



HAL
open science

Les difficultés scolaires et les pratiques pédagogiques

Guluzar Tuydas

► **To cite this version:**

Guluzar Tuydas. Les difficultés scolaires et les pratiques pédagogiques. Education. 2018. dumas-01841978

HAL Id: dumas-01841978

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01841978>

Submitted on 17 Jul 2018

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Les difficultés scolaires et les pratiques pédagogiques

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par
Guluzar TUYDAS
Le 18 juin 2018

En présence de la commission de soutenance composée de :

Benoit PIROUX, directeur de mémoire

Rolande PIETTE, membre de la commission

Table des matières

INTRODUCTION.....	2
1. LE CADRE D'ANALYSE	5
1.1 DÉFINITIONS	5
1.2. Des inégalités sociales aux inégalités scolaires :.....	7
1.3. Les pratiques pédagogiques et les difficultés scolaires :	12
PROBLEMATIQUE	20
2. HYPOTHESES	21
3. DISPOSITIF	23
3.1. La méthode choisie et le point de vue théorique qui fonde le choix de cette méthode.	23
3.2. Les spécificités de mon objet et l'enquête par l'observation directe.....	25
3.3. Le choix du terrain.....	25
3.4. Le mode d'observation et les précautions prises	27
3.5. Les indicateurs retenus.	29
3.6. L'échantillon étudié.....	31
4. RESULTATS	34
4.1. Tableau synthétique des résultats.	34
4.2. Présentation des séances observées.	35
4.3. Comparaison des résultats entre les deux séances observées.	36
5. DISCUSSION	40
5.1. Liens entre résultats et hypothèses.	40
5.2. Les avantages et les inconvénients de l'observation directe.	42
5.3. Les axes d'amélioration :.....	44
Conclusion.....	45
BIBLIOGRAPHIE	46
ANNEXES	48
4 ^{ème} de couverture.....	55

INTRODUCTION

Au cours de ces dernières décennies, le rôle de la famille et celui de l'école ont fortement évolué dans la société. Auparavant, la famille était la principale instance de socialisation de l'individu et l'origine sociale déterminait les conditions de vie sur le plan économique et social. L'école était réservée à une élite sociale et aux classes favorisées. Depuis le début des années soixante, la scolarité s'est allongée, de nouvelles formations sont proposées et la démocratisation scolaire a abouti à un phénomène de massification qui permet aux enfants de tout horizon social d'accéder à l'éducation. La population est aujourd'hui plus savante et le niveau culturel des individus a augmenté. Depuis ce phénomène de massification, les qualifications jouent un rôle déterminant pour permettre une insertion sociale et professionnelle et c'est en cela que l'école exerce un rôle important. En effet, seul l'école détient le pouvoir de distribuer des diplômes et d'impacter le destin d'un élève. Néanmoins un lien existe entre l'origine sociale et la réussite scolaire. Les inégalités subsistent, notamment entre les différentes classes sociales. L'école en considérant tous les élèves comme égaux contribue au maintien de ces inégalités. Le mode de reproduction sociale était auparavant d'ordre économique (revenue, héritage...) aujourd'hui celui-ci est devenue à dominante scolaire.

Hormis l'environnement social de l'élève, d'autres facteurs peuvent de même expliquer l'apparition et l'aggravation des difficultés scolaires : les pratiques d'apprentissage. Les pratiques pédagogiques des enseignants ont évolué et les exigences vis-à-vis des élèves aussi.

L'apparition de malentendus sociocognitifs et sociolinguistiques chez les élèves peuvent provoquer des difficultés scolaires et leur accumulation au fil des années une « exclusion » scolaire et à terme sociale.

L'idée du thème : « **Difficultés scolaires et pratiques pédagogiques** » m'est apparue lors de mes observations durant mes périodes de stage au sein du lycée Chevrollier, situé à Angers. J'ai pu observer des classes qui se divisaient en deux : d'une part, des élèves qui participaient et qui comprenaient les attendus du cours et d'autre part, ceux qui ne se mobilisaient pas, qui restaient inactifs. Bien que, les élèves soit au même niveau, une hétérogénéité importante réside au sein des classes. Les difficultés des élèves observés étaient d'ordre cognitif, sociolinguistique voir parfois logique.

Depuis septembre 2017, j'enseigne en tant que professeure stagiaire au sein de deux classes de secondes : une classe de seconde baccalauréat professionnel commerce/vente/accueil de 30 élèves et une classe de seconde CAP ECMS/EVS (Employé de Commerce Multi-spécialités et Employé de Vente Spécialisé) de 15 élèves. Dans le cadre des séances que j'ai pu donner aux élèves, notamment dès le début de l'année scolaire, j'ai observé des situations dans lesquelles certains élèves avaient une facilité à comprendre les consignes et à réaliser le travail demandé efficacement, tandis que certains élèves demandaient des explications supplémentaires et davantage de temps dans la réalisation des activités. D'autres encore, démontraient un manque de concentration et d'attention, provoquant une mauvaise acquisition et compréhension des notions abordées.

Dans le cadre de ce mémoire, je m'interroge donc sur plusieurs points :

- Les différentes formes de difficultés scolaires,
- Les conditions d'apparition des difficultés scolaires,
- Et les pratiques enseignantes pouvant faire progresser un élève en difficulté.

J'ai réalisé mon enquête au sein du lycée Paul-Émile VICTOR. Le LP Paul-Émile Victor est un EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement) de proximité de type « rural » situé dans un quartier résidentiel à Avrillé, commune de l'agglomération angevine.

La population scolaire est hétérogène avec des besoins très différents d'où la mise en œuvre en 2015-2016 de nouveaux dispositifs tels que le tutorat et le suivi du décrochage. Le lycée accueille en générale entre 360 et 370 élèves chaque année. En septembre 2017, 362 élèves étaient inscrits au sein du lycée. La structure du lycée est répartie en 15 divisions :

- Une 3^{ème} professionnelle,
- Une première année de CAP et une terminale CAP,
- Quatre classes de secondes baccalauréat professionnel,
- Quatre classes de premières baccalauréat professionnel,
- Quatre classes de terminales baccalauréat professionnel.

Les formations proposées conduisent à des qualifications de niveau V dans trois filières de formation connexes à deux secteurs professionnels. Il s'agit :

- Pour le secteur de la production industrielle : de la filière productique-mécanique, technicien d'usinage.

- Pour le secteur du tertiaire et des services : de la filière des métiers de la gestion et de l'administration ainsi que la filière accueil-vente-commerce.

En 2016, la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée par les élèves au sein du lycée, sont les PCS des ouvriers et inactifs (59.9%), puis la CSP des employés, artisans, commerçants et agriculteurs (22.8%). Par ailleurs, entre 2012 et 2016, le pourcentage d'élèves dont les parents appartiennent à la catégorie des cadres supérieurs et enseignants, a diminué de 3.8 points (Annexe 1). Au sein du lycée, 60% des parents des élèves en classe de CAP appartiennent aux PCS défavorisées. Tandis que l'académie affiche un taux plus faible de 55.8%.

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis concentrée sur la classe de seconde CAP qui compte 15 élèves et qui représente donc 4 % des effectifs du lycée (Annexe 2).

- Questions de départ : Les premières questions que je me suis posée avant de commencer le travail de recherche sont les suivantes :

Quels sont les différentes formes de difficultés scolaires ?

Quels sont les facteurs qui sont à l'origine de l'apparition des difficultés scolaires ?

Afin de rompre avec les intuitions et les pré-acquis personnels, il est nécessaire de réaliser un cadre théorique constitué de lectures portant sur des travaux de recherches sociologiques et scientifiques.

Ces lectures permettront de faire émerger ma problématique qui sera le fil conducteur de ce mémoire. Une fois la problématique dégagée, j'énoncerai des hypothèses que je chercherai à affirmer ou infirmer. Pour ce faire, je vais mettre en place un dispositif pour réaliser une enquête terrain dont les résultats seront traités et analysés. L'enquête sera réalisée au sein de la classe de seconde CAP.

Enfin, ce mémoire se clôturera par une dernière partie qui aura pour rôle de présenter les avantages et les inconvénients de la méthode d'enquête choisie et les axes d'amélioration.

1. LE CADRE D'ANALYSE

1.1 DÉFINITIONS

Dans un premier temps, j'ai décidé de définir les notions de *difficulté scolaire* et de *pratique pédagogique* en me référant au *Dictionnaire de l'éducation* réalisé par Agnès van Zanten et Patrick Rayou.

➤ **Les difficultés scolaires :**

Les difficultés scolaires peuvent être de plusieurs ordres : les difficultés cognitives liées aux malentendus sociocognitifs, les difficultés linguistiques liées à la maîtrise du langage et de ses usages.

Entre les élèves, il existe des différences et des variations de la langue et au sein de l'école, sa maîtrise ou non implique un jugement « d'ordre intellectuel » des personnes qui ne maîtrisent pas « la langue de l'école ». En effet, il existe une relation étroite entre la langue, l'école, les savoirs et les apprentissages. La langue française est une langue normée par l'écrit et où la grammaire détient une place importante. Les savoirs qui sont enseignés à l'école sont eux-mêmes composés par cette langue et la maîtrise de ces normes. La rupture se crée au moment où les enfants issus de familles populaires et vivants dans les quartiers populaires sont confrontés à cette langue scolaire issue des milieux sociaux scolarisés fortement. Cela peut provoquer un impact négatif sur la réussite professionnelle de ces élèves : « Les locuteurs peu familiers du français standard sont confrontés à des inégalités et des difficultés »¹ en termes d'insertion professionnelle et sociale. En effet, si la culture de l'écrit n'est pas maîtrisée cela peut aboutir à une exclusion de l'individu au sein de la société.

Les usages de la langue française ne sont pas les mêmes d'une population sociale à une autre. Ce qui provoque pour les élèves des milieux populaires, des difficultés à répondre aux attentes scolaires. Les « différences langagières et pas seulement linguistiques entre les individus ou les groupes sociaux engagent au-delà d'elles-mêmes des modes d'apprendre, des rapports aux autres, aux objets du monde dans et hors de l'école qui sont potentiellement porteurs de difficultés scolaires et d'apprentissage et qui cumulées se transforment en inégalités scolaires et sociales »².

¹ Agnès VAN ZANTEN – Patrick RAYOU, *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, p567

² Agnès VAN ZANTEN – Patrick RAYOU, *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, p567

De plus, il existe un rapport étroit entre le langage et la différenciation sociale. En effet, l'origine sociale et culturelle des parents de l'élève, la classe sociale, et les attitudes des parents par rapport au langage en général et ses usages vont impacter les apprentissages scolaires et non-scolaires de l'élève.

Il faut distinguer les différences qui relèvent de la langue et les différences qui relèvent des usages. Les usages englobent bien plus que les compétences linguistiques, les usages concernent aussi bien « les mobilisations sociales, subjectives et cognitives des rapports au monde et au langage lui-même »³. Il est donc impossible d'expliquer les variations de la maîtrise de la langue entre les individus, par une simple méconnaissance du français standard.

Les élèves issus de milieux populaires sont donc confrontés à des exigences et habitudes scolaires d'un enseignement « qui ne leur était initialement pas destiné »⁴. Les classes populaires sont confrontées à des configurations du langage dominantes et qui leur sont différentes. Cela explique les difficultés scolaires et sociales des élèves issus de classes populaires. Par exemple, les « pédagogies invisibles »⁵ expliquées par Bernstein sont peu favorables aux élèves des milieux populaires car le système pédagogique ne prend pas en compte les différences sociales. C'est ce qui va expliquer l'apparition des difficultés et favoriser les « malentendus sociocognitifs »⁶ énoncés par Bautier et Rochex (1997). Les élèves vont chercher à se conformer à ce qui est attendu en essayant de donner du sens aux tâches effectuées. Mais certains élèves ne vont pas forcément prendre en compte les bons indicateurs et donc ne pas donner la bonne interprétation. Ces malentendus s'opèrent à l'insu des élèves et des professeurs et leur cumul au fil des années scolaires provoquent un contraste considérable des acquisitions des savoirs par les élèves.

Pour résumer, les difficultés sont liées aux langages et à ses usages, l'école impose un langage normé adapté à la classe dominante, les différences sociales ne sont donc pas prises en compte, ce qui provoque l'apparition chez les élèves issus de classes populaires de difficultés sociolinguistiques qui empêche la bonne compréhension des consignes et qui favorise donc le décrochage cognitif de ces élèves. Les difficultés scolaires sont donc expliquées par des facteurs aussi bien socioculturels, environnementaux et scolaires. Ces facteurs favorisent la production d'inégalités de réussite mais surtout des difficultés d'apprentissage.

³ Agnès VAN ZANTEN – Patrick RAYOU, Dictionnaire de l'éducation, PUF, p568

⁴ Agnès VAN ZANTEN – Patrick RAYOU, Dictionnaire de l'éducation, PUF, p568

⁵ Agnès VAN ZANTEN – Patrick RAYOU, Dictionnaire de l'éducation, PUF, p569

⁶ Agnès VAN ZANTEN – Patrick RAYOU, Dictionnaire de l'éducation, PUF, p200

➤ Les pratiques enseignantes

« Les enseignants doivent garantir l'acquisition de connaissances communes dans des classes hétérogènes parce que constituées d'élèves qui présentent des différences d'ordre socioculturel, linguistique, cognitif, affectif, social, comportemental, en vertu desquels ils agissent et apprennent de façon variable »⁷.

Selon Marcel « la pratique n'est pas limitée à la partie observable d'une activité, mais implique le sujet dans une configuration plus vaste intégrant ses représentations, ses valeurs dans une relation avec l'environnement [...]. Les pratiques pédagogiques peuvent être définies comme des « manières de faire », des « manières de penser investies dans des manières d'agir »⁸. C'est donc l'ensemble des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne.

