



HAL
open science

Les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir

Xavier Boiffard

► **To cite this version:**

Xavier Boiffard. Les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir. Education. 2020. dumas-02579332

HAL Id: dumas-02579332

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02579332v1>

Submitted on 14 May 2020

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.

Master MEEF - « Économie-Gestion »
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Année universitaire : 2019/2020
Mémoire de recherche

Les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir

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

Soutenu par Xavier BOIFFARD

A l'attention de Ludivine BALLAND, directrice de mémoire

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Afin de mener à bien ce travail, il m'a fallu compter sur la générosité de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Balland, ma directrice de mémoire pour son accompagnement, sa disponibilité et ses judicieux conseils qui ont alimenté ma réflexion.

J'adresse également mes remerciements au proviseur du lycée « Honoré d'Estienne d'Orves » de Carquefou, Madame Faure, qui m'a autorisé à réaliser mon étude quantitative et mon étude qualitative au sein de son établissement.

Mes remerciements s'étendent également à tous les membres de l'équipe éducative du « lycée Honoré d'Estienne d'Orves » de Carquefou qui ont accepté d'échanger avec moi sur leurs pratiques.

Enfin, je tiens à remercier les élèves qui ont consacré un peu de leur temps pour répondre aux questionnaires que je leur ai soumis.

Table des matières

Introduction	4
1- Le cadre d'analyse	7
1.1- Les inégalités sociales conduisent aux inégalités scolaires	7
1.2- Le rapport au savoir	8
1.3- Les pratiques pédagogiques	10
1.4- Apprentissage et développement	12
2- Approche de cette étude.....	15
2.1- Problématique.....	15
2.2- Hypothèses	15
3- Le terrain	16
3.1- Les caractéristiques de l'établissement.....	16
3.2- Méthodologie de l'enquête hypothèse 1	17
3.2.1 - Le choix de la méthode : méthode quantitative	17
3.2.2- La grille d'analyse	18
3.3- Méthodologie de l'enquête hypothèse 2.....	19
3.3.1- Le choix de la méthode : Méthodologie qualitative.....	19
3.3.2- La grille d'analyse	21
4- L'analyse des résultats	24
4.1- L'analyse et interprétation des résultats de la méthode du questionnaire	24
4.1.1-échantillon et administration du questionnaire	24
4.1.2-Les difficultés rencontrées	24
4.1.3-L'analyse des résultats du questionnaire.....	26
4.1.4-Interprétation des résultats permettant de répondre à l'hypothèse 1.....	50
4.2- L'analyse et interprétation des résultats de la méthode de l'observation	52
4.2.1-Les difficultés rencontrées	52
4.2.2-L'analyse des résultats de l'observation	53
4.2.3-Interprétation des résultats permettant de répondre à l'hypothèse 2.....	57
Conclusion	57
Bibliographie	59
Liste des annexes	60

Introduction

Depuis les années 60, la scolarité s'est allongée et de nouvelles formations sont proposées. On assiste à un phénomène de massification. Certes, cela permet aux enfants de toutes les classes sociales d'accéder à l'éducation néanmoins, un lien existe entre l'origine sociale et le rapport au savoir. L'expression « rapport au savoir »¹ désigne « l'ensemble des relations affectives, cognitives, psychiques, pratiques que le sujet confronté à la nécessité d'apprendre entretient avec les objets de connaissance du monde qui l'entoure. »²

L'environnement social de l'élève n'est pas le seul facteur qui explique le rapport au savoir. D'autres facteurs influent sur ce dernier, notamment les pratiques d'enseignement : les « effets-classes » et « effets-maîtres ». Les recherches sur les « effets-classes » et les « effets-maîtres »³ nées aux États-Unis développées au cours des années 1960-1970, dans le cadre du paradigme processus-produits ont mis en exergue que les acquisitions des élèves sont liées, au moins en partie, à ce qui se passe en classe, et en particulier à l'enseignement du maître. Les modes d'interactions verbales seraient ainsi en corrélation avec le niveau d'acquisitions des élèves.

Ainsi, les pratiques d'enseignement sont un des facteurs déterminants de l'apprentissage et du développement de l'élève. Selon *les postulats de Burns*⁴, tous les apprenants sont différents face au système scolaire. En effet, il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui utilisent les mêmes techniques d'étude, qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, qui possèdent le même profil d'intérêt, comme il n'y a pas deux apprenants qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts.

L'hétérogénéité des élèves peut porter sur différents aspects :

-Cognitif : il existe chez les élèves une grande hétérogénéité dans le degré d'acquisition des connaissances exigées et dans la richesse de leurs processus mentaux.

-Socioculturel : les élèves ont des valeurs, des croyances, des codes de langages et des types de socialisation différents.

¹ VAN-ZANTEN A. et RAYOU P. (2008), *Dictionnaire de l'Éducation*, Paris.

² MENES M. (2012), *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre ?*, Paris : Broché p.22.

³ VAN -ZANTEN A. et RAYOU P. (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris.

