'écrire et ça, ça détend.

Dans les variables il y a aussi la situation proposée: ouverte ou fermée la situation ? Par exemple dans une situation ouverte tu as beaucoup plus de réponses possibles. Comment dire... prenons un exemple concret, une année un élève m'a ramené un loup et on a décidé de faire pareil que lui donc on a mis son modèle au tableau, la consigne c'était « on fait le loup et il faut qu'il nous cache le haut du visage et qu'on puisse regarder avec les yeux » avec comme matériel du papier et des gommettes. Si j'avais dit « je vais vous expliquer vous prenez le papier, vous le pliez... » ça aurait été différent. Par contre j'ai été claire sur qu'est-ce qui fera que l'objectif sera atteint : voir au travers et cacher le haut du visage. Là certains enfants ont fait ce que l'appel la technique experte c'est-à-dire qu'ils ont plié, coupé, ce qui me semblait la manière de faire et il y a une élève un peu difficile qui m'a surpris, elle avait coupé sa feuille en deux, coupé au milieu pour faire les yeux et remis des gommettes autour pour regrouper les deux morceaux et là ça m'a émue parce que j'ai repris confiance en elle, ça m'a ouvert l'esprit j'ai trouvé ça hyper- intelligent. C'est comme quand tu vas dans un pays étranger tout d'un coup tu te dis avec humilité « je n'ai pas toutes les solutions ».

Ça demande du temps les situations problèmes, je n'en fais pas tous les jours, il y a des choses qu'on ne peut pas réinventer quelque part mais je pense que nos consignes doivent être suffisamment ouvertes pour que chacun puisse se les approprier. Ou alors sur quelque chose de très scolaire genre trouver un mot, les enfants apprennent beaucoup en regardant ce que font les autres, les différentes démarches c'est important de partager les démarches de chacun.

Voilà concernant les paramètres de la situation.

Dans les classes double niveau il ne faut pas s'enfermer dans un niveau c'est ça qui est génial dans une classe où tu vas de la PS à la GS. Tu vas avoir des PS qui s'emparent d'un matériel de GS alors que je n'aurais jamais osé leur proposer et de la même manière il y a des GS qui ont besoin de manipuler des objets de PS. Et c'est génial, l'enfant il sait ce dont il a besoin.

M : L'enfant sait ce dont il a besoin ?

PE : Ça c'est dans la pédagogie Freinet, encore faut-il qu'il soit libre et spontanément quelque part il sait ce qu'il lui fait du bien.

M : Donc en tant que PE parfois c'est difficile de lâcher ?

PE : Je pense que c'est un savoir observer, parfois on ne voit pas que l'enfant avance, le progrès de l'autre qui est déjà entrain de collaborer, d'avancer.

Un autre je trouve piège de l'éducation c'est le « ending », c'est une théorie selon laquelle on veut que l'enfant arrive point final, on veut qu'il aille au bout. Quand il écrit on veut qu'il fasse un F, ou alors un exemple concret quand je fais de l'art plastique si je veux faire un truc beau et bien l'enfant quelque part il faut qu'il corresponde un peu à mon projet, il n'est pas sûr de la création, il n'est pas sûr de l'exploration. Puisqu'il est en train de faire un truc. Bon ça m'empêche pas de faire des moments d'art plastique où c'est moi qui ai envie que ça se passe comme ça. Mais il y a des périodes dans l'année où je fais du « smog » c'est une démarche en art plastique d'expérimentation . Et là, il se passe des trucs magiques parce qu'on est juste entrain d'essayer, de faire comment dire on fait le geste pour le geste, on gratte on voit ce que ça fait et petit à petit ils apprennent des choses en grattant. C'est gratuit et heu je me suis rendu compte que souvent et c'est ça les situations problèmes, il y a un côté un peu gratuit tu vois. Moi là j'avais pas un gros challenge quand on faisait le loup et tout et je pense que les enfants ils sentent, ils sentent qu'on lâche la pression. Quand tu veux que l'enfant il arrive à compter jusqu'à 3 t'es là, tu te stress « dis-moi 3 », c'est le problème quand tu fais les devoirs avec tes propres enfants d'ailleurs. Et je pense que déjà si pour nous ça nous pose pas de problèmes de se dire « bon lui pour l'instant je sais que non », c'est pour ça que l'évaluation est importante. Je ne l'oublie pas quand même mais pour l'instant non et bien je pense que c'est un cadeau pour l'enfant comme pour le maître, après ça veut pas dire qu'on passe à autre chose et qu'on l'oublie.