D'après le dictionnaire de l'éducation, « des études menées sous différentes approches théoriques mettent en évidence les mécanismes par lesquels les pratiques d'enseignement produisent, atténuent ou accentuent les différences interindividuelles et génèrent des inégalités de réussite »⁹. Les pratiques enseignantes ont donc bien un impact sur les difficultés scolaires des élèves, un lien existe entre ces deux notions. De nombreux sociologues dénoncent les pratiques « invisibles » ou encore « sauvages »¹⁰ (Lahire). Selon Lahire, les pratiques se caractérisent par une « relative indifférence aux différences ».

1.2. Des inégalités sociales aux inégalités scolaires :

La notion d'habitus est une notion fondamentale dans la sociologie de Pierre Bourdieu. A. Jourdain et S. Naulin, deux doctorantes en sociologie, définissent l'habitus comme étant l'ensemble des schémas de perception, d'action et d'appréciation hérités et intégrés inconsciemment par l'individu. L'habitus permet « l'intériorisation de l'extériorité »¹¹ par l'intermédiaire du processus de socialisation. La première instance de socialisation étant la famille, la seconde étant l'école : lieu où l'individu intériorise les structures du monde social. L'habitus permet aux individus de réagir en fonction de ce qui est attendu d'eux par la société sans réfléchir, les mécanismes étant été intégrés inconsciemment lors de la socialisation.

⁷ Agnès VAN ZANTEN – Patrick RAYOU, Dictionnaire de l'éducation, PUF, p198

⁸ MARCEL J-F (dir), *Les Sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*, Paris, L'Harmattan, 2002, p81

⁹ Agnès VAN ZANTEN – Patrick RAYOU, Dictionnaire de l'éducation, PUF, p200

¹⁰ Agnès VAN ZANTEN – Patrick RAYOU, *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, p200

¹¹ JOURDAIN A. & NAULIN S. (2011), « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, 4/2011 (N° 166), p. 6-14.

De manière plus précise, Pierre Bourdieu le définit de la façon suivante : « La notion d'habitus est cette espèce de « chose » qui nomme cette sorte de principe générateur de pensées, de perceptions, d'actions, de paroles, etc. qui a l'air d'obéir à des sollicitations externes, et donc d'être inspiré par la recherche de l'ajustement à des fins, alors qu'il est, pour une grande part spontanément ajusté »¹². Néanmoins, selon la classe sociale de l'individu, l'habitus ne sera pas le même pour tous, c'est pourquoi Bourdieu parle « d'habitus de classe »¹³. Il établit de même une relation entre habitus et capital culturel. L'habitus est fondamentalement lié à l'individu et son capital culturel aura un impact à chaque moment de la vie sociale.

« *Les héritiers* » de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron se fonde sur un ensemble d'enquêtes qui sont à l'origine d'un certain nombre de résultats statistiques. L'étude de ces résultats statistiques met en évidence l'inégale représentation des différentes classes sociales dans les études supérieures. Bourdieu et Passeron initient la sociologie de l'école, en observant et en mettant en place des enquêtes ciblées sur la population étudiante et plus précisément sur les étudiants en lettres. Les deux sociologues considèrent que c'est au sein des facultés de lettres que l'influence sociale se manifeste le plus clairement.

La première observation relevée par les deux sociologues est la suivante : « les catégories les plus représentées dans l'enseignement supérieur étant en même temps les moins représentées dans la population active. Un calcul approximatif des chances d'accéder à l'Université selon la profession d'un père fait apparaître que celles-ci vont de moins d'une chance sur cent pour les fils de salariés agricoles à près de soixante-dix pour les fils d'industriels et à plus de quatre-vingts pour les fils de membres des professions libérales »¹⁴. L'école participe donc à la reproduction des inégalités sociales, les classes les plus défavorisées ont moins de chances d'accéder à des études supérieures que les classes favorisées. L'accès aux études supérieures est donc loin d'être égalitaire, tout au long du parcours scolaire s'exerce une sélection rigoureuse, très inégale selon l'origine sociale des individus, les deux sociologues parlent pour les classes défavorisées : d'*élimination*¹⁵. « Un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier »¹⁶.

¹²Pierre Bourdieu, *Sociologie Générale Volume 1, Cours au collège de France 1981-1983*, Paris : Editions Raison d'agir/Éditions du seuil (2015), p.290

¹³ Pierre Bourdieu, *Sociologie Générale Volume 1, Cours au collège de France 1981-1983*, Paris : Editions Raison d'agir/Éditions du seuil (2015), p.290

¹⁴ BOURDIEU P. & PASSERON J.C., *Les héritiers les étudiants et la culture*, Editions de minuit (1985), p.11

¹⁵ BOURDIEU P. & PASSERON J.C., *Les héritiers les étudiants et la culture*, Editions de minuit (1985), p.12

¹⁶ BOURDIEU P. & PASSERON J.C., *Les héritiers les étudiants et la culture*, Editions de minuit (1985), p.12

Les deux sociologues mettent en évidence trois classes sociales : les classes favorisées, les classes moyennes et les classes défavorisées. Selon l'appartenance à une de ces classes sociales l'expérience de l'avenir scolaire n'est pas la même. Pour un fils de cadre supérieur l'accès aux études supérieures est considéré comme un destin évident, car il rencontre cela dans son entourage familial, cela n'est pas le cas pour un fils d'ouvrier.

En prenant en compte le critère de l'origine sociale, Bourdieu et Passeron précisent que les obstacles économiques ne sont pas les seuls facteurs d'explication des inégalités scolaires. En effet, les obstacles culturels expliquent les difficultés que peuvent rencontrer les enfants originaires de milieux défavorisés dans leur parcours scolaire. L'origine sociale est le facteur de différenciation qui exerce l'influence la plus importante sur le milieu étudiant. Elle définit des aptitudes et des attitudes, des conditions de vie et des destins différents. Lors des grands tournants des carrières scolaires et selon les catégories sociales, il existe des inégalités d'information sur les études ainsi que sur leurs débouchés mais aussi une perception différente des études (perçues comme onéreux ou non). Certains choix scolaires sont associés à un milieu social (par exemple le latin, le théâtre...) qui crée les prédispositions afin de s'adapter aux modèles et aux valeurs que chérie l'école. Les inégalités d'origine sociale déterminent le taux de réussite inégal selon les différentes classes sociales, et principalement dans les disciplines qui requièrent des pré-acquis intellectuels et des habitudes culturelles. La maîtrise de la langue d'enseignement est aussi une condition de réussite.

Ce sont les orientations précoces déterminées par le milieu familial et non « le don » de l'enfant qui va conduire ce dernier vers l'échec ou le succès. « Ainsi l'action directe des habitudes culturelles et de dispositions héritées du milieu d'origine est redoublé par l'effet multiplicateur des orientations initiales (elles-mêmes produites par les déterminismes primaires) qui déclenchent l'action de déterminismes induits d'autant plus efficaces qu'ils s'expriment dans la logique proprement scolaire. »¹⁷. Au sein des milieux favorisés l'élève est conditionné via les choix initiaux de son milieu familial, à suivre des études classiques qui le prédisposent aux attentes de l'école et qui par ce biais lui facilite et favorise la réussite scolaire. Le milieu d'origine social n'est pas que transmission d'habitudes et d'attitudes, mais aussi dans le cas des classes favorisées, d'un héritage de savoirs et de savoir-faire ainsi que des goûts qui vont conditionner la maîtrise des tâches scolaires et donc à terme de la réussite scolaire.

¹⁷ BOURDIEU P. & PASSERON JC., *Les héritiers les étudiants et la culture*, Editions de minuit (1985), p.26

Bourdieu et Passeron mettent en évidence le privilège culturel dont dispose les enfants des catégories favorisées. Ce privilège culturel se manifeste par la fréquentation régulière de lieux comme le théâtre, les musées, le cinéma mais aussi via une sensibilité plus importante à l'égard du jazz ou encore de la musique classique. En effet, selon les enquêtes des deux sociologues, les étudiants ont des connaissances dans le domaine culturel « d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est plus élevée »¹⁸. Cette culture est intégrée par l'étudiant de classe élevée et se manifeste de façon discrète.

L'école dans son rôle d'homogénéisation des apprentissages peut initier les élèves aux pratiques culturelles comme par exemple au théâtre, mais le théâtre n'aura pas la même signification pour un fils de cadre que pour un fils d'ouvrier, la culture scolaire acquise par ce dernier restera toujours inférieure aux connaissances intégrées sur ce domaine par le premier. Néanmoins, les deux sociologues notent que les étudiants défavorisés peuvent pallier leurs désavantages grâce aux apports scolaires, qui est leur seul moyen d'accéder à la culture. Mais l'école en ignorant les inégalités primaires face à la culture, valorise les élèves ayant hérités de ce patrimoine culturel et dévalorise ceux qui y accèdent par son biais. « Dans tout ce qui définit la relation qu'un groupe d'étudiants entretient avec ses études, s'exprime le rapport fondamental que sa classe sociale entretient avec la société globale, la réussite sociale et la culture »¹⁹. C'est pourquoi, selon Bourdieu et Passeron, pour les enfants de milieux défavorisés, l'acquisition de la culture enseignée par l'école est synonyme d'acculturation.

C'est alors que la volonté de l'ascension par l'école apparaît et la possibilité d'accession à l'élite, incarnée par la classe favorisée. L'acculturation selon Denys Cuhe, est « *l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de culture différente et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes* ».²⁰ Pierre Périer fait de même ce lien entre les familles populaires et leur acculturation à l'école. Les familles populaires ont intériorisé les normes et valeurs de l'école. Le capital scolaire devient le capital qu'il faut acquérir afin de pouvoir s'élever socialement ou pour maintenir sa position (pour les plus favorisés). « L'école s'offre alors comme une issue individuelle pour les membres des familles populaires, et représente un puissant levier de décroisement des rapports entre classes sociales, [...] c'est à-travers la médiation de l'école et des diplômes que se joue le destin des lignées familiales et ouvrières ».²¹ Les inégalités

¹⁸ BOURDIEU P. & PASSERON JC., *Les héritiers les étudiants et la culture*, Editions de minuit (1985), p.30

¹⁹ BOURDIEU P. & PASSERON JC., *Les héritiers les étudiants et la culture*, Editions de minuit (1985), p.36

²⁰ DENYS Cuhe (1996) <http://ses.webclass.fr/notion/acculturation>

²¹ PERIER P., *Ecole et familles populaires, Sociologie d'un différend*, PUR (2005), p.49

sociales ne disparaissent pas pour autant, mais elles sont établies par l'école qui valide désormais le capital scolaire de l'individu, ce qui impacte donc les destins individuels, la famille doit s'accommoder avec la distribution des places selon le mode scolaire. Avec l'impact de la disqualification de la classe et des conditions ouvrières, l'attitude des parents de la classe ouvrière changent et ces derniers développent des préoccupations et des aspirations scolaires pour leurs enfants de plus en plus élevées, compte tenu de la conjoncture économique morose. Les parents souhaitent offrir une meilleure situation à leurs enfants que celle qu'ils connaissent. Ces raisons expliquent selon P. Périer, le processus d'acculturation des parents à la logique d'une scolarisation longue. Cela se traduira par une attitude de « privatisme »²² afin de s'adapter aux exigences de la scolarisation.

Néanmoins Bourdieu et Passeron rappellent qu'au sein des classes défavorisées (classes paysannes et ouvrières) l'effort scolaire n'a pas toujours été prôné au sein de ces familles, ce qui crée des obstacles supplémentaires. Jourdain et Naulin affirment cette idée et l'expliquent par l'habitus²³. Les classes populaires, par leur processus de socialisation, se sont convaincues de leur incapacité de réussite dans les études secondaires et supérieures. Les personnes issues de classes défavorisées s'auto-éliminent et ne s'autorisent pas l'accès aux études longues. Ce qui va se traduire par une faible ambition sociale et scolaire des individus de cette classe sociale.

« Ainsi, ignorée ou refusée, l'influence des facteurs sociaux de différenciation s'exerce en milieu étudiant, mais sans emprunter les voies d'un déterminisme mécanique »²⁴. Le patrimoine culturel ne favorise pas automatiquement la réussite scolaire de celui qui l'intègre car il peut être utilisé de manière irrationnelle par ce dernier alors que d'autre le feront fructifier. Bourdieu et Passeron ajoutent que certains individus n'ayant pas de privilège, c'est-à-dire pas de capital culturel, peuvent dans ce désavantage trouver la force de surmonter cette faiblesse et de réussir.

Les sociologues précisent que néanmoins, le poids de l'hérédité sociale et culturelle est si important que l'école, à-travers une volonté d'intégration, participe inconsciemment à l'exclusion de ceux qui ont toujours été exclu de la culture et perpétue le privilège de ceux qui l'on toujours été. L'école reproduit donc les inégalités et privilégie les héritiers par sa propre logique, en assurant « la perpétuation du privilège social »²⁵, car l'école considère ce que Bourdieu nomme l'héritage comme un don ou un mérite individuel, alors que ce dernier est le

²² PERIER P., *Ecole et familles populaires, Sociologie d'un différend*, PUR (2005), p. 51

²³ JOURDAIN A. & NAULIN S. (2011), « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idees économiques et sociales*, 4/2011 (N° 166), p. 6-14.

²⁴ BOURDIEU P. & PASSERON JC., *Les héritiers les étudiants et la culture*, Editions de minuit (1985), p. 41

²⁵ BOURDIEU P. & PASSERON JC., *Les héritiers les étudiants et la culture*, Editions de minuit (1985), p.44

fruit de la socialisation primaire et du milieu familial. L'école traite chaque enfant comme égaux face à la culture, alors qu'au contraire il existe des inégalités, l'école est donc « indifférente aux différences de culture ».

Jourdain et Naulin expliquent que l'attitude d'ignorance exercée par l'école renforce les inégalités, en transformant les inégalités sociales en inégalités scolaires. L'idéologie du don permet à l'école de légitimer la classe privilégiée des héritiers par un système méritocratique. Le mérite scolaire est donc conditionné par l'héritage social. C'est pourquoi, l'école reproduit les inégalités sociales à partir d'inégalités scolaires, eux-mêmes produites par l'héritage social des étudiants.