⁴ ASTOLFI JP (1995), *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, Paris : ESF.

-Psychologique et affectif: l'histoire ainsi que la personnalité de chaque apprenant, influent sur leur motivation, leur volonté, leur curiosité, leurs rythmes, leur relation avec leur professeur et leur relation avec les autres élèves.

Le thème de mon mémoire « Les pratiques d'enseignement et le rapport au savoir » m'est apparu suite à l'observation pendant mon stage au lycée Jacques Prévert de Savenay de deux séances de cours de mercatique, dans une classe de terminale sciences et technologies du management et de la gestion (option mercatique) de trente-six élèves.

Lors de la première séance, l'enseignante a proposé aux élèves de travailler individuellement sur un « travail dirigé » de mercatique, après avoir expliqué le sujet et les objectifs de ce dernier. Elle demande un feedback aux élèves sur la compréhension des consignes avant que les élèves débutent l'activité, et précise que le travail réalisé fera possiblement l'objet d'une évaluation.

On peut analyser la réaction face au travail demandé en distinguant les réactions homogènes de trois groupes d'élèves :

- Le premier groupe (9 élèves) se met directement en action, on constate qu'ils ont compris les consignes et l'évaluation les incite à s'engager pleinement (« Est-ce qu'il y aura une note ? Est-ce que ce devoir sera comptabilisé dans la moyenne ? »...).
- Le deuxième groupe (13 élèves) met plus de temps à se mettre au travail, cherche à interagir sur le sujet du TD et manifeste dans son comportement une envie de construire avec les autres (« Tu es sûr ? Ce n'est pas ce que j'ai compris ! », « Pourquoi est-ce que tu commences par la question 2 ? »...).
- Le troisième groupe (14 élèves) est inactif, passif et ne se met pas en action. On peut s'interroger sur les causes du non-engagement de ce dernier.

Lors de la deuxième séance, l'enseignante propose également un TD à réaliser (semblable au premier dans la forme). Cette fois, elle propose aux élèves de travailler par groupe de trois.

Dans la même perspective que lors de la première séance, elle présente le sujet et s'assure de la compréhension des élèves.

Ensuite, elle leur demande de s'installer par groupe sous forme d'îlots (12 groupes de 3 élèves). Cette fois, elle n'exprime pas la volonté d'évaluer le TD.

On peut également analyser la situation :

- Sept groupes sur les douze (21 élèves) se mettent rapidement au travail en se questionnant les uns les autres. Les comportements individuels au sein des îlots sont assez homogènes et les interactions permettent aux élèves de bénéficier de la synergie du groupe.
- Dans quatre autres groupes (12 élèves), la mise au travail est plus lente mais l'engagement des élèves est perceptible (ils s'entraident en se questionnant, le démarrage est lent mais finalement productif).
- Le dernier groupe (3 élèves) reste passif et davantage animé par le bavardage.

Il est intéressant de souligner que deux des trois élèves du dernier groupe sont issus du groupe le plus impliqué sur le TD précédent. L'évaluation lors du dernier TD constituait-elle leur unique source d'engagement ? Leur milieu social influe-t-il sur le rapport au savoir ?

Le bilan de cette observation est sans appel, le travail en groupe et les interactions ont animé davantage d'élèves que le travail individuel (92 % des élèves sont impliqués dans l'exercice en groupe contre 61 % dans la première situation).

Aussi, entre ces deux situations, on constate une forte disparité sur la qualité du travail, dans l'argumentation et dans la complétude des réponses. Les élèves les plus impliqués dans la première situation n'ont pas réussi à égaler la qualité du travail des îlots (à l'exception du groupe de trois élèves inactifs qui a très peu produit).

Enfin, lors du travail en groupe, l'enseignante a pu accompagner l'ensemble des groupes (36 élèves) en les mettant en réflexion par un questionnement pertinent alors que lors du travail individuel, elle a seulement réussi à accompagner un peu plus de la moitié des élèves (20 sur 36) par manque de temps.

La pédagogie utilisée joue un rôle déterminant. Dans ce cas précis, elle impacte l'accompagnement de l'enseignant auprès de ses élèves, influence l'engagement, l'implication des élèves, mais aussi la qualité du travail réalisé.

Mes observations et mes lectures m'ont conduit à m'interroger sur plusieurs concepts :

- Les inégalités sociales et les inégalités scolaires ;
- Le rapport au savoir ;
- Les pratiques pédagogiques ;
- Les apprentissages et le développement.

1- Le cadre d'analyse :

1.1- Les inégalités sociales conduisent aux inégalités scolaires :

La notion d'habitus est une notion fondamentale pour Pierre Bourdieu⁵. L'habitus est pour lui le fait de se socialiser dans un peuple traditionnel, définition qu'il résume comme un « système de dispositions réglées ». Il permet à un individu de se maintenir dans le monde social et de l'interpréter d'une manière qui lui est propre et commune aux membres des catégories sociales auxquelles il appartient. Bourdieu différencie l'habitus en fonction de la classe sociale de l'individu. Par ailleurs, il établit une relation entre l'habitus et le capital culturel. L'habitus est lié à l'individu et son capital culturel aura un impact à chaque moment de la vie sociale.