M : C'est plus de flexibilité dans les objectifs à atteindre ?

PE : C'est plus de flexibilité dans le moment où on va atteindre ces objectifs.

Après c'est important d'être orienté. À force d'avoir de l'expérience, c'est vrai que je me rends compte qu'on peut lâcher du lest et qu'on y va quand même, en se laissant le temps.

Je discutais avec Élixa et avec les membres du groupe Freinet on est en train de partir sur un apprentissage sur les premiers nombres avec des ateliers Montessori, et il y a une collègue qui disait

qu'elle avait un élève avec qui ça ne passait pas. On a passé trois heures à discuter et au final on s'est rendu compte que si l'enfant il n'était pas en train d'acquérir les trois premiers nombres c'est parce qu'il lui manquait toutes les perceptions préalables. Qu'en soit c'était pas sur les premiers nombres que ça marchait pas mais qu'il fallait reprendre la base des perceptions. Donc classer des objets du plus foncé au moins foncé, sentir des poids, sentir des cylindres, les classer du plus grand au plus petit, faire des cubes et que donc là on est sur détournement pour revenir au nombre par la suite. Et cette institutrice cette année elle a des grandes sections, elle est partie sur du Montessori au début de l'année c'est-à-dire qu'avant elle faisait pas mal de travail sur fiche avec un plan de travail et là elle a plus allégé les tâches dites scolaires et au final elle en est arrivée au même endroit. Elle disait on arrive au même choses mais on a moins répété des trucs chiants. Et c'est vrai que quand je fais des choses dans la vie tout s'enrichit, c'est un réseau, tout est lié. Montessori ce que j'aime bien c'est que par la qualité du geste, tu apprends le soin, faire les choses bien. Et c'est transposable, après on peut faire appel à ça. Bon après je sais pas s'il faut trop parler Montessori et Freinet.

Après au niveau des injustices il y en a quand même, c'est vrai que je vois mon élève Mathéo qui est fils d'institutrice, il anticipe tout. Même ma fille me le disait encore tout à l'heure « tu sais maman en classe je vois trop les trucs pédagogiques, les enjeux ». Souvent Mathéo, ses conseils ils sont hyper pertinents, il a tout compris de la situation. En ce moment c'est lui qui est responsable de nommer les élèves et fait ça mieux qu'une maîtresse. Et là c'est manifeste.

Quand je faisais les ateliers « dans ma bulle » au début de l'année, pour changer d'atelier ils devaient venir me voir et pour ne pas qu'ils parlent me tapoter sur l'épaule. Et Ali je le vois il range ses trucs alors je vais le voir et je lui dis : « tu n'as pas compris il faut faire ça (montre le geste) », il me dit « mais je l'ai fait ». Et en fait il se l'était fait sur lui-même. Donc quand j'ai dit si tu as fini tu viens me taper là sur l'épaule, j'aurais dû l'expliquer autrement, il avait pas compris que c'était entrer en contact avec moi.

M : Expliciter davantage ?

PE : Expliciter tout, après il a compris mais il lui faut du temps. Après ces enfants-là il leur faut du temps, il leur faut regarder les autres. Et c'est vrai que pour moi les enfants qui ont une intelligence orale, ils sont bruyants, ils ne sont pas favorisés à l'école. Ali l'année prochaine il risque d'embêter tout le monde. Parce que quand il réfléchit, il parle. Si on l'empêche de parler il ne réfléchit plus, vraiment, parce que c'est comme ça que son cerveau il marche.

M : Et quand il va arriver au CP ?

PE : Quand on est en collectif c'est vrai que c'est ennuyeux un enfant qui parle donc le collectif c'est dur pour eux.

M : Le fait que la culture scolaire passe de plus en plus à l'écrit au fur et à mesure de la scolarité ça va créer des inégalités pour les élèves qui fonctionnent plus à l'oral ?

PE : Oui c'est sûr il faut que t'aïlles creuser du côté des huit intelligences parce qu'il y a des choses qu'il faut savoir. Maintenant quand je sais qu'un élève est plutôt auditif, je le stresse pas trop avec la propreté sur la feuille parce que je sais que c'est comme ça.