L'école s'appuie sur les dispositions culturelles héritées pour assurer la reproduction des positions sociales. On est passé d'une logique de reproduction familiale à celle d'une reproduction scolaire. Le diplôme devient un droit d'entrée pour légitimer une position sociale dominante. La famille détient malgré tout un rôle prépondérant dans la reproduction sociale à travers la transmission de compétences culturelles ou des choix d'orientation scolaire. Périer ajoute l'idée que la formation et les certifications scolaires ont y compris une emprise sur la construction d'identités individuelles et collectives au sein de la société.

1.3. Les pratiques pédagogiques et les difficultés scolaires :

L'école d'autrefois est aussi inégalitaire que celle d'aujourd'hui. Autrefois, l'école rendait impossible pour les moins favorisées l'accès au lycée et aux études supérieures. Bonnéry qualifie les inégalités d'aujourd'hui comme plus illusoires, plus trompeuses, car les élèves sont considérés comme égaux, alors que tous ne peuvent répondre spontanément aux attentes de l'école²⁶. Les pratiques d'apprentissage utilisées par les enseignants n'ont cessé d'évoluer. L'activité intellectuelle et les attitudes cognitives sollicitées par les élèves ont changé. Aujourd'hui, elles relèvent de la compréhension de l'élève bien plus qu'une action de mémorisation et de restitution. Stéphane Bonnéry explique qu'autrefois, l'élève devait répéter une leçon plusieurs fois pour la retenir, afin de faire partie des meilleurs élèves. L'enseignant attendait avant tout de l'élève une attitude de conformité. Aujourd'hui, les élèves sont les acteurs de leur apprentissage et doivent mobiliser une attitude d'appropriation des savoirs. Les dispositifs pédagogiques ne permettent pas d'explicitier le savoir.

²⁶ BONNERY S., Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, La dispute (2007), p.66

Basil Bernstein (cité dans Bonnéry, 2007) appelle cela les pédagogies invisibles²⁷, l'enseignant ne désigne aucun savoir comme étant des objets d'apprentissage, ni ne transmet aucune technique d'appropriation du savoir. L'appel aux prérequis des élèves fait que l'élève se retrouve avec sa propre expérience personnelle, sans que cette expérience soit transformée en connaissance car l'élève va chercher à mobiliser celles qu'il connaît déjà. Selon Bonnéry : « on est passé depuis du savoir exposé de façon dogmatique au savoir peu identifiable »²⁸.

Bonnéry rejoint l'idée de Bourdieu et Passeron selon laquelle l'école joue le jeu « d'une égalité des chances ». Il explique cela de la manière suivante : « On prend pour référence implicite les ressources intellectuelles des enfants des milieux cultivés, et on ne transmet pas les moyens d'apprendre »²⁹. Les dispositifs pédagogiques sont aujourd'hui créés sous les évidences des classes dominantes. A ce sujet, Marie-Madelaine Compère (citée dans Bonnéry, 2007) a affirmé le danger de l'implicite dans une matière scolaire. Le modèle d'apprentissage informel est inspiré de l'enfant des familles cultivées qui s'approprie dans son environnement familial les évidences scolaires. Bonnéry n'est donc ni favorable à ce que les élèves « récitent sans comprendre » ni favorable à ce que les attendus scolaires soient implicites car cela provoque des malentendus sociocognitifs.

Les pratiques pédagogiques modernes provoquent une augmentation du niveau d'attentes à l'égard des élèves et le maintien des inégalités scolaires. De plus, la culpabilité de l'échec est renvoyée à l'élève ou à l'enseignant qui ne saurait « faire » de la bonne manière. Les organismes institutionnels ne sont jamais remis en cause. Pour l'institution, c'est à l'élève de se constituer et de s'approprier le savoir, l'enseignant a pour seul rôle de poser un cadre de travail dans lequel l'élève par son environnement familial est censé mobiliser sans difficulté les attitudes et aptitudes cognitives demandées. Les dispositifs d'enseignement mis en place favorisent les élèves qui sont préparés aux bonnes interprétations par leur environnement social, Bonnéry les nommera les « délits d'initiés »³⁰, et laissent les autres dans une situation de diffusion, de flou intellectuel. Le cours dialogué est une méthode qui selon Bonnéry a de même ses limites, il s'agit « d'une pédagogie stratifiée »³¹ qui alterne une phase de dialogue professeur- élèves et une leçon magistrale qui à terme provoque la confusion chez l'élève.

²⁷ BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007), p.72

²⁸ BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007), p.72

²⁹ BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007), p.67

³⁰ BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007), p.67

³¹ BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007), p.73

De plus, S. Bonnéry considère que le système institutionnel manque de réflexion et de cohérence dans ses réformes, ce qui contribue à rendre opaque les dispositifs pédagogiques pour les élèves des milieux populaires et donc à la production des inégalités scolaires.

Les acteurs de l' cole se sentent impuissants à combler l'écart culturel des élèves des milieux populaires, pour qui le risque de devenir des élèves en échec est le plus élevé. C'est donc pour ces élèves que l' cole a développé des pédagogies adaptées. On retrouve donc dans certains établissements aussi bien des pédagogies adaptées que des pédagogies pour tous. Bonnéry reprend Bourdieu en caractérisant les pédagogies pour tous « d'indifférents aux différences »³². Les deux pédagogies font partie d'une même idéologie sélective en mettant en avant d'un côté les élèves brillant adoptant les bonnes postures intellectuelles et de l'autre les élèves en difficulté. Les pratiques pédagogiques au sein des classes ordinaires sont donc un mélange de ces deux façons d'enseigner.

Stéphane Bonnéry définit les pédagogies pour tous et les pédagogies adaptées de la manière suivante : « D'un côté, les pratiques pour tous, indifférente aux différences, reposant sur le modèle de l'élève « normal brillant » issu de la minorité de familles cultivées conduisent à des dispositifs peu cadrés, à une mise en présence diffuse avec le savoir. De l'autre côté, des pratiques pensées comme « adaptées » parce qu'elles portent une attention particulariste aux différences, enferment les élèves concernés dans des attitudes de conformité, avec un cadrage très étroit de l'activité intellectuelle sur des tâches dissociées des savoirs. »³³.

Les pratiques pédagogiques adoptées par l'enseignant ont pour but de répondre aux attentes et aux exigences de l'institution scolaire avec une volonté de s'adapter aux spécificités des élèves de la classe. Les élèves en difficulté ont besoin avant tout d'être motivé. L'adaptation passe donc par une démarche qui utilise le concret. A partir des observations menées au sein d'une classe de CM2, Bonnéry souligne que l'attention des élèves est davantage portée sur les manipulations que sur le savoir, mais les exercices sur le concret provoquent chez les élèves en difficulté une déconnexion avec les apprentissages et aboutit vers de fausses pistes intellectuelles. Les pédagogies adaptées cherchent avant tout à valoriser les élèves, à les préserver, ce qui explique l'absence des conflits. Cela, bien que les élèves ne saisissent pas les enjeux cognitifs des tâches.

³² BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007), p.82

³³ BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007), p.83

Bonnéry estime que dans ces cas, les enseignants donnent aux élèves concernés l'illusion que cela correspond au savoir visé. C'est ce qui va contribuer à la création de malentendus sociocognitifs. Dans un souci de mobilisation et de valorisation de l'élève en difficulté, les pratiques pédagogiques adaptées font passer au second plan la compréhension de l'activité cognitive. Bonnéry dénonce une « euphémisation des erreurs »³⁴. La différenciation des contenus de savoirs est une des caractéristiques des dispositifs pédagogiques qui crée la conflictualité. Les dispositifs adaptés ont une approche compassionnelle qui en définitive traite de façon inégalitaire et donc différencie l'élève concerné. Les pédagogies conçues selon « le rythme de chacun » ne permettent pas aux professeurs de savoir les réelles difficultés pédagogiques. Les enseignants estiment que les difficultés des élèves sont uniquement dû à leur psychisme ou encore à l'éducation familiale alors que si l'école s'adaptait et prenait en compte les différences initiales des élèves cela permettrait de réduire les inégalités.

Cependant, à l'arrivée au collège lorsque ces pratiques d'adaptation et de valorisation disparaissent petit à petit les élèves se retrouvent selon Bonnéry dans l'incompréhension et se sentent ignorés par l'enseignant. C'est pourquoi, la transition entre l'école élémentaire et le début du second degré fait apparaître de nouvelles difficultés et l'apparition de conflits entre élèves et professeurs. Selon Bonnéry, les dispositifs d'enseignement utilisé à un degré donné ne préparent pas forcément aux attentes du degré supérieur. Jusqu'au CM2, l'enseignant attend des élèves une attitude de conformité. Au collège, on demande davantage aux élèves une attitude d'appropriation des connaissances, des raisonnements plus complexes moins basés sur la reproduction d'exemples déjà travaillés. Cela décourage les collégiens qui plus est obtiennent de mauvaises notes aux évaluations. Les évaluations demandent plus d'exigence et davantage la mobilisation de prérequis. L'arrivée des mauvaises notes est vécue pour les élèves comme une humiliation face aux autres élèves et les conseils de classe peuvent de même contribuer à cette humiliation à-travers les commentaires rapportés par les délégués.

Dans le secondaire, les consignes ne sont pas répétées et il y a moins de marque d'attention de la part du professeur. Cela mène à une incompréhension de l'élève. Les enjeux cognitifs des tâches prennent toute leur ampleur au collège. L'aide individualisée des écoles élémentaires devient moins fréquente au collège. Les interventions en classe sont moins valorisées qu'en école élémentaire, la compréhension cognitive est plus importante.

³⁴ BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007), p.86

Le problème qui se pose est que les élèves lorsqu'ils arrivent en sixième, ne sont pas préparés aux exigences du collège.

Sylvain BROCCOLICHI fait apparaître le même constat à-travers l'étude des dossiers scolaires des élèves arrivant en 6^{ème}. Cette étude montre que les difficultés s'accroissent au collège et se traduisent par une démotivation de l'élève. L'école élémentaire ne permet pas aux élèves d'acquiescer les connaissances nécessaires pour le collège. Au collège, les élèves ont davantage de mal à comprendre les consignes de l'enseignant. Face à un accompagnement moins individualisé et avec moins de gratification, les élèves en difficulté cessent de jouer au jeu de la conformité et prennent le chemin de l'indiscipline, L'élève démotivé adopte un comportement indiscipliné dans le but de transformer une situation de défaite en une situation de revanche face au professeur. Par un comportement non conforme, l'élève cherche à s'amuser ainsi qu'à transformer sa présence en classe en un moment ludique. Cela a pour conséquence l'augmentation des conflits et aboutit à la dégradation de la relation professeur-élève. De plus, BROCCOLICHI fait apparaître avec l'étude des dossiers scolaires des élèves que l'absentéisme des élèves et leur indiscipline se manifestent après que les premières difficultés soient apparues, ces comportements aggravent par la suite leurs difficultés.

C'est pourquoi, Bonnery rejoint Bourdieu et Passeron lorsqu'il considère que l'école exerce « une violence symbolique »³⁵ et crée une hiérarchie sociale en son sein, ce qui entraîne l'élève à être en conflit avec lui-même, et cela entraîne la résistance des élèves provoquée par un sentiment d'injustice et d'humiliation.

- Les pratiques enseignantes les plus efficaces :

Depuis les années quatre-vingt, de nombreux dispositifs ont été mis en place : l'éducation prioritaire, les dispositifs d'accompagnement, les aides extérieures à la classe, la réduction de la taille des classes, etc. Céline Piquée précise que nombre de ces dispositifs ont eu des effets contre-productifs. Outre les dispositifs pédagogiques, « l'effet-maître » exerce un rôle considérable en matière de réduction des inégalités scolaires. Les études de Bressoux ont démontré que certaines pratiques enseignantes étaient favorables à la réussite scolaire des élèves³⁶.

³⁵ BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007), P96

³⁶ BRESSOUX P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.

En effet, ses études démontrent que d'une manière générale ce sont les pratiques « générales ou globales » qui seraient à l'origine des effets positifs au sein d'une classe. Au contraire, les pratiques spécifiques mises en place pour les élèves en difficulté aboutissent à une inefficacité.

Selon Piquée et Suchaut, les pratiques d'individualisation sont synonymes d'une baisse des exigences enseignantes envers les élèves en difficulté ainsi qu'une baisse des occasions d'apprentissage. C'est ce que Grisay (cité dans Piquée et Suchaut, 2002) nommera « une dérive du curriculum », les pratiques différenciées provoquent l'amointrissement de la qualité de l'environnement scolaire.

A-travers ses enquêtes sur des classes de CP, Céline Piquée démontre que les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves ont un impact sur leur performance de fin d'année. Le niveau scolaire est de même favorisé si l'élève est une fille et s'il est issu d'un milieu social favorisée. Concernant « l'effet-classe », qui porte sur les conséquences de la structure d'une classe : la progression des élèves en difficulté est favorisée par des classes moins nombreuses, ainsi que par des classes ayant un niveau moyen initial élevé. Broccolichi affirme l'impact positif des classes allégées pour les élèves en difficulté. Cependant Céline Piquée précise que l'effet classe exerce un impact faible sur la réussite des élèves, en revanche l'effet-maître explique une grande partie des différences de progression des élèves en difficulté selon les classes. Les interactions maîtres-élèves font parties intégrantes des pratiques enseignantes et ont des effets plus ou moins positifs selon les enseignants. Les enseignants qui s'adressent au « groupe classe » aboutissent à des effets positifs. En revanche, les enseignants qui s'adressent spécifiquement aux élèves en difficulté ont des résultats moins positifs. Piquée s'intéresse donc à la mesure du niveau de « collectif » et de « différenciation » de chaque classe.

Dans les classes de CP les plus efficaces, les contacts verbaux portent sur la tâche à réaliser par l'élève et l'intervention du professeur est à dominante explicative ayant pour but d'explicitier les réalisations des tâches. En revanche au sein des classes les moins efficaces, les contacts verbaux portent davantage sur la compréhension des procédures et la réflexivité.

Concernant l'organisation du travail des élèves en difficulté : au sein des classes les plus efficaces l'aide aux élèves en difficulté est fait de manière plus variée.