C'est là où on est un peu embêté. C'est ça aussi que je voulais te dire à la réunion on s'est dit mais la le problème c'est qu'on se met nous- mêmes, les enseignants, la pression sur les attentes des parents, des collègues « oui mais ma voisine elle a fait dix huit fiches moi j'en ai fait qu'une... ». Par contre

les programmes nous autorisent ça, on nous met dans cette dynamique parce qu'il y a des attentes de fin de cycle et ils encouragent cette progressivité, la pédagogie différenciée même au niveau de l'écriture, c'est plus recopier une phrase comme avant, c'est écrire son nom en attaché.

Malgré ça, malgré le fait que je vois que pour certains c'est difficile, écrire son prénom, je continue de faire du graphisme et aujourd'hui encore il y a une maman qui est arrivée avec un cahier et qui m'a montré ce que faisait sa fille et qui m'a dit « est-ce que je fais bien ? ». C'est gentil mais en même temps tu te dis « mais elle croit que je fais quoi ? Que ça ne suffit pas ce qu'on fait à l'école ? » Et encore moi je m'assoie sur une certaine réputation, ils me connaissent, ils me font confiance d'emblée quelque part mais pour les prénoms je leur dis ne faites pas je vais le faire, ça va arriver mais ils ne se retiennent pas. Du coup tu fais les prénoms pour pas que les parents le fassent avant toi. C'est pour ça qu'il faut vraiment parler, beaucoup expliquer les choses aux parents, parce qu'ils ne se rendent pas compte que c'est la partie immergée de l'iceberg, ils ne savent pas. Et même encore les enfants, Tim tout à l'heure il est venu me voir, hier on a fait des ateliers alphabétiques, ce matin c'était les jeux de société et il est venu me voir en me disant « moi j'aime bien quand je fais du travail d'écriture sur une fiche », ce qu'il fait deux fois par semaine déjà.

M : Les enfants eux-mêmes sont en demande de travail sur fiche ?

PE : Ils sont rassurés par ça, ils sont ancrés par les parents, les médias dans cette culture scolaire. Après c'est à nous hein au début t'es saisi tu te dis à ben mince et puis, après tu leurs expliques mais c'est vrai, il y a une représentation que quand tu travailles tu dois être assis devant une feuille...

C'est important aussi de parler de l'évaluation, quand il s'agit de dire à l'enfant « tu vois où t'en es, tu vois où tu vas », pour ça un cahier de progrès c'est bien parce qu'il voit comment il a évolué, ce qu'il a fait. Et puis faire le point avec lui c'est bien. J'étais contente parce que là sur les évaluations que j'ai faites comme le prodiguait les nouveaux programmes par item tu peux mettre acquis, pas acquis et tu fais des commentaires surtout et les parents sont tous venus me voir, ils étaient contents parce qu'ils pouvaient vraiment comprendre là où en était leur enfant.

Par rapport aux inégalités aussi il y a comment les parents ont vécu leur propre école. Parce que quand moi ma fille elle est partie en CP et que j'ai vu sa première évaluation, je n'ai pas aimé du tout alors que je suis institutrice. Alors imagine le parent qui a fait un BEP ou en tout cas qui est pas du tout dans ce milieu, c'est juste une insulte à sa face. Quand t'es parent ça te saisit au cœur, qu'on puisse analyser tes enfants au regard d'une évaluation, d'une note c'est comme la sensation d'être jugé, qu'on juge ton enfant. Alors que la vie ce n'est pas que l'école. Et ça c'est vraiment l'enjeu aussi des nouveaux programmes qui vont vers une non-évaluation. Et en même temps il faut bien cesser d'évaluer, c'est changer le regard. On doit savoir où tu en es, tes capacités mais pour savoir ce qui est positif, les choses à travailler mais pas dans l'idée d'un jugement. Et en même temps on est prisonnier de ça, tu veux que ton enfant soit bien classé. Il faut du temps et donner des outils aux gens, tu vois tu peux avoir des intentions mais pas arriver à le mettre en place parce que tu n'as pas les outils. Moi la pédagogie Freinet j'ai mis du temps, c'est parce que j'ai trouvé les outils que ça m'a ouvert la voie, sans les outils je pouvais pas y être.

M : Et ce que tu as toujours était attentive aux inégalités ?