BRESSOUX P. (1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture ». *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 2, p. 273-294

Tous les enseignants observés cherchent à aider les élèves en difficulté en étant davantage présent auprès d'eux ainsi qu'avec des supports méthodologiques. Cependant Piquée observe de nombreuses divergences selon les pratiques enseignantes.

Au sein des classes les moins efficaces, lors de l'énoncé des consignes de travail il n'y a pas d'explications individuelles, seulement des explications collectives. Alors que dans les classes efficaces, l'enseignant donne les consignes collectivement puis si besoin l'enseignant répète et reformule les consignes individuellement aux élèves en difficulté. Toujours dans les classes les plus efficaces, les élèves en difficulté ont accès à plusieurs types d'aide en même temps (aide de l'enseignant combiné à une aide méthodologique, déplacement des élèves selon la tâche, exigence d'une implication totale de l'élève...), ce qui n'est pas le cas dans les classes les moins efficaces. Les classes dans lesquelles les élèves en difficulté connaissent une progression positive sont celles des professeurs qui mobilisent une multitude de stratégies centrées sur l'élève en difficulté.

Autre point d'analyse donné par Céline Piquée, au sein des classes les moins efficaces, on observe une forme de « pédagogie de la réussite » qui a pour objectif de valoriser l'élève et de lui redonner confiance au détriment des objectifs d'apprentissage. Cette forme de pédagogie répond uniquement à des objectifs sociaux. Les élèves les plus faibles se voient confier des tâches portant sur le concret tandis que les meilleurs élèves ont des tâches qui portent sur « l'abstrait ». Cette différence de difficulté et d'objectifs fixés aux élèves en difficulté rendent difficile leur intégration au sein du « groupe classe ». Au sein des classes les plus efficaces, les enseignants insistent sur l'intégration des élèves en difficulté au sein du « groupe classe ». L'enseignant fait le point sur les difficultés relevées à l'issue de chaque journée pour réaliser dans les jours qui suivent une mise en point individuelle. En revanche, au sein des autres classes, les enseignants traitent la difficulté de l'élève au moment où elle se présente au détriment de l'avancement du groupe, ce qui stigmatise l'élève concernée par la difficulté. De plus, au sein des classes les moins efficaces, les enseignants font intervenir les meilleurs élèves afin qu'ils aident les élèves les plus faibles. Les termes de groupe de besoin ou de soutien sont clairement utilisés. Les observations de Piquée montrent, qu'au contraire, au sein des classes efficaces, ces termes ne sont en aucun cas utilisés, les enseignants utilisent la notion de « travail en petit groupe » ou travail en binôme.

La stratégie des enseignants des classes efficaces est aussi de réunir les élèves par petit groupe homogène, dans lesquelles l'enseignant apporte un soutien individuel. Les aides données aux élèves en difficulté sont donc variées et non stigmatisantes.

La seule différenciation réside dans la variation des moyens, du temps de présence de l'enseignant ou des formes de réalisation des tâches. Au contraire, les enseignants des classes les moins efficaces utilisent des manières de fonctionner plus différenciatrices et plus stigmatisantes, les objectifs d'apprentissages sont moins exigeants pour les élèves en difficulté. Les contenus sont appauvris et amoindris, la différenciation n'est pas au niveau des moyens mais aboutit à une étiquette de l'élève en difficulté, ce qui rend son intégration au sein de la classe difficile.

L'aide apportée aux élèves en difficulté fait partie inhérente du fonctionnement global de la classe. L'enseignant cherche à allier objectifs d'apprentissage et de socialisation au sein de la structure scolaire. Les pratiques enseignantes doivent être basées sur des valeurs collectives ainsi que sur l'égalité de réussir. Les aides doivent être variées et les contenus non différenciés. La non progression des élèves en difficulté est donc expliquée par un processus de stigmatisation au sein de la classe, avec un processus d'apprentissage dissocié des logiques de socialisation. Il est donc essentiel de reconnaître les effets négatifs des pratiques stigmatisantes sur les élèves en difficulté : contenus des apprentissages appauvris, stigmatisation de l'élève en difficulté, diminution des occasions d'apprendre, etc. Il est important d'intégrer les élèves en difficulté au sein de la classe, à l'aide de pratiques enseignantes qui lient socialisation et apprentissage de l'élève en difficulté.

Les enquêtes de BROCCOLICHI démontrent quant à elles, que des élèves en difficulté ayant le même profil social et scolaire que les « sortants de l'école »³⁷, réussissent à certaines conditions à améliorer leurs résultats et à s'adapter au système scolaire. En effet, une aide de l'entourage familial et le recours à de bons professionnels permet de favoriser l'adaptation scolaire de l'élève en difficulté. La majorité des élèves « sortants », c'est-à-dire des élèves en difficulté ayant quitté l'environnement scolaire, n'ont pas connu de « régulation »³⁸ c'est-à-dire un encadrement familial autour du travail scolaire ou d'accès à des structures d'accompagnement ou de soutien scolaire.

³⁷ BROCCOLICHI S. (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situation de rupture », VEI

³⁸ BROCCOLICHI S. (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situation de rupture », VEI

Selon BROCCOLICHI le manque de régulation accroît le risque de « l'inadaptation scolaire »³⁹. Pour les élèves qui ont rompu avec l'école, ils n'ont dans la plupart des cas pas eu la chance de se retrouver dans des classes allégées mais au contraire dans les classes perçues comme les « classes poubelles » où se retrouvent en grand nombre les élèves ayant des problèmes disciplinaires et étant en situation d'échec.

Au sein de ces « classes poubelles »⁴⁰, les conditions d'apprentissage sont déplorables et les conflits considérables.

Dans ce contexte certains élèves qui ne supportent pas l'indiscipline ou les tensions, se sentent isolés et baissent les bras davantage vis-à-vis des apprentissages, ces élèves sont les victimes des pratiques pédagogiques qui les stigmatisent, mais aussi des choix qui leur sont imposés. Il est donc contre-productif de réunir à grande majorité au sein d'une classe tous les élèves étant en situation de difficulté voire d'échec scolaire.

PROBLEMATIQUE

Le travail de lecture réalisé me permet désormais d'affiner et de préciser la problématique qui sera le fil conducteur de la suite de ce mémoire.

En quoi l'absence d'adaptation des contenus d'apprentissage dans une classe de CAP ECMS/EVS, peut-il favoriser la socialisation et l'insertion de l'élève en difficulté dans le groupe classe tout en optimisant sa progression ?

³⁹ BROCCOLICHI S. (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situation de rupture », VEI

⁴⁰ BROCCOLICHI S. (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situation de rupture », VEI

2. HYPOTHESES

Afin de répondre à ma problématique, je vais énoncer deux hypothèses. Les deux hypothèses que j'avance ont été construites de façon qu'elles soient vérifiables empiriquement par un travail de terrain.

Hypothèse 1.

- **L'élève en difficulté peut progresser s'il est intégré par l'enseignant au sein du « groupe-classe » et s'il n'est pas stigmatisé en tant que tel avec des pratiques différenciatrices.**

Selon Céline Piquée, les pratiques qui favorisent la progression des élèves en difficulté sont celles qui intègre l'élève au fonctionnement global de la classe, fondées sur l'articulation entre objectif d'apprentissage et socialisation de l'école.

La stigmatisation de l'élève en difficulté en sein du groupe classe contribue à freiner sa progression. Cette stigmatisation peut prendre plusieurs formes : la différenciation des contenus d'apprentissage avec un amoindrissement des exigences, des tâches demandant une attitude de conformité et non de réflexion, des interactions verbales ciblant la difficulté de l'élève devant le groupe classe.

Les malentendus sociocognitifs et les difficultés peuvent être levés si dans le cadre d'une séance d'apprentissage, l'élève en difficulté est intégré au sein de la classe et qu'il se sent soutenu par « le groupe classe ». En effet, selon Piquée, les classes les plus efficaces et dans lesquelles les élèves en difficulté connaissent une progression sont celles où les enseignants intègre l'élève en difficulté dans le groupe sans le stigmatiser en tant que tel. La mise en activité se fait par groupes hétérogènes d'élèves ou bien homogènes mais dans ce dernier cas de figure, l'enseignant apporte une aide individuelle afin d'aider à résoudre les difficultés. Les objectifs d'apprentissage sont les mêmes pour tous, il n'y a pas de différenciation des objectifs.

Les enseignants des classes efficaces apportent une aide méthodologique variée, privilégient la participation des élèves notamment en les sollicitant au tableau. Les aides apportées aux élèves en difficulté sont essentiellement centrées sur une différenciation des moyens des conditions de réalisation des tâches et du temps de présence auprès des élèves en difficulté.

Céline Piquée précise qu'au sein des classes où la progression des élèves est la moins significative, les objectifs sont différenciés entre élèves en difficulté et ceux qui ne le sont pas. Cette pédagogie de la réussite a pour but unique de valoriser l'élève en difficulté, mais lorsque les objectifs fixés et le travail donné aux élèves en difficulté sont appauvris et différents de ceux du reste de la classe, cela provoque l'exclusion de l'élève du groupe classe et freine sa progression. Au sein des classes les moins efficaces, les professeurs ont tendance à involontairement stigmatiser l'élève notamment en prenant le temps de résoudre collectivement la difficulté de l'élève concerné au moment où elle se présente. Le processus de stigmatisation peut de même se consolider par des remarques ciblant la difficulté de l'élève devant le groupe classe.

Selon Piquée, la différenciation doit se faire par les moyens et par la forme de l'aide apportée et non sur les objectifs d'apprentissage. Les contenus ne doivent pas être appauvris pour les élèves en difficulté et ils ne doivent pas être stigmatisés au sein de la classe.

Hypothèse 2 :

- **Les malentendus sociocognitifs peuvent diminuer si les différences initiales entre les élèves sont prises en compte, en évitant les « pédagogies adaptées », « les pédagogies pour tous » et les « pédagogies invisibles ».**

Selon Bonnéry, l'institution scolaire doit proposer des dispositifs et encourager les pratiques qui permettrait de partir de ce que l'élève sait déjà et non de ses manques, en répondant concrètement aux besoins éducatifs de l'élève.

Les « pédagogies pour tous » sont qualifiées par Bonnéry « d'indifférentes aux différences », ces pédagogies privilégient les élèves issus de classes favorisées au détriment des élèves issus de classes populaires, par des pratiques invisibles qui rendent implicite le savoir. Selon Bonnéry les pratiques pédagogiques utilisées aujourd'hui par les enseignants, rejette le principe de cadrage rationnelle de l'élève avec lequel les connaissances sont apportées de manière déductive. Bonnéry reprend l'idée de Bernstein selon laquelle « les pédagogies invisibles » ne permettent pas d'explicitier les savoirs et que seuls les élèves issus de classes sociales favorisées sont prédisposés à réussir avec cette méthode d'apprentissage inductive. Les « pédagogies pour tous » vont donc encourager l'apparition de malentendus sociocognitifs. Bonnéry met de même en avant les limites des cours dialogués qui provoque la confusion chez l'élève.

Afin de pallier les écarts culturels entre les élèves, les acteurs de l'école ont développé des pédagogies « adaptés ». Les pédagogies adaptées ont pour finalité de valoriser l'élève en difficulté, avec un cadrage strict des activités et en les dissociant des savoirs visés. Les élèves en difficulté sont donc bercés par l'illusion d'apprendre le savoir visé et ne répondent pas aux enjeux cognitifs. Cela contribue à l'apparition de malentendus sociocognitifs.

Selon Bonnéry les enseignants ne doivent pas baisser leurs exigences vis-à-vis des élèves en difficulté et ne pas encourager une attitude de conformité. Les pratiques enseignantes qui éviteraient les pédagogies invisibles et les pédagogies différenciatrices permettraient d'éviter les malentendus sociocognitifs.

3. DISPOSITIF

3.1. La méthode choisie et le point de vue théorique qui fonde le choix de cette méthode.

Afin de vérifier les études menées par Céline Piquée et S.Bonnéry, j'ai choisi de réaliser des observations directes. Mon objectif étant d'analyser l'impact des pratiques enseignantes sur les élèves en difficulté au sein de la classe.

L'observation directe permet d'être physiquement présent dans l'observation des pratiques réelles. L'idée est de décrire une situation avec des éléments objectifs, avec un regard neutre. Le but de l'observation est de « rentrer naturel l'étranger ».

Selon R. SIROTA, l'observation permet de structurer la perception du chercheur « en fonction de critères plus ou moins bien établis »⁴¹ en minimisant l'interprétation personnelle. Le choix en amont de critères définis permet de se détacher de ses prérequis, de tout jugement personnel et d'avoir un regard objectif à partir d'indicateurs choisis avec précision.

Pour diverses raisons, mon choix de méthode ne s'est pas porté sur le questionnaire ou l'entretien. Les questionnaires ont pour objectif de saisir des tendances sur un ensemble de variables, l'enquête est abordée d'un point de vue « macro » afin de tirer des conclusions sur de grandes évolutions par exemple.

⁴¹ R. SIROTA, *L'école primaire au quotidien*, PUF, 1988, p45

L'enquête par entretien permet de saisir des particularités de l'interviewé, l'enquêteur analyse une dimension « micro » contrairement au questionnaire. Les entretiens se fondent sur une trajectoire sociale, un parcours de vie sans le déconnecter des grandes tendances et permettent de saisir les représentations de l'individu interviewé. Le risque lié à cette méthode d'enquête est « l'illusion autobiographique » (Bourdieu), en effet la personne interviewée peut chercher à donner du sens à ce qu'elle dit, à essayer d'établir des liens objectives.

Selon Arborio et Fournier, l'observation directe permet d'éviter la reconstruction de la réalité par les enquêtés pour « se mettre en conformité avec ce qu'ils supposent être un avis acceptable sur leur univers »⁴². L'observation directe des pratiques est donc la plus efficace pour pallier les défauts des méthodes fondées sur le recueil de discours. Cette méthode permet de « s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien »⁴³. L'observation directe permet par la même occasion de contrôler « l'intelligibilité des traitements quantifiés »⁴⁴ et donc d'échapper aux outils de traitements de données. Le chercheur réalise en autonomie sans aucune influence extérieure, le recueil des faits et leur analyse.

D'après Arborio et Fournier : « l'empirisme de l'observation directe consiste en l'exercice d'une attention soutenue pour considérer un ensemble circonscrit de faits, d'objets, de pratiques dans l'intention d'en tirer des constats permettant de mieux les connaître »⁴⁵. L'observation directe privilégie donc un raisonnement inductif, les constats établis par le chercheur sont considérablement contextualisés. R. Sirota rejoint cette idée. Selon la sociologue, une situation pédagogique observée ne peut être considérée comme neutre et indépendante du contexte social dans lequel elle s'inscrit.

Le but de l'observation directe n'est pas d'établir des traitements quantitatifs, le chercheur est dans une démarche d'observation intensive de situations sociales délimitées avec la finalité d'établir « des faits de pratiques, de saisir le contexte contraignant dans lequel ils se développent, de prendre en compte le travail verbal des acteurs pour s'en rendre maître »⁴⁶.

⁴² A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p20

⁴³ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p7

⁴⁴ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p6

⁴⁵ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p7

⁴⁶ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p8

3.2. Les spécificités de mon objet et l'enquête par l'observation directe.

Dans le cadre de mon enquête, je vais observer d'une part les pratiques de deux professeurs et d'autre part le comportement d'un élève en difficulté. Le comportement des personnes observées doit rester le plus spontané et naturel possible, afin de saisir des interactions directes sans aucun calcul de leur part. Je cherche à observer des comportements qui peuvent être soit difficilement verbalisés (l'avis des élèves sur les pratiques enseignantes) ou soit fortement verbalisés (l'avis d'un professeur sur ses pratiques). L'observation directe est donc la meilleure méthode pour mener à bien mon enquête. D'après Céline Piquée, les difficultés des élèves seraient intensifiées lorsque l'élève est en dehors du groupe classe, par des objectifs d'apprentissage différents et une stigmatisation de ses difficultés au sein de la classe. Afin de vérifier cette hypothèse, je dois analyser les pratiques de chaque professeur, les interactions verbales et non verbales au sein de la classe, et donc être physiquement présente au sein de la classe et observer à partir d'une grille d'observation l'ensemble des interactions.

3.3. Le choix du terrain.

Délimiter le terrain d'observation permet au chercheur d'être face à un « ensemble fini et convergent d'interactions »⁴⁷. Pour délimiter le terrain d'observation, Arborio et Fournier présente trois conditions à remplir :

- Une pertinence théorique : l'échantillon observé doit être pensé dans un souci de représentativité.
- Une pertinence sociale du terrain : il est nécessaire de comprendre et d'identifier son terrain comme un ensemble de relations sociales. Mon terrain d'observation est une salle de cours, une classe, lors d'une séance de cours.
- Une pertinence pratique : « l'opération de découpage du réel, d'extraction d'un terrain doit également répondre à des critères de pertinence pratique »⁴⁸. Le terrain observé doit avoir une délimitation claire et une accessibilité à l'investigation. Le terrain doit être limité à un lieu, à des personnes le fréquentant régulièrement.

⁴⁷ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p11

⁴⁸ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p26

Si le terrain observé permet à la situation observée une stabilité ou une forme de récurrence, l'observation de la situation pédagogique peut s'approfondir. C'est pourquoi, le terrain ne doit pas être grand pour éviter de « se perdre dans la connaissance du contexte des constats qu'il dresse »⁴⁹.

Mon terrain d'observation est limité à :

- Un seul établissement : le lycée Paul-Émile VICTOR,
- Une seule classe : la classe de seconde CAP ECMS/EVS (Employé de Commerce Multi-spécialités),
- Deux professeurs : un professeur récemment titularisé et un professeur avec 18 ans d'expérience,
- Un élève en difficulté au sein de la classe.

➤ Les effets du contexte d'établissement sur l'enquête.

En 2016, la population scolaire de l'établissement est représentée majoritairement par les PCS des ouvriers et inactifs (59.9%), puis la CSP des employés, artisans, commerçants et agriculteurs (22.8%). Nous avons pu de même observer qu'entre 2012 et 2016, le pourcentage d'élèves dont les parents appartiennent à la catégorie des cadres supérieurs et enseignants, a diminué de 3.8 points. Durant ces dernières années la population scolaire du lycée a évolué, le lycée accueille de plus en plus d'élèves issus de classes sociales populaires et défavorisées.

Le chercheur ne peut observer ce qui est « impalpable » et ce qui concerne un cadre extra-scolaire, une dimension sociale de la vie scolaire de l'élève (relation avec les parents, l'encadrement et l'autorité des parents...). Les élèves de secondes CAP appartiennent en grande majorité à des milieux défavorisés avec des parents qui pour la plupart sont inactifs. La situation familiale de l'élève en difficulté observé peut avoir un impact direct sur son comportement en classe et la nature de ses interactions peuvent être influencés par des éléments extérieurs qui ne sont pas liés à la classe, au professeur ou encore aux pratiques d'apprentissage auxquelles il est confronté.

Néanmoins, le lycée Paul-Émile VICTOR est un établissement qui accorde une importance particulière à la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire.

⁴⁹ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p27

De nombreux dispositifs sont mis en place pour accompagner les élèves (soutien scolaire, tutorat, aide à la réorientation, professeur référent pour l'aide à la recherche de stage, etc.). Le lycée est de même dans une démarche de relation de confiance et de transparence avec les parents d'élève.

3.4. Le mode d'observation et les précautions prises.

Selon Arborio et Fournier, choisir un mode d'observation est équivalent à « choisir un rôle social à occuper »⁵⁰. Le rôle d'observateur peut être confondu avec celui de contrôleur. D'après Sirota, la situation d'observation est difficile à vivre pour un professeur car nous sommes dans un système où ce dernier est le « seul maître à bord et peu habitué ou enclin à autoriser qui que ce soit à pénétrer dans sa classe »⁵¹. Un problème de distorsion peut se poser et selon la manière dont on présentera les choses aux professeurs et aux élèves, notre présence sera perçue différemment. Il est donc primordial de définir en amont, le mode d'observation choisi, afin de minimiser la modification des comportements pouvant être dû à des mécanisme de contrôle et d'autocensure. Cependant, Sirota précise qu'il est peu probable que les sujets puissent modifier leur comportement sans « se trahir ». Le naturel des individus fini par prendre le dessus sur la présence du chercheur.

Dans le cadre de mon enquête j'ai décidé d'opter pour le choix d'une observation participante, en décidant de tirer profit de mon rôle social en tant que professeure stagiaire d'une part (vis-à-vis des professeurs) et de mon rôle en tant que professeure (vis-à-vis de mes élèves de seconde CAP). Cela dans le but d'éviter les contraintes citées précédemment.

Afin d'éviter des comportements « d'ajustement » de la part des professeurs choisis, je leur ai présenté mon enquête en omettant volontairement de dire que j'analysais l'impact des pratiques pédagogiques sur la progression des élèves en difficulté. Lorsque j'ai présenté mon travail aux deux professeurs, j'ai simplement précisé que j'étudiais les différentes formes de difficultés scolaires rencontrées par les élèves ainsi que leurs manifestations au sein de la classe, rapportées à des données sociologiques comme la CSP, l'âge ou encore le sexe. Mon objectif était de les rassurer, en leur expliquant que mes observations allaient essentiellement porter sur le comportement des élèves en classe.

⁵⁰ A.-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p27

⁵¹ R. SIROTA, *L'école primaire au quotidien*, PUF, 1988, p84

En gardant le silence sur la vraie raison de mon enquête, je m'engage dans « une observation incognito plutôt que l'observation à découvert »⁵². Et vis-à-vis des élèves, je bénéficie de mon statut de professeur.

J'ai pu de même bénéficier de la complicité des professeurs pour expliquer ma présence aux élèves lors de mes observations exploratoires. Conjointement avec les professeurs et en début de séance, nous avons expliqué aux élèves que la séance allait se dérouler en « co-animation ». Au sein du lycée Paul-Émile VICTOR, plusieurs professeurs travaillent avec cette méthode, les élèves sont donc habitués à la présence d'un deuxième professeur au sein de la classe. L'élément qui a cependant perturbé les élèves était la présence de la caméra. Dès l'entrée en classe, certains élèves ont montré une résistance contre l'idée d'être filmé. Ces élèves ont donc été enlevés du champ de vision de la caméra. Par chance, l'élève que j'avais choisi d'observer n'a montré aucun refus.

Pour expliquer la présence de la caméra, j'ai pu encore une fois bénéficier de la complicité des professeurs, nous avons expliqué aux élèves que dans les entreprises, la meilleure façon pour améliorer ses pratiques était de se filmer pour mettre ensuite en place des actions correctives. Nous les avons rassurés en leur expliquant que notre objectif était d'améliorer nos pratiques pédagogiques en observant leur impact sur la classe. Nous avons donc utilisé ce prétexte pour légitimer la présence de la caméra.

Néanmoins, j'ai dû rester prudente et ne pas surestimer le degré de mon « intégration » en tant que professeure stagiaire au sein de l'équipe pédagogique et en tant que professeure face aux élèves. N. Renahy met en avant l'importance de prendre du recul vis-à-vis du rôle social que nous jouons dans le cadre d'une enquête. Selon le sociologue il peut exister « une distance sociale infranchissable » avec certains individus. Renahy rappelle que les élèves issus de classes populaires ne considèrent pas les professeurs de la même manière que les enfants issus d'une classe favorisée. Il met aussi en avant sa posture analytique durant ses enquêtes, où il utilise une écriture compréhensive, en adoptant un statut « d'enquêteur ami »⁵³.

Malgré le secret qui réside autour des objectifs réels de mon enquête, je suis consciente de la nécessité de donner « des gages de ma neutralité par rapport aux intérêts sociaux en présence et de témoigner de beaucoup de vigilance quant au respect dû aux acteurs ».⁵⁴

⁵² A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p29

⁵³ N. RENAHY, *les gars du coin, enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La découverte, 2005

⁵⁴ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p34-35

3.5. Les indicateurs retenus.

Selon Sirota, afin d'expliciter une situation pédagogique d'un point de vue sociologique il est nécessaire de :

- Prendre en compte la dimension sociale de la situation pédagogique, c'est-à-dire le contexte social. En effet, il se peut qu'un évènement survenu plus tôt dans la semaine ou dans la journée au sein de la classe provoquent des comportements différents (inattention accentuée, bavardages en rapport avec l'évènement...),
- Observer chaque élève avec la prise en compte de ses caractéristiques sociales (CSP parent, contexte et situation familiale, redoublement...) et leurs différents types de comportement doivent être repérés. Il est important selon Sirota, de différencier chaque élève, il ne peut y avoir de ressemblances entre les sujets,

La prise en compte de ces dimensions permet de choisir les indicateurs ainsi que les critères d'observation en conséquence.

Ces derniers sont aussi choisis en prenant en compte ma problématique de départ, ce qui permet d'avoir un angle d'observation déterminé. La prise en compte du contexte est aussi primordiale car c'est ce qui va peser sur les observations.

Afin de déterminer les pratiques favorisant la progression des élèves en difficulté ainsi que l'impact des processus de stigmatisation sur ces derniers, j'ai défini plusieurs catégories d'observations ainsi que divers indicateurs. Les indicateurs d'observation que j'ai choisi d'utiliser sont pour la plupart les mêmes utilisés par C. Piquée ainsi que R. Sirota.

La grille d'observation :

Les critères d'observation	
Les contacts verbaux entre enseignants et élèves	- Nombre d'actions verbales dont l'auteur initial est l'élève en difficulté (envers le professeur, le groupe classe...)
	- Nombre d'actions verbales relatives au comportement de l'élève (rappel à l'ordre dans le but de replacer l'élève dans sa posture de lycéen)
	- Nombre d'actions verbales centrées sur l'élève : il s'agit d'actions verbales à effet positif ou négatif centrées sur la personne de l'élève, son estime de soi, son bien-être (félicitations, encouragements, valorisation, etc. Ou bien remarques stigmatisantes)
	- Nombre d'actions verbales centrées sur la difficulté de l'élève.
	- Nombre d'actions verbales à dominantes explicatives : apports complémentaires de l'enseignant (reformulation de consignes, matériels...)
	- Nombre d'actions verbales au sujet du vocabulaire et des consignes à l'initiative de l'élève.
L'organisation du travail des élèves en difficulté	- Temps passé en groupe classe
	- Temps passé en groupe d'élèves en difficulté
Les pratiques enseignantes	- Nombre d'aide individuelle apportée
	- Temps passé avec l'élève lors de l'aide individuelle
	- Nombre d'aide collectif (reformulation pour l'ensemble de la classe)
	- Nombre/variété des moyens proposés pour aider l'élève en difficulté (documents ressources/méthodologiques, aide individuelle...)
	- Nombre de sollicitation de l'élève au tableau
- Contenus différenciés ou non pour l'élève en difficulté	
Le comportement de l'élève en classe	- L'élève semble avoir compris la consigne (se met au travail...)
	- L'élève ne semble pas avoir compris la consigne (lève la main pour le dire, ne se met pas au travail...)
	- L'élève est concentré sur une autre activité que celle demandée (bavardage, dort, joue, mange, absence de mise au travail, inactivité...)

Les indicateurs	
Enseignants	Age, sexe, matière enseignée, années d'expérience
Élève	Age, sexe, CSP, structure familiale, nombre de frères et de sœurs, situation scolaire avant la classe de seconde

3.6. L'échantillon étudié.

➤ Les professeurs choisis :

Dans le cadre de mon enquête, j'ai décidé d'observer les pratiques pédagogiques de deux professeurs avec des caractéristiques différentes. J'ai réalisé mes choix en fonction de « l'effet de réputation » de ces derniers auprès des élèves ainsi que les avis que les élèves ont de chacune des deux matières.