PE : Au début ça te pose problème carrément et encore maintenant s'il y a un enfant pour lequel je ne trouve pas la solution ça me pose problème. T'as les APC aussi une heure par semaine.

Moi je suis attentive aux particularités, à l'individu. C'est -à-dire par exemple Nil qui sait lire, c'est

pas parce qu'il est en réussite qu'il doit pas être suivi aussi, il a besoin de son développement. Plus qu'aux inégalités ou aux élèves en difficultés c'est à chaque enfant qu'il faut faire attention.

Une classe de double niveau ça aide beaucoup parce que tu distingues bien les grands des petits, t'as des problématiques de petit et des problématiques de grands, dans ta tête ça aide. Outre le fait que ça enrichisse tes pratiques, ça diminue le nombre d'efforts pour distinguer les nuances comportements. Je sais pas comment dire, j'ai l'impression pour moi qu'un groupe que de grands j'aurais moins la possibilité de les observer. Pourtant les petits prennent beaucoup de place mais c'est vrai que quand l'après-midi, j'en ai 17, je vois bien comment ils fonctionnent. J'ai plus de temps d'observation.

Et pour moi les inégalités...

Je sais pas si tu te souviens d'Elio, un petit garçon très discret, ben pour moi c'est un enfant qui est très en difficulté mais il est en difficulté d'appréhension de la vie, pas scolaire pour l'instant, c'est très discret. Il y va à tout petits pas et pour le coup ce qu'il y a de bien en maternelle c'est que tu le vois dans toutes les situations. Je regarde les comportements à la récré, en gym, tout le temps. Et Elio je suis sûre qu'il y a d'autres instits qui trouveraient qu'il n'y a aucun problème, parce qu'il est discret, il n'est en conflit avec personne, il a juste le niveau qu'il faut, il est moyen mais ça avance. Son père c'est un historien donc il pourrait être plus avancé mais cet enfant est trop contraint dans son développement pour pouvoir prendre des risques, il ne prend pas de risque. Et ce qui est bien en maternelle c'est que tu peux en parler aux parents, le plus dur c'est d'arriver à le dire de façon non agressive, bienveillante, constructive. Léna par exemple elle est en réussite totale en maths en français, enfin dans tout, elle sait lire les prénoms des copains, elle compte facilement. Quand les stagiaires sont venus il y avait un mec parmi les deux et alors là j'ai commencé à la trouver pénible, elle faisait des caprices et je me suis dit depuis qu'il y a un homme dans la classe je me suis dit que ça déclencher par rapport à la situation dans la classe un schéma du type papa- maman-bébé et quand j'ai vu les parents j'ai compris avec eux que le travail pour Léna n'était pas au niveau apprentissage mais plutôt éducatif, j'ai compris que cette enfant elle n'avait pas la bonne place dans sa famille, qu'elle prenait une place énorme et pas d'enfant. Effectivement les caprices avaient de la place parce qu'on les laissaient exister. Les inégalités elles sont variables, parce que des parents qui vont gâter, qui vont pas habituer ils vont avoir du mal à l'école. Parce qu'effectivement il y a la culture politesse mais il y a la frustration aussi. Il y a des enfants aussi ils n'apprennent pas à lire parce que papa, maman les voient bébé.

M : Est-ce que tu penses que les enseignants en général sont attentifs aux inégalités ?

PE : Avant de sentir des inégalités, il faut les percevoir. C'est comme tout, une fois que tu les perçois, tu peux les prendre en charge mais il faut déjà avoir assez d'outils pour les percevoir. Après je pense que chez l'enseignant il peut y avoir de l'élitisme mais que s'il ne le prend pas en charge c'est parce qu'il ne le sait pas et donc il est en souffrance de ça , c'est trop dur, et donc il préfère rejeter la difficulté sur l'enfant pour pouvoir continuer à fonctionner.

M : Tu me parles d'outils mais concrètement comment tu vas te rendre compte qu'un élève est en difficulté ?

PE : C'est se donner le temps d'observer, de remédier. C'est une question du temps qu'on se donne. Donc organisation du temps, organisation pédagogique pour pas que la classe elle te saute dessus pendant que toi tu t'occupes d'un élève. Ça va être les ressources outils, qu'est-ce-que je vais lui

proposer.

Par exemple dans ma classe ça va être les temps d'accueil le matin, les « dans ma bulle », en fin de journée ou si c'est vraiment beaucoup d'enfants on remet un atelier là-dessus. Ou effectivement ça va être la possibilité de ranger dans un tiroir où l'enfant va y retourner tout seul, soit parce que lui sait qu'il en a encore besoin soit parce que moi je sais qu'il en a encore besoin et que je vais l'inciter à le faire. Maintenant le cahier de réussite j'arrive mieux à me l'approprier petit à petit et parmi les chose si je mets une fiche de réussite dans le cahier, les enfants ça les motive pour réaliser à nouveau cette tâche. Comme ils gagnent une étoile ça les motive encore plus.

M : Ce qui va favoriser la formation d'inégalité tu m'en as déjà parlé donc il va y avoir toute la question de varier les modes d'apprentissage, les outils et...

PE : Oui et puis aussi l'état d'esprit, le fait d'accepter les individualités. Si chacun sait qu'il a le droit d'être lui-même il y aura moins de blocage et moins de formation d'inégalité. Après ça veut pas dire que j'accepte tous les comportements, je peux dire « là tu me déranges ». Par exemple si Tim tape sur la table avec un caillou je vais lui dire tu me déranges mais s'il en a vraiment besoin il va peut-être aller au fond de la classe taper avec son caillou. Ce qui m'aide beaucoup aussi c'est la verbalisation. Verbaliser ce qui peut être dérangeant et puis pas agresser l'enfant « tu fais que parler, tu comprends rien... » Il y a des mots qui vont enfermer l'enfant et qui font qu'ils vont plus oser faire les choses.

L'ambiance, le climat de confiance et de respect pour moi c'est vraiment la base, et ça passe d'abord par moi. Si moi je pose des mots respectueux. Et même je peux accepter des enfants qu'ils me disent des choses.

M : Est-ce que tu penses que ces formations d'inégalités sont plus ou moins visibles en maternelle ou en élémentaire ?

PE : Après il a quelque chose qui me dérange dans ta manière de dire « formation d'inégalité » , moi quand je vois les enfants, il y a du potentiel, « formations d'inégalité » c'est comme si c'était déjà sacrifié. Quelque part faut pas croire qu'on soit égaux mais chacun a ses difficultés et c'est comme on était passif dans le mot « inégalité ». Il y a un côté que je ne perçois pas comme ça. Il y a une forme de déterminisme quand tu vois les statistiques et tout, l'enfant qui n'a pas les mots c'est sûr qu'il va avoir plus de mal.

En maternelle je pense qu'en général les enfants sont plus en réussite, il y a tellement plus de liberté et c'est proche de la vie. En élémentaire, les blessures, le fait qu'il n'ait qu'une seule voie d'accès aux connaissances, et que ça devienne plus complexe creuse les inégalités. L'enfant qui a jamais eu en volume un triangle dans la main il part avec quelque chose en moins.

M : Quelle sont les différentes raisons qui expliquent qu'un élève ne réponde pas correctement à une consigne donnée ?

PE : Je lui demande en général, c'est au cas par cas. Il y a beaucoup de peur de se tromper. Par exemple Anthony avait beaucoup étonné un stagiaire parce qu'il pleurait devant sa feuille il s'arrêtait de travailler, il se décontençait. Il l'avait fait au début de l'année et là je pense qu'il l'a refait par qu'il avait peur du regard de cette personne extérieure, ça l'a remis en panique. Et c'est très difficile quand un enfant tu ne vois vraiment pas ce qui pose problème à part la peur de se tromper. Après tu vas avoir l'enfant qui ne le fait pas parce qu'il n'a pas compris alors là tu expliques, tu

prends le temps. Il y aussi des enfants qui ont besoin qu'on les démarre par exemple Ryad. Où celui qui se lance mais qui n'a pas compris. Mais quelqu'un comme Anthony qui juste manque d'assurance alors qu'il n'y a pas de raison valable et qu'à côté de ça il est compétent c'est très déstabilisant.

J'ai lu un bouquin sur les mots qui ouvrent et alors avant je leur disais « allez, fais un effort » et alors ça c'est pas bon du tout parce que ça fait appel à un côté du cerveau qui correspond à la maîtrise, alors que si tu dis « tu fais de ton mieux » là c'est reçu par la partie de l'intuition, l'expérience et ça ouvre. Et ça, ça doit être nos outils de base. Ce matin j'entends un enfant qui dit c'est mon premier essai, là j'ai trouvé, j'ai un truc qui marche. Il y a des blocages parfois c'est long c'est pour ça que le climat doit être adapté.