Caractéristiques	Monsieur MARTIN	Madame LEWIS
Age	28 ans	45 ans
Sexe	Masculin	Féminin
Matière enseignée	Enseignement professionnel commerce/vente, économie/droit.	Anglais
Nombre d'heures enseigné par semaine auprès des 2CAP	11 heures	2 heures
Avis global des élèves vis-à- vis de la matière et du professeur(e).	Matière « concrète et intéressante ». Professeur strict.	Matière « inutile et difficile ». Professeure « sympa ».
Nombre d'année d'expérience en tant que professeur(e) titulaire.	Un an	18 ans

➤ Les caractéristiques des élèves de seconde CAP :

A partir de l'annexe 3, les observations suivantes ont pu être réalisées.

2CAP	Élèves dont les deux parents sont en activité.	Élèves dont un des deux parents est sans activité	Élèves dont les deux parents sont sans activité.	Non renseigné.	Total
Nbr	2	8	3	2	15
%	13.5	53	20	13.5	100

- 53 % des élèves de la classe de 2CAP ont un de leur parent qui est sans activité professionnelle. Seulement 2 élèves, soit 13.5% de la classe, ont deux parents en activité et 20% des élèves ont leurs deux parents sans activité professionnelle.

2CAP	Élèves ayant une famille monoparentale et sans activité.
Nbr	6
%	40

- 40% des élèves de la classe appartiennent à une famille monoparentale sans activité professionnelle.

2CAP	Élèves dont les parents sont mariés	Élèves dont la structure familiale est monoparentale	Total
Nbr	7	7	14*
%	50%	50%	100

*non renseigné pour un élève.

- Une moitié de la classe est composée d'élèves avec des parents mariés et l'autre moitié est composée de familles monoparentales.

➤ **L'élève choisi pour l'enquête :**

Le choix de l'élève a été réalisé après avoir mené une enquête auprès des professeurs qui interviennent dans cette classe. Pour la majorité des professeurs, Dorian est l'élève qui présente le plus de difficulté au sein de la classe : notes plus basses que le reste de la classe, difficulté à comprendre les consignes mêmes celles jugées comme « simples », attitude passive et manque de participation en classe. Ces informations ont été collectées auprès des professeurs en novembre 2017.

Prénom	CSP père	CSP mère	Structure famille	Age	Sexe	Nombre de frères et sœurs	Situation avant la seconde CAP
Dorian*	/	Ouvrière, sans activité.	Famille monoparentale. Veuve	16	M	1	3 ^{ème} générale

*Dans un souci d'anonymat, le prénom de l'élève a été modifié.

➤ **Les pré-observations :**

Afin de me familiariser avec la grille d'observation, j'ai mené deux observations exploratoires.

Contexte d'observation	Cours d'Économie/droit	Cours d'Anglais
Date et heure	Le 07/12/2017, entre 10h25 et 12h15	Le 08/12/2017, entre 10h25 et 11h20
Durée de l'observation	2 heures	1 heure
Matériaux utilisés	Caméra, chronomètre, grille d'observation	Caméra, chronomètre, grille d'observation

Ces pré-observations m'ont permis d'ajuster ma grille et de la modifier de sorte à la rendre plus simple à utiliser.

➤ **La réalisation de l'observation directe :**

Contexte d'observation	Cours d'Économie/droit	Cours d'Anglais
Date et heure	Le 5/04/2018, entre 10h45 et 12h15	Le 13/04/2018, entre 10h25 et 11h20
Durée de l'observation	1heure et 30 minutes	1 heure
Matériaux utilisés	Caméra, chronomètre, grille d'observation	Caméra, chronomètre, grille d'observation
Thème abordé	L'Union Européenne	Les métiers et les lieux d'exercice
Organisation de la salle	Classe entière Salle de cours traditionnelle	Classe entière Salle de cours avec les tables disposées en îlots.

4. RÉSULTATS

4.1. Tableau synthétique des résultats.

Les critères d'observation		EP COMMERCE	ANGLAIS
Les contacts verbaux entre enseignants et élèves	- Nombre d'actions verbales dont l'auteur initial est l'élève en difficulté (envers le professeur, le groupe classe...)	12	39
	- Nombre d'actions verbales relatives au comportement de l'élève	4	5
	- Nombre d'actions verbales centrées sur l'élève	1	5
	- Nombre d'actions verbales centrées sur la difficulté de l'élève (stigmatisation)	0	0
	- Nombre d'actions verbales à dominantes explicatives vers le groupe classe	10	4
	- Nombre d'actions verbales au sujet du vocabulaire et des consignes à l'initiative de l'élève.	1	5
L'organisation du travail des élèves en difficulté	- Temps passé en groupe classe.	Toute la séance. Selon le plan de classe, Dorian est placé à côté d'une bonne élève.	Organisation des tables en îlots.
	- Temps passé en groupe d'élèves en difficulté.	0	Toute la séance. Groupe homogène d'élèves en difficulté dont 1 élève allophone.
Les pratiques enseignantes	- Nombre d'aide individuelle apportée.	1	3
	- Temps passé avec l'élève lors de l'aide individuelle.	Environ 30 secondes.	Au total 3 min et 27 sec.
	- Nombre d'aide collectif.	1	0
	- Nombre/variété des moyens proposés pour aider l'élève en difficulté.	Pas d'outils, de fiches méthodologiques, de fiches définition... Analyse d'une vidéo + dossier élève	Jeux sérieux en début de séance : fiche outils « sentiments », fiche outils « Les jours de la semaine ». + Fiches outils activités
	- Nombre de sollicitation de l'élève au tableau.	0	6
	- Contenus différenciés ou non, du reste de la classe.	Contenus non-différenciés	Contenus non-différenciés

Les critères d'observation		EP COMMERCE	ANGLAIS
Le comportement de l'élève en classe	- L'élève semble avoir compris la consigne	A 7 reprises : bonne réactivité aux consignes (écrit, surligne...)	Tout au long de la séance : bonne participation et bonne réactivité aux consignes <ul style="list-style-type: none"> - Aide sa camarade qui est au tableau - Prend la correction - Répond aux questions
	- L'élève ne semble pas avoir compris la consigne	A 2 reprises : <ul style="list-style-type: none"> - Reste inactif après que le professeur ait donné les consignes - Ne sollicite pas l'aide de l'enseignant 	A 2 reprises : <ul style="list-style-type: none"> - Dit à voix haute « Hun ? je n'ai pas compris » Arrête de travailler, attend l'aide de la professeure. - Sollicite l'aide de la professeure.
	- L'élève est concentré sur une autre activité que celle demandée	<ul style="list-style-type: none"> - Ferme les yeux, pose sa tête sur la table, - Avachi sur sa chaise, semble être « dans la lune », - Bavardage à l'initiative de l'élève en difficulté : x3 - Bavardages à l'initiative de la camarade : x4 - Joue avec ses crayons, - Sort son portable, - Sort son portefeuille. 	<ul style="list-style-type: none"> - Joue avec son crayon, il l'envoie en l'air, - Bavardage avec son camarade : x2, - Cherche son crayon, soulève théâtralement ses feuilles, - Rires, - Se déplace dans la classe pour aller sur un autre îlot, - Se bascule sur sa chaise, - Chamaillerie discrète et brève avec une de ses camarades.

4.2. Présentation des séances observées.

➤ Présentation de la séance d'Enseignement Professionnel (EP) - Économie/droit.

La séance du jour aborde le thème de « L'Union Européenne » sous un angle juridique et social. La séance dure 2 heures cependant, une demi-heure était prévue pour une intervention de la part du Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques (DDFPT) ainsi que de deux élèves de Terminale CAP. L'observation a donc duré 1h30.

Le cours est « dialogué », les notions se construisent à partir d'un échange tout au long de la séance entre le professeur et les élèves, sous forme de questions/réponses.

A plusieurs moments, le cours est « formalisé », c'est-à-dire noté sur le « dossier élève ». A-travers ce thème, il est question d'enseigner des savoirs et non des savoir-faire.

➤ Présentation de la séance d'Anglais.

Le thème de la séance aborde les métiers et les lieux d'exercice des métiers. La séance dure une heure et est organisée à travers des « jeux sérieux » (présenter l'humeur de sa journée, relier les images à leur signification...). L'enseignante encourage les élèves à participer notamment grâce à une grille que chaque élève remplit en autonomie. Les élèves s'attribuent des points dès qu'ils participent.

4.3. Comparaison des résultats entre les deux séances observées.

➤ **Les contacts verbaux entre enseignants et élèves.**

Pendant la séance d'enseignement professionnel, Dorian prend la parole à **12** reprises (à destination du professeur et/ou de la classe). Comme énoncé précédemment, avec Monsieur Martin, le cours est dialogué et les notions se construisent avec un échange sous forme de questions/ réponses. Cette méthode fait appel aux prérequis des élèves. Dorian essaie de participer et de donner des réponses aux questions de l'enseignant, sa communication non-verbale montre qu'il cherche (inclinaison de la tête sur le côté, regard qui part à droite et à gauche...), cependant à plusieurs reprises il n'arrive pas à répondre aux questions et montre peu d'assurance.

Durant la séance d'Anglais, Dorian s'exprime à **39** reprises. La différence est conséquente et montre que l'élève en difficulté a davantage de facilité à s'exprimer pendant la séance de Madame Lewis que pendant celle de Monsieur Martin. Durant la séance d'Anglais, Dorian a plus d'assurance et s'exprime facilement.

Dorian a reçu **4** remarques de la part de Monsieur Martin vis-à-vis de sa posture et **5** remarques de la part de Madame Lewis.

Le « nombre d'actions verbales centrées sur l'élève » est un indicateur important pour démontrer la valorisation ou non de l'élève au sein de la classe. Il s'agit de noter les actions verbales à l'initiative du professeur qui peuvent être positives ou négatives (félicitations, encouragements, valorisations ou remarques stigmatisantes).

Pendant la séance d'enseignement professionnel, Monsieur Martin fait une remarque valorisante à Dorian (Annexe 4), à la suite d'une bonne réponse. Madame Lewis, quant à elle, valorise à **cinq** reprises Dorian (Annexe 5).

Concernant le « nombre d'actions verbales au sujet du vocabulaire ou des consignes à l'initiative de l'élève », Dorian sollicite qu'une seule fois Monsieur Martin pour une question de vocabulaire. Madame Lewis est sollicitée par Dorian à **cinq** reprises. Dorian est aussi enthousiaste à faire vérifier son travail une fois achevé, à l'enseignante.

Monsieur Martin apporte tout au long de la séance de nombreuses explications, cela est du au fait que le cours est construit de façon dialoguée avec les élèves. Madame Lewis quant à elle, intervient seulement quatre fois pour expliquer à l'ensemble de la classe les consignes ainsi que des notions de cours.

Les deux professeurs observés n'ont fait à aucun moment des remarques stigmatisantes et sont très bienveillants.

Cette première partie des résultats montre que Dorian est davantage à l'initiative des contacts verbaux durant la séance d'Anglais avec Madame Lewis qu'avec Monsieur Martin. Madame Lewis encourage et valorise l'élève en difficulté à plusieurs reprises devant le groupe-classe.

➤ **L'organisation du travail des élèves en difficulté.**

Madame Lewis organise sa salle de cours en « îlots » : les tables et chaises sont regroupées de sorte à former des îlots, chaque groupe est composé de trois à quatre élèves. Dorian travaille dans un groupe homogène. Il est assis à côté d'un allophone et deux autres élèves qui selon l'enseignante ont des difficultés cognitives et sociolinguistiques. Dorian passe l'ensemble de la séance dans un groupe homogène d'élèves.

Concernant la séance d'enseignement professionnel : la séance se déroule dans une salle traditionnelle, les chaises et tables sont disposées face au tableau et au bureau du professeur. Dorian est assis au premier rang auprès d'une élève qui n'a pas de difficulté selon le professeur. Un plan de classe a été mis en place par Monsieur Martin et ce dernier a volontairement choisit la stratégie de placer les élèves en difficulté auprès des élèves qui en ont pas. Dorian passe donc l'ensemble de la séance dans un binôme hétérogène.

➤ **Les pratiques enseignantes.**

Les deux professeurs n'ont pas différencié les contenus et les objectifs d'apprentissage pour Dorian. De ce fait, Dorian est intégré au sein du groupe classe et n'est donc pas déconnecté des activités proposées à l'ensemble de la classe. Les attendus et les exigences des professeurs vis-à-vis de Dorian sont les mêmes. Cependant, il y a des différences importantes entre les deux pratiques observées.

Madame Lewis aide de manière individuelle Dorian à **3 reprises** et passe un temps total de **3 minutes et 27 secondes** auprès de l'élève en difficulté sur une séance qui dure **55 minutes**. Tandis que Monsieur Martin n'apporte qu'une seule aide individuelle à Dorian et celui-ci dure environ **30 secondes**, sur une séance **d'une heure et 30 minutes**.

L'enquête montre aussi une différence importante sur le nombre de sollicitations de l'élève au tableau. Dorian participe au tableau **6** fois pendant la séance d'Anglais. Il est très volontaire et demande à plusieurs reprises à Madame Lewis d'aller donner la réponse au tableau, chose que la professeure accepte, encourage et valorise au sein de la classe. Les déplacements au sein de la classe sont de même autorisés dans le cadre des activités.

Lors de la séance d'enseignement professionnel- Économie/droit, aucun élève n'est sollicité au tableau et les déplacements ne sont pas autorisés.

Madame Lewis apporte une aide variée aux élèves, des fiches « outils » avec du vocabulaire, des images, etc., sont à la disposition des élèves. Les élèves travaillent par groupe, dont le groupe de Dorian qui est homogène. Madame Lewis donne les consignes à l'ensemble de la classe puis intervient à plusieurs reprises auprès du groupe d'élèves en difficulté et apporte des explications personnalisées.