Il y a la fatigue aussi, ça c'est une belle inégalité quand les parents posent leur enfant à 7 heures et les récupèrent à 18 heures, les enfants ils sont crevés, Elène par exemple.

M : Lorsque tu utilises des supports -fiches à quoi es-tu attentive ?

PE : Je propose souvent différents niveaux de difficultés. Soit je le prévois directement sur la fiche soit ils vont avoir la possibilité d'aller chercher des aides ou pas.

Je sais pas si tu as déjà assisté à ça mais si je leur donne un travail et que je suis pas là, après on fait un bilan je leur demande à chacun « qu'est-ce qui s'est passé, comment ça s'est passé, qu'est-ce qui s'est pas bien passé, qu'est-ce que tu proposes pour enrichir ? » et parfois je me rends compte que c'était trop difficile. Et le fait qu'ils verbalisent la difficulté c'est super enrichissant. Le fait aussi qu'ils voient que nous-mêmes on peut se remettre en question c'est important.

### *Auto-Confrontation Observation 1*

PE : Tommy il a beaucoup évolué, c'est intéressant parce qu'au début de l'année il ne se lançait pas. Mais tu sais ça qui a déclenché le fait que maintenant il ose ? C'est que dans son cahier de réussite il est champion d'une activité. Tu as vu les camions ? Et bien il s'est lancé à fond dedans, il a fait les 48 fiches et il nous a vraiment épatés par sa volonté et par sa compétence. Et on a verbalisé « Tommy maintenant c'est toi l'expert » et il a eu toutes ses étoiles. Les étoiles c'est important c'est très valorisant. Et je crois que ça peut être un déclencheur, je trouve qu'il a pris de l'assurance. Avant dès qu'il fallait faire un truc, page blanche, maintenant il se lance. Avant il était dans la classe de cet instit qui démarre, pour qui il faut être compétent et avec une ATSEM qui crie vachement et je pense que cet enfant qui est compétent a peur de se tromper. C'est un peu comme les victimes collatérales, il se dit « où là lui il s'est fait grondé parce qu'il a pas réussi du coup je vais pas prendre de risque ». D'où l'importance d'accueillir, parce que, les risques il y a des enfants qui arrêtent d'en prendre alors qu'ils sont compétents.

Tu vois là ce qui va pas aussi c'est la consigne j'ai pas demandé aux enfants de le faire, le mieux c'est qu'un enfant vienne au tableau et qu'il montre, fasse. Et ça souvent quand on prend pas le temps qu'un enfant le fasse au tableau concrètement ça pose problème. C'est même une erreur de débutante, il faut toujours, toujours faire 2, 3 exemples au tableau. Et là on voit bien que le fait que les autres passent « dans ma bulle » en autonomie ça me permet de me libérer. J'ai le temps d'essayer de le faire réfléchir, c'est lui qui donne les réponses et on se rend compte qu'il savait c'est avant tout je pense un problème de formulation de consigne. La présentation est importante aussi, visuellement il est peut-être pas clair l'exercice. Comme c'était la première fois qu'ils faisaient cet



exercice il manquait peut-être plus de temps pour l'expliquer.

L'exercice écrit c'est l'évaluation de la maîtresse aussi, il advient comme exercice final de réinvestissement.

Là pour moi il aurait fallu rajouter un temps de reformulation par les enfants et exemple par les enfants, la consigne devrait être plus prise en main par les enfants. Si c'est un enfant compétent comme Tommy qui réussit pas c'est que vraiment je l'ai pas sécurisé.

Je ne trouve pas qu'on soit dans l'inégalité là parce que le problème qu'il rencontre n'est pas sur un concept mais sur la prise de risque. Oser se lancer, c'est énorme, mais dans la vie il faut.

Donc là tu vois c'est pas une inégalité c'est sa particularité, ça peut le devenir mais Théo ses parents sont cadres, il est plutôt en réussite.

### *Autoconfrontation observation 2*

Là tu es sur la qualité du support écrit, l'analyse de qu'est-ce-qui est en jeu quand on propose un support écrit.

Fred est super compétent mais là il a été mis en difficulté par le support écrit.

C'est le genre d'exercice que je n'aime pas du tout déjà, c'est la seule fois de l'année où je leur ai demandé de classer les images dans l'ordre chronologique.

Qu'est-ce-qu'on appelle inégalité si par exemple je vais leur donner un matériel par exemple le tamgram( triangle à assembler sur un modèle pour faire des formes). Ils vont tous réussir parce qu'il y a 6 fiches de différents modèles qui correspondent à des niveaux plus ou moins difficiles. Donc oui il va y avoir des inégalités parce qu'il y en a, ils vont faire les 6 et d'autres n'en faire qu'une. Mais sur cet exercice là il...

Tandis que là s'est tellement serré, j'aime pas du tout ce genre d'exercice parce que tout l'intérêt c'est qu'ils mettent des mots sur la chronologie, là ça n'a pas trop de sens. Quelque part peut-être que Fred il était plus dans l'apprentissage des nombres, il apprenait plus de chose en faisant ce qu'il faisait qu'en collant des étiquettes. Pour moi tant qu'il n'est pas en train de démonter la table ou de gêner les voisins il est quand même entrain d'apprendre quelque chose. C'est pour ça que je l'ai laissé faire et peut-être même qu'à ce moment là il avait besoin de s'entraîner à écrire les nombres.

Il y a ça et aussi le fait que je peux pas être disponible pour tout le monde, je devais être avec les petites sections et donc là j'avais besoin de lâcher-prise. Pour moi avec ce type d'exercice ils n'apprennent pas grand-chose ils apprennent à coller des étiquettes de gauche à droite, par contre ils aiment bien ça et ça me laisse du temps pour travailler avec les PS . Comment dire, quelque part peut-être que dans 3 ans j'arrêterai de donner du travail scolaire à mes GS mais pour l'instant ça me fait l'équilibre, ça nous sécurise.

Parfois il y a des remédiations à faire, par exemple.

Pour moi ça c'est pas des inégalités, les inégalités c'est inégalité des chances quoi . Tout est inégalitaire, il faut pas croire qu'il y ait égalité. C'est vrai malgré tout que si on est sur un chemin il y en a ils ont déjà tout plein de connaissance, ils ont déjà cheminé par exemple Nil il sait lire et c'est pas moi qui lui ai appris. Et ça, ça peut être vécu comme un handicap en GS , il s'ennuie, il a pas envie. Mais il faut pas croire que se soit vécu comme une inégalité, c'est plutôt une pénalité.

Chacun a ses difficultés mais inégalités c'est comme si on faisait le bilan, il y a quelque chose qui me dérange. Bien sûr même en sport il y en a ils ne vont pas oser monter parce que les parents ne les emmènent pas au parc mais c'est comme ça dans tout. Par exemple l'année dernière j'avais un PS qui osait pas poser le pinceau sur sa feuille blanche de peur de se tromper tellement il avait été

stimulé par ses parents il fallait qu'il fasse tout super bien et au final il était complètement inhibé. On fait avec ce qu'on a. Et oui si on ne la remarque pas une difficulté peut se transformer en difficulté de plus en plus grande.

Par exemple Ady il a un potentiel énorme au niveau intellectuel, mémorisation tout ça, il a du potentiel et parce qu'il n'a pas le mode d'emploi, le mode de fonctionnement il va rencontrer des difficultés. Donc à nous enseignants d'être très explicites, d'explicitier le mode d'emploi. C'est pour ça que mes tâches là j'ai...

La première, que j'assume comme étant un vrai exercice qui valide une connaissance, il manquait une étape du mode d'emploi. À savoir que les enfants voient l'autre faire surtout que Tommy a un jumeau.

Le deuxième c'était la première fois qu'ils le faisaient et la dernière fois et en plus c'est un exercice ou personnellement je me sens pas à l'aise, que j'assume pas et j'avais pas vraiment donné le mode d'emploi. C'est là qu'on retrouve la pédagogie explicite c'est-à-dire je dis ce qu'on va apprendre, je dis à quoi ça sert. En maternelle on peut aussi ajouter l'imaginaire. Mais c'est ça le mode d'emploi.