Monsieur Martin quant à lui, ne propose pas de fiches « outils » ou méthodologiques. L'aide apportée n'est pas variée. Autre observation et non des moindres, le professeur pose une question en relation avec le thème abordé à Dorian devant le groupe classe, ce dernier cherche pendant de longues secondes la réponse sans pouvoir y répondre, l'enseignant donne des indices mais l'élève en difficulté n'arrive pas à trouver la réponse. L'enseignant demande alors aux autres élèves d'intervenir afin d'aider Dorian. Lorsqu'Ophélie donne la bonne réponse, l'enseignant se tourne vers l'élève en difficulté pour lui demander s'il a compris ou non. Traiter une difficulté face au groupe classe participe à une forme « d'exclusion » de l'élève, en mettant en évidence ses difficultés.

➤ **Le comportement de l'élève en classe.**

Pendant la séance d'enseignement professionnel, Dorian a une attitude calme et discrète. Dans la majeure partie du temps, il est réactif aux consignes données par Monsieur Martin et se met à travailler spontanément lorsque les activités sont lancées. Néanmoins à deux reprises l'élève semble ne pas comprendre les consignes, il reste donc inactif et ne sollicite pas pour autant l'enseignant. Monsieur Martin repère au bout de plusieurs minutes l'inactivité de Dorian et lui apporte une aide individuelle qui durera environ trente secondes.

Dorian cherche à participer et fait l'effort de répondre aux questions. Cependant il participe beaucoup moins que les autres élèves et l'enseignant l'interroge aussi moins que les autres élèves.

L'observation de la communication non-verbale de l'élève en difficulté donne un nombre important d'informations. Dorian semble fatigué (baille à de nombreuses reprises, pose sa tête sur la table...) et est parfois « dans la lune ». Sa posture n'est pas toujours correcte (avachi sur sa chaise) ce qui lui vaut trois remarques par l'enseignant afin qu'il se redresse. Il participe discrètement à sept reprises à des bavardages. Il joue avec ses crayons et sort son portable pour le consulter sans que le professeur le remarque.

Lors de la séance d'Anglais, Dorian se montre très enthousiaste et très expressif voir parfois enjoué. D'une part, sur le plan du travail : il répond aux questions, demande a de nombreuses reprises d'aller au tableau, sollicite activement l'enseignante (pour la vérification du travail effectué ou encore pour poser des questions) et est attentif aux consignes et explications de la professeure. D'autre part, d'un point de vue relationnel avec ses camarades, Dorian échange de nombreux sourires, participent à des bavardages et est enthousiaste à travailler en binôme. Il semble se sentir à l'aise au sein de la classe.

➤ **Limites des surinterprétations des résultats :**

- L'analyse menée n'a pas pour but de juger les pratiques des enseignants observés.
- Les résultats ne sont pas objectifs, car on ne peut juger les pratiques enseignantes et le progrès d'un élève simplement en quelques heures d'observation.
- Les deux professeurs observés font preuve d'une réelle bienveillance envers les élèves.

5. DISCUSSION

5.1. Liens entre résultats et hypothèses.

A partir de l'analyse des résultats, je vais affirmer ou infirmer les hypothèses énoncées précédemment. Pour rappel, la problématique de mon mémoire est la suivante :

En quoi l'absence d'adaptation des contenus d'apprentissage dans une classe de CAP ECMS/EVS, peut-il favoriser la socialisation et l'insertion de l'élève en difficulté dans le groupe classe, tout en optimisant sa progression ?

Mes hypothèses sont les suivantes :

Hypothèse 1 :

- **L'élève en difficulté peut progresser s'il est intégré par l'enseignant au sein du « groupe-classe » et s'il n'est pas stigmatisé en tant que tel avec des pratiques différenciatrices.**

Hypothèse 2 :

- **Les malentendus sociocognitifs peuvent diminuer si les différences initiales entre les élèves sont prises en compte, en évitant les « pédagogies adaptées », « les pédagogies pour tous » et les « pédagogies invisibles ».**

- Les résultats que j'ai analysés précédemment, semblent aller dans le sens de l'hypothèse 1.

En effet, pendant la séance d'Anglais réalisé par Madame Lewis, Dorian intervient davantage au sein de la classe, il participe activement au travail, se sent en confiance, sollicite l'enseignante, une relation de confiance semble exister entre l'enseignante et l'élève en difficulté. Céline Piquée énonce à partir de ses enquêtes, plusieurs pratiques favorisant la progression de l'élève en difficulté. Madame Lewis est en accord avec les pratiques que Céline Piquée juge comme étant efficaces.

La professeure intègre l'élève en difficulté dans le fonctionnement global de la classe afin d'assurer l'intégration de celui-ci au sein du groupe classe, ceci grâce aux jeux sérieux, aux différentes façons de travailler (par groupe homogène, sollicitations au tableau...), aux différentes formes de valorisation de l'élève en difficulté devant le groupe classe, etc.

Madame Lewis respecte l'articulation : objectif d'apprentissage et socialisation.

Dorian a les mêmes contenus et objectifs d'apprentissage que les autres élèves de la classe, il participe et répond aux mêmes activités. La seule différenciation concerne les aides apportées par la professeure. Madame Lewis apporte une aide individuelle à Dorian, en trouvant des réponses à ses difficultés autrement que devant ses camarades de classe pour éviter toute stigmatisation. La professeure propose de même des fiches « outils » aux élèves, ces derniers peuvent les consulter lorsqu'ils ont besoin d'aide sur le vocabulaire par exemple.

Madame Lewis utilise de même un outil de motivation qui est la grille de participation. Cette grille est remplie par tous les élèves de la classe en autonomie. Ceci se traduit comme un gage de confiance de la part de l'enseignante envers tous ses élèves. Cette autoévaluation est réalisée de façon ludique et permet à l'élève en difficulté de se sentir intégré au fonctionnement général du groupe classe, car les règles sont les mêmes pour tous.

Une transposition pédagogique peut être réalisée à partir des observations menées et de l'analyse des résultats : Selon Vygotsky, les interactions sociales sont essentielles dans un apprentissage, c'est ce qu'il nomme le socio-constructivisme. L'apprenant, ici recentrons-nous sur l'élève en difficulté, peut apprendre par le biais des interactions avec les autres élèves. Madame Lewis contribue à cela en mettant Dorian dans un groupe homogène auprès duquel elle intervient à plusieurs reprises pour combler le besoin d'informations supplémentaires.

➤ Les résultats des observations menées lors de la séance réalisée par Monsieur Martin semblent aller dans le sens de l'hypothèse 2.

Dorian participe moins, semble peu enthousiaste et ne sollicite pas le professeur lorsqu'il en a le besoin. En effet, Bonnéry met en évidence l'idée selon laquelle, les cours dialogués sont à l'origine de confusions chez l'élève. En effet, l'alternance des phases de dialogue entre le professeur et les élèves ainsi que les phases de formalisation du cours, crée la confusion chez l'élève. Les élèves ont pour mission de s'approprier les connaissances en faisant appel à leurs prérequis, à partir d'un questionnement pédagogique construit par le professeur.

Cette pratique fait donc appel aux prérequis des élèves et comme affirmé par Bourdieu et Passeron ainsi que Bonnéry, tous les élèves ne sont pas dotés du même capital culturel et social.

Monsieur Martin n'a donc pas recours à une « pédagogie adaptée », mais ses pratiques s'apparentent davantage à une « pédagogie pour tous » qui emploie une pédagogie « invisible ». Les objets de savoir ne sont pas indiqués comme tels, ils sont implicites.

Cela contribue à la création de malentendus sociocognitifs et ne permet pas à l'élève en difficulté d'être dans l'apprentissage des notions.

De plus, comme énoncé par Céline Piquée, traiter la difficulté de l'élève au moment auquel elle se présente, devant le groupe classe, participe à stigmatiser l'élève en difficulté et à terme à l'exclure du groupe.

5.2. Les avantages et les inconvénients de l'observation directe.

➤ Les avantages :

La méthode d'observation directe permet une observation participante avec laquelle j'ai pu utiliser mon statut de professeur stagiaire auprès des professeurs observés. Ce statut a rendu mes questions légitimes et m'a permis d'intégrer les classes des professeurs avec une « couverture » de stagiaire. Ma présence en tant qu'enquêtrice n'a donc pas été mise en avant et n'a pas « perturbé » les pratiques des enseignants.

Étant aussi professeure au sein de la classe que j'ai décidé d'observer, j'ai pu utiliser la couverture de ce statut vis-à-vis de mes élèves, et encore une fois légitimer ma présence au sein du cours et ne pas être perçu comme une enquêtrice. Mon enquête a donc été menée de façon « incognito » et les réactions de défense ou d'auto-censure des professeurs et élèves observés ont pu être évitées.

➤ Les inconvénients de la méthode choisie :

Les inconvénients peuvent être de plusieurs ordres : propres à l'enquêteur et aussi liés à la méthode de l'observation. L'observateur peut être tenté de penser que « le réel se donne à voir » et donc devenir « prisonnier de catégories de perception qui lui sont propres »⁵⁵. Le risque est d'être amené à penser le réel, à écouter davantage qu'à observer. Avec cette méthode d'enquête, je peux inconsciemment livrer dans mes observations, ce que je considère connaître déjà.

En effet, étant professeure au sein de cette classe, j'ai ma propre opinion sur le travail et l'attitude de Dorian en classe. J'ai cherché donc à rester neutre à chaque étape de cette enquête.

⁵⁵ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p7

Autre inconvénient et non des moindres : la nécessité d'un investissement important en temps. En effet, les observations menées montrent qu'il est impossible en quelques heures d'observation de tirer des analyses pertinentes. Cela est dû au fait que sur le terrain, nous n'avons pas le contrôle sur les interactions.

L'observation directe nécessite une très forte mobilisation du chercheur, notamment en temps, afin de pouvoir collecter suffisamment de données à exploiter.

De plus, lors d'une enquête certains éléments peuvent échapper et rester inaccessibles au chercheur comme : le processus de socialisation familiale des élèves ainsi que « les relations conjugales, les rapports d'autorité dans la famille, les relations d'éducation »⁵⁶.

➤ **Les difficultés rencontrées :**

Les contraintes rencontrées lors des observations exploratoires concernent essentiellement les emplois du temps. N'étant pas présente au lycée les lundis et mardis, il était nécessaire de faire concorder les moments d'observation et les contraintes d'emploi du temps (des professeurs, de la classe choisie et mon emploi du temps personnel).

Il est aussi difficile d'affirmer ou infirmer mes hypothèses à partir des pré-observations et des observations directes de l'enquête menée sur 1 heure ou 1 heure 30 d'observation.

⁵⁶ A-M. ARBORIO- P. FOURNIER, *L'observation directe*, Armand COLIN, p21

5.3. Les axes d'amélioration.

Afin de mener cette enquête de manière satisfaisante, il faudrait observer plusieurs dizaines d'heures, plusieurs élèves en difficulté, de classes et de niveaux différents. Il serait aussi intéressant d'observer les élèves considérés comme n'ayant pas de difficulté afin de réaliser des comparaisons.

Après réflexion, afin de vérifier l'hypothèse 2, un entretien aurait pu être mit en place avec les deux professeurs choisis pour l'enquête. En effet, j'aurai pu leur demander si en début d'année scolaire, ils avaient réalisé ou non des tests de niveaux pour identifier les acquis et les non-acquis des élèves. Et si oui, quelles avaient été leurs méthodes pour pallier les non-acquis (différenciation des supports, du temps alloué au travail demandé, du niveau de complexité...).

Les autres pistes d'amélioration peuvent être les suivantes :

- Faire réaliser une évaluation formative sous forme de synthèse écrite en autonomie. Le but étant de vérifier si l'élève en difficulté a compris les notions vues en cours ou si au contraire des malentendus sociocognitifs se sont révélés, empêchant l'élève de comprendre le sens réel des notions abordées durant la séance.
- Avoir moins d'indicateurs à observer.
- Analyser l'évolution des notes et des moyennes de l'élève dans les matières observées. L'objectif serait d'analyser l'évolution des notes sur l'année et donc de déterminer si la progression a été positive ou négative (avec la condition que les professeurs observés n'aient pas changé leurs pratiques pédagogiques au cours de l'année).

CONCLUSION

L'enquête réalisée auprès de la classe de seconde CAP au sein du lycée Paul-Émile Victor, avait pour but de vérifier si l'absence d'adaptation des contenus d'apprentissage favorisait ou non l'insertion de l'élève en difficulté au sein du groupe classe, tout en lui permettant de progresser. Après avoir défini la méthode pour mon enquête terrain ainsi que les précautions à prendre, j'ai défini une grille afin de mener des observations directes lors d'une séance d'enseignement professionnel ainsi que pendant une séance d'anglais. Les résultats vont dans le sens de l'hypothèse 1 selon laquelle, un élève en difficulté peut progresser s'il est intégré par les pratiques de l'enseignant au sein du groupe classe et s'il y a une absence de stigmatisation. Dorian qui a été en début d'année scolaire repéré comme un élève en difficulté, discret et participant peu en classe, semble s'épanouir durant les séances d'Anglais données par Madame Lewis. L'évolution du comportement de l'élève entre septembre 2017 et avril 2018, montre que les pratiques liant objectifs d'apprentissage et socialisation, permettent à l'élève en difficulté de progresser. Quant aux cours dialogués et les pédagogies invisibles, ces pratiques laissent les élèves dans une confusion intellectuelle et freinent la progression des élèves en difficulté en favorisant l'apparition des malentendus sociocognitifs.

A-travers ce travail de recherche, j'ai pu réaliser que les pratiques pédagogiques avaient un réel impact sur la progression des élèves. Les méthodes d'enseignement choisies vont soit permettre d'intégrer l'élève au sein de la classe et dans les apprentissages, soit l'en exclure progressivement. L'enseignant doit allier recommandations de l'institution scolaire avec les spécificités des besoins de chaque élève. Cela en faisant face au facteurs extérieurs et propres à l'élève, qu'ils soient sociaux, financiers ou psychologiques. Les observations menées semblent prouver que les pratiques s'inspirant du socio-constructivisme permettent d'intégrer l'élève au sein du groupe classe.