M : Parfois il y a des attentes implicites venant de professeur

PE : Oui c'est plutôt ça quelle sont nos attentes implicites qu'on ne va jamais penser à expliciter et qu'il faudrait expliciter ? Le coup de Ali qui se tape lui-même sur l'épaule, jamais je n'aurais pensé qu'il n'aurait pas compris et il y en a plein des trucs comme ça. Et lui quand je le vois fonctionner je me rends compte qu'il est décalé dans sa manière de fonctionner. Il y a des choses qu'on peut expliciter donc les tâches écrites sur un travail c'est facile mais par exemple Ali qui crie toute la journée, même si je lui explicite « mais Ali tu me déranges quand tu cries, ça me fatigue, j'ai pas envie ». C'est tellement évident que chez lui il crie, qu'à la récréation il crie, qu'on lui crie dessus que c'est pas en lui disant que ça va changer. Comment apporter à cet enfant des fonctionnements sociaux qui sont intégrés mille fois par d'autres parce que chez eux on crie pas. Tu vois c'est plus sur des comportements sociaux. Il y a aussi des attentes sociales. Moi ça me dérange pas s'il se jette par terre mais quand il va être sur une table. Tu vois il y a quand même des apprentissages. Mais là on repart comme avec Montessori et les maths quand quelque chose n'a pas été appris à la maison, nous si on considère que c'est acquis à la maison que l'enfant sait un peu parler poliment mais en fait non. Effectivement je trouve que l'inégalité elle est là, quand on croit que c'est pas à nous de dire les choses. Plus ça va et plus je me dis grâce à la pédagogie Montessori et tout ben ça fait partie de mes tâches, il faut expliciter aux enfants qui n'ont pas ce code là mais se sera pas long parce qu'ils s'en emparent. Il faut tout dire et c'est pas parce qu'on le dit que ça va être facile à intégrer. Il faut accorder du temps à ça. On a fait un travail avec les stagiaires sur les dents, sur l'hygiène dentaire et le stagiaire qui était là, il est issu de l'immigration et il me disait « mais je m'en souviens quand j'étais en maternelle et qu'on avait fait les dents ». C'était vraiment intéressant parce que j'avais donc un adulte intégré qui était de même culture que Ali et Ady, donc avec un code culturel commun, des façons de parler communes et que lui avait très envie d'explicitier, de tout expliciter. Il questionnait beaucoup sur la limite de ce que j'acceptais, il savait pas trop où ça s'arrêtait le moment où on respecte, le moment où on respecte plus. Il était un peu perdu avec ça. Quelque part je pense qu'il faut tout leur expliquer aux enfants qui n'ont pas ce code et c'est ce qui est vraiment difficile. Comment faire intégrer à Ali le fait qu'on ne crie pas ? Il faut vraiment que j'accorde du temps à ça, peut-être au début de l'année être très exigeante là-dessus, sur le chuchotement.

Les difficultés scolaires, on va s'en emparer nous instit parce qu'on se dit que c'est notre domaine, un enfant qui est dyslexique c'est notre domaine. Alors qu'un même qui n'est pas adapté à l'école c'est pas facile, c'est là que c'est inégal parce qu'eux on n'en fait pas un sujet d'apprentissage alors que ça devrait. On se sent agressé par exemple par un élève qui dessine sur les tables, on accepte

pas ces comportements alors qu'on comprendra mieux qu'un enfant soit en difficulté scolaire ou qui ne comprenne pas comme Tommy. C'est très délicat parce que pour nous c'est les bases et les parents tu vas pas leur dire « alors il faut se laver les dents comme ça »...

M : Tu penses que tout cela doit être intégré aux apprentissages ?

PE : Ça y est déjà un peu dans les programmes. Mais moi je me dis maintenant il faut commencer par ça, se laver les mains. Elle est là l'inégalité, c'est que nous on pense que c'est pas de notre ressort et eux ils n'ont pas ça. Le langage aussi, le vocabulaire c'est important, c'est fondamental que les enfants acquièrent du vocabulaire. C'est explorer le langage dans toutes ses dimensions, je suis toujours en langage parce que la vie est riche, alors je mets des mots sur ce que je vis alors j'apprends des choses. Brit Marie Barth quand elle dit qu'un enfant ne peut pas apprendre sans les mots. Quand je te dis « range ta table », pour un élève c'est ça, pour l'autre c'est autre chose, et c'est la même chose pour les concepts.

### 3. Photographies

Trace écrite observation 1 (Tommy)



Trace écrite observation 2 (Fred)



Exemple cahier de réussite