Cependant, un élément doit être pris en compte : l'importance du sentiment d'intégration de l'élève dans son environnement scolaire. Si mon travail devait avoir une suite, je chercherais à répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les enjeux et impacts des interactions entre les élèves au sein d'une classe ?
- Le sentiment d'appartenance à un groupe social peut-il être un levier pour aider les élèves en difficulté à progresser ?
- Dans quelles mesures l'intégration dans le groupe classe peut éviter à terme une exclusion scolaire mais surtout sociale ?

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P.**, *Sociologie Générale Volume 1, Cours au collège de France 1981-1983*, Paris : Editions Raison d'agir/Editions du seuil (2015)
- BOURDIEU P. & PASSERON JC.**, *Les héritiers les étudiants et la culture*, Editions de minuit (1985)
- PERIER P.**, *Ecole et familles populaires, Sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes (2005)
- BONNERY S.**, *Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute (2007)
- GRISAY A.** « Hétérogénéité des classes et équité éducative ». *Enjeux*, n° 30.
- BRESSOUX P.** (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- BRESSOUX P.** (1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture ». *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 2, p. 273-294
- BERNSTEIN B.**, *Classes et pédagogies, visibles et invisibles*, Broché, 1975
- COMPÈRE MM.**, *du collège au lycée (1500-1850)*, Gallimard, Paris, 1985, p.215, cité in Bernard Lahire, « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire »
- JOURDAIN A. & NAULIN S.** (2011), « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, 4/2011 (N° 166), p. 6-14.
- PIQUEE C.** (2010), « Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée », *Revue française de pédagogie*, 170, janvier-mars 2010,
- PIQUÉE C. & SUCHAUT B.** (2002). « Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 35, n° 3, p. 103-127.
- BROCCOLICHI S.** (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situation de rupture », VEI
- VAN ZANTEN Agnès – RAYOU Patrick**, *Dictionnaire de l'éducation*, PUF

RENAHY N., *les gars du coin, enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La découverte, 2005

ARBORIO A-M. – FOURNIER P., *L'observation directe*, Armand COLIN

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

CUCHE Denys (1996). Repéré à <http://ses.webclass.fr/notion/acculturation>

ANNEXES

Annexe 1 : Répartition des Professions et Catégories Socioprofessionnelles

Distribution par PCS regroupées

Public + Privé	2012	2013	2014	2015	2016
► Cadres supérieurs et enseignants	8,4	6,5	7,4	4,4	4,6
► Cadres moyens	6,4	7,4	9,3	9,3	7,3
► Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	23,9	25,2	25,8	29,2	22,8
► Ouvriers et inactifs	57,6	56,0	52,5	52,0	59,9
► Non renseignée	3,7	4,9	4,9	5,2	5,4

- Pourcentage de PCS défavorisées en 1CAP2 :

	%
Lycée	60
Académie	55.8

Annexe 2 : La population scolaire du lycée Paul-Émile VICTOR

- Les effectifs par classe de la rentrée 2017 sont similaires aux effectifs de la rentrée 2016, c'est pourquoi, n'ayant pu avoir accès au détail des effectifs pour 2017, nous utiliserons les effectifs de 2016 afin de présenter le nombre d'élève par classe et par filière.

	Effectifs Rentrée 2016
2TU	16
2GA	32
2MCRC1	31
2MCRC2	32
Total 2nd Bac Pro	110
1COM	32
1GA	31
1AC-VENTE	32
1 TU	12
Total 1^{ère} Bac Pro	107
TCOM	28
TGA	29
TAC-VENTE	30
TTU	13
Total Terminales Bac Pro	100
CAP 1	15
CAP 2	15
3MDP	24
Total LP	371

Annexe 3 : Les caractéristiques des élèves de seconde CAP.

Dans un souci d'anonymat, les prénoms des élèves ont été modifiés.

Prénom	CSP père	CSP mère	Structure famille	Age	Sexe	Nombre de frères et sœurs	Situation avant la seconde CAP
Adil	Sans activité	Sans activité	Mariés	17	M	7	FLE (Français Langue Étrangère)
Enzo	Maçon	Femme au foyer	Mariés	18	M	1	FLE
Caroline	Commercial	Sans profession	Famille monoparentale Parents adoptifs	17	F	0	GEVA-SCO
Inaya	Employé	Employée	Mariés	16	F	2	3 ^{ème} générale
Zayra	*	*	Mariés	17	F	3	SEGPA EREA
Vincent	*	*	Famille monoparentale Parents divorcés	16	M	3	SEGPA EREA
Irina	*	Sans activité	Famille monoparentale	17	F	0	3 ^{ème} générale
Dorian		Ouvrière, sans activité	Famille monoparentale Veuve	16	M	1	3 ^{ème} générale
Sarah	San activité	Assistante de vie	Mariés	16	F	1	EREA
Martin	Sans activité	Sans activité	Famille monoparentale	16	M	4	EREA
Antoine	Militaire	*	Divorcés/famille monoparentale	16	M	1	3 ^{ème} générale
Ophélie	Chauffeur routier	Sans activité	Mariés	16	M	3	3 ^{ème} générale
Coralie	Assembleur câbleur	Employée	Mariés	16	F	2	3 ^{ème} professionnelle
Kévin	*	Sans activité	Famille monoparentale	16	M	4	3 ^{ème} générale

*Non renseignée

Annexe 4 : Grille d'observation complétée pour la séance d'EP Commerce.

Séance EP COMMERCE

Date : 05/04/18

Heure : 10h45-12h15

Les critères d'observation		Observations
Les contacts verbaux entre enseignants et élèves	- Nombre d'actions verbales dont l'auteur initial est l'élève en difficulté (envers le professeur, le groupe classe...)	- 12 actions verbales au total. « On va manger ? », répond à une question posée par le professeur à la classe mais voix inaudible.
	- Nombre d'actions verbales relatives au comportement de l'élève (rappel à l'ordre dans le but de replacer l'élève dans sa posture de lycéen)	- 4 actions verbales réalisées par le professeur vers l'élève en difficulté pour le rappeler à l'ordre : 1 fois pour que l'élève se reconcentre, 3 fois pour lui demander de se redresser.
	- Nombre d'actions verbales centrées sur l'élève : il s'agit d'actions verbales à effet positif ou négatif centrées sur la personne de l'élève, son estime de soi, son bien-être (félicitations, encouragements, valorisation, etc. Ou bien remarques stigmatisantes)	- 1 remarque valorisante de la part du professeur, à la suite d'une bonne réponse donnée par l'élève. « C'est bien Dorian »
	- Nombre d'actions verbales centrées sur la difficulté de l'élève.	- 0
	- Nombre d'actions verbales à dominantes explicatives : apports complémentaires de l'enseignant (reformulation de consignes, matériels...)	- De nombreuses interventions explicatives au sein de la classe. Lorsqu'un élève pose une question, l'enseignant sollicite les autres élèves pour la réponse, puis il apporte des éléments de réponse supplémentaires.
	- Nombre d'actions verbales au sujet du vocabulaire et des consignes à l'initiative de l'élève.	- 1 question de vocabulaire : « Monsieur, que veut dire le mot harmoniser ? »
- Temps passé en groupe classe, en pourcentage du temps total	- L'ensemble de la séance, à côté d'une « bonne élève ».	

L'organisation du travail des élèves en difficulté	- Temps passé en groupe d'élèves en difficulté, en pourcentage du temps total	- 0
Les pratiques enseignantes	- Nombre d'aide individuelle apporté	- 1 aide individuelle
	- Temps passé avec l'élève lors de l'aide individuelle	- Environ 30 secondes.
	- Nombre d'aide collective (reformulation pour l'ensemble de la classe) pour l'élève en difficulté.	L'élève en difficulté est interrogé par l'enseignant et ne trouve pas la réponse, l'enseignant demande alors au reste de la classe d'aider Dorian à répondre.
	- Nombre/variété des moyens proposés pour aider l'élève en difficulté (documents ressources/méthodologiques, aide individuelle...)	Pas de fiches méthodologie/ définitions ou autre Cours animé avec une vidéo, un dossier élève avec des documents à lire... Utilisation du tableau et du rétroprojecteur.
	- Nombre de sollicitation de l'élève au tableau	- 0
	- Contenus différenciés ou non pour l'élève en difficulté	- Non, l'élève a le même support de cours et répond aux mêmes consignes.
Le comportement de l'élève en classe	- L'élève semble avoir compris la consigne (se met au travail...)	- A 7 reprises, l'élève montre une bonne réactivité aux consignes : souligne, écrit, semble réfléchir...
	- L'élève ne semble pas avoir compris la consigne (lève la main pour le dire, ne se met pas au travail...)	- A 2 reprises, pendant la séance, l'élève ne réagit pas aux consignes données par l'enseignant. Visible par le comportement non-verbal de l'élève : inactivité. Il ne sollicite pas non plus le professeur.
	- Élève concentré sur une autre activité que celle demandée (bavardage, dort, joue, mange, absence de mise au travail...)	- L'élève semble fatigué et baille à de nombreuses reprises. - Ferme les yeux, pose sa tête sur la table, - Avachi sur sa chaise, semble être « dans la lune » - Bavardage à l'initiative de l'élève en difficulté : x3 - Bavardages à l'initiative de la camarade : x4 - Joue avec ses crayons, - Sort son portable - Sort son portefeuille et sort sa carte d'identité (car notion abordée par le professeur au même moment).

Annexe 5 : Grille d'observation complétée pour la séance d'Anglais

Cours Anglais		
Date : 13/04/18		Heure : 10h25 -11h20
Les critères d'observation		Observations
Les contacts verbaux entre enseignants et élèves	- Nombre d'actions verbales dont l'auteur initial est l'élève en difficulté (envers le professeur, le groupe classe...)	39
	- Nombre d'actions verbales relatives au comportement de l'élève (rappel à l'ordre dans le but de replacer l'élève dans sa posture de lycéen)	5 « Assieds-toi »: x2, « Open your book please », « Dorian please ! » (Bavardages), “Prenez la correction ».
	- Nombre d'actions verbales centrées sur l'élève : il s'agit d'actions verbales à effet positif ou négatif centrées sur la personne de l'élève, son estime de soi, son bien-être (félicitations, encouragements, valorisation, etc. Ou bien remarques stigmatisantes)	5 « Very Good Dorian », «Well done”
	- Nombre d'actions verbales centrées sur la difficulté de l'élève. -	0
	- Nombre d'actions verbales à dominantes explicatives : apports complémentaires de l'enseignant (reformulation de consignes, matériels...)	4 interventions explicatives à destination de la classe
	- Nombre d'actions verbales au sujet du vocabulaire et des consignes à l'initiative de l'élève.	2 questions par rapport aux consignes 1 question par rapport au point de participation 2 questions qui n'ont pas de rapport avec la séance.
L'organisation du travail des élèves en difficulté	- Temps passé en groupe classe, en pourcentage du temps total	Organisation de la classe en îlots.
	- Temps passé en groupe d'élèves en difficulté, en pourcentage du temps total	Groupe homogène d'élèves en difficulté dont un élève allophone.

Les pratiques enseignantes	- Nombre d'aide individuelle apportée	3 aides individuelles L'enseignante guide, répond aux questions et conseille sur les outils à utiliser
	- Temps passé avec l'élève lors de l'aide individuelle	- Au total 3min 27
	- Nombre d'aide collectif (reformulation pour l'ensemble de la classe) pour l'élève en difficulté.	- 0
	- Nombre/variété des moyens proposés pour aider l'élève en difficulté (documents ressources/méthodologiques, aide individuelle...)	- Jeux sérieux en début de séance : fiche outils « sentiments », fiche outils « Les jours de la semaine ». - Fiche outils pour les activités proposées.
	- Nombre de sollicitation de l'élève au tableau	- 6
	- Contenus différenciés ou non pour l'élève en difficulté	Contenu non différencié
Le comportement de l'élève en classe	- L'élève semble avoir compris la consigne (se met au travail...)	- Aide sa camarade qui est au tableau - Prend la correction - Répond aux questions posées par l'enseignante - Bonne réactivité aux consignes
	- L'élève ne semble pas avoir compris la consigne (lève la main pour le dire, ne se met pas au travail...)	X 2 - Dit à voix haute « Hun ? je n'ai pas compris » - Arrête de travailler, attend l'aide de la professeure.
	- Élève concentré sur une autre activité que celle demandée (bavardage, dort, joue, mange, absence de mise au travail...)	- Joue avec son crayon l'envoie en l'air - Bavardage avec son camarade : x2, échange de sourires - Interagit avec une de ses camarades qui est au tableau - Cherche son crayon, soulève théâtralement ses feuilles - Rires - Se déplace dans la classe pour aller sur un autre îlot - Se bascule sur sa chaise - Chamaillerie discrète et brève avec une de ses camarades.

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e *Guluzar, Stéphanie TUYDAS*

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 07/06/2018

Signature :



Inégalités sociales et scolaires

Malentendus sociocognitifs

Difficultés scolaires

Pratiques pédagogiques

Socialisation

Chaque élève a un parcours unique, des besoins spécifiques et un environnement social qui lui est propre. Ces particularités entre les élèves, s'observent au sein des classes qui dans la majeure partie des cas regroupent des élèves au niveau très hétérogène. Les difficultés scolaires peuvent apparaître à n'importe quel moment d'un parcours scolaire. Mais à quel moment deviennent-elles un frein pour réussir sur le plan scolaire et social ?

Les difficultés scolaires peuvent être d'ordre cognitif et sociolinguistique, leur apparition peut être expliquée d'un point de vue social et exogène à l'école comme nous l'explique Bourdieu et Passeron. Selon notre origine sociale, le patrimoine culturel et linguistique d'un individu diffère au sein de la société. Mais pouvons-nous expliquer les difficultés scolaires uniquement d'un point de vue social ? Quel est le rôle de l'institution scolaire et des pratiques pédagogiques dans l'apparition des malentendus sociocognitifs chez les élèves ?

Les professeurs ont pour mission de favoriser l'intégration sociale et professionnelle des élèves, cependant, malgré une bienveillance omniprésente, leurs pratiques peuvent tantôt favoriser la progression des élèves au sein de la classe, tantôt entraîner leur exclusion.