A. Jourdain et S. Naulin, deux doctorantes en sociologie, définissent l'habitus comme l'ensemble des Schémas de perception, d'action et d'appréciation hérités et intégrés inconsciemment par l'individu. L'habitus permet « l'intériorisation et l'extériorisation »⁶ par l'intermédiaire du processus de socialisation. La première instance de socialisation est la famille et la seconde l'école puisqu'il s'agit du lieu où l'individu intériorise les structures du monde social. L'habitus permet aux individus de réagir sans réfléchir en fonction de ce qui est attendu d'eux par la société, les mécanismes ont été ainsi intégrés inconsciemment lors de la socialisation.

⁵ BOURDIEU P. (2015), *Sociologie générale Volume 1, cours au collège de France 1981-1983*, Paris : Raison d'agir, p. 290.

⁶ JOURDAIN A. et NAULIN S. (2011), « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, numéro 166, p.8.

En général, les sociologues s'accordent à reconnaître l'existence d'un lien entre l'origine sociale et la réussite scolaire, mais certains réduisent l'inégalité des chances à l'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur produite par la possession inégale de capital économique. L'égalité formelle des élèves résulterait de la démocratisation réelle de l'école, mettant fin aux discriminations sociales à l'intérieur d'une institution jugeant uniquement le mérite individuel.

Passeron et Bourdieu ne valident pas cette théorie en redéfinissant et en caractérisant la notion de l'inégalité scolaire, du capital et de la culture scolaire, pour mettre en évidence les mécanismes de reproduction des privilèges sociaux. L'ouvrage *Les héritiers*⁷ de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron met en exergue l'inégale représentation des différentes classes sociales dans les études supérieures en s'appuyant sur des enquêtes. Il s'agit de démontrer que les chances objectives de réussite scolaire dépendent de la quantité de capital culturel que possèdent les élèves, que la culture scolaire est la culture intériorisée des élites.

Il n'y aurait donc pas de lien de cause à effet entre l'appartenance à certains milieux sociaux et l'accès à l'université, mais l'organisation systématique par l'université de la reproduction de la domination « des héritiers » au sein de l'université.

Dans cette perspective, il est intéressant de chercher la corrélation entre le savoir et le statut social de l'élève.

1.2- Le rapport au savoir :

B.Charlot⁸ explique que « pour certains l'école n'est pas un droit, mais un devoir ennuyeux ou, pire, une malédiction ». Dans cette perspective, le rapport à l'école n'est pas le même pour tous les élèves. Il explique que l'école est un moyen pour atteindre le droit au savoir. Le rapport au savoir est un des composants du rapport à l'école. L'hétérogénéité des classes en termes de statut scolaire et de statut social doit être prise en compte dans les pratiques pédagogiques. Effectivement, en fonction du statut scolaire et du statut social des élèves, le rapport au savoir ne sera pas identique. Bernard Charlot affirmait : « tout apprentissage véhicule toujours plus que le contenu intellectuel qu'il vise.

⁷ PASSERON J.C. et BOURDIEU P. (2016), *Les héritiers*, Paris : les éditions de minuit.

⁸ CHARLOT B. (1982), *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ?*, Paris : Casterman E3.

Il met en jeu un ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois : sur la noblesse et l'utilité sociale de la discipline enseignée, sur l'importance du contenu, sur la légitimité de la méthode, sur la crédibilité intellectuelle voire affective de l'enseignant et sur la valeur de l'enseigné lui-même, valeur perçue en tant que telle ou par comparaison avec les autres élèves. »⁹. Il envisage le rapport au savoir comme un rapport à soi-même, à l'autre et au monde qui nous entoure. Selon le chercheur, l'apprentissage relève du plaisir, de la passion.

Il évoque également des aspects indirects qui procurent ce plaisir (avoir une bonne note, faire plaisir à ses parents, le plaisir de se sentir intelligent, le plaisir d'espérer faire le métier que l'on souhaite plus tard...). Le rapport au savoir correspond à un ensemble de représentations sur l'importance du savoir et la manière d'appréhender les apprentissages. Le rapport au savoir repose sur le travail autour des disciplines. Il peut également être appréhendé sous l'angle des mobiles d'apprendre (les projets d'orientation, la confiance en soi et sur ses aptitudes, les attentes de la famille, du milieu social).

Effectivement, plusieurs facteurs influencent la motivation des élèves : les facteurs relatifs à la vie en société, à la vie personnelle de l'élève, à l'institution et à la classe. L'enseignant peut agir sur le dernier afin de se donner les chances de susciter la motivation de ses élèves.

Selon Rolland Viaud, « une activité d'apprentissage¹⁰ saura susciter la motivation des élèves si elle » :

- « Est signifiante aux yeux de l'élève » (donner du sens à la tâche) ;
- « Est diversifiée et s'intègre aux autres activités » (variété des activités proposées) ;
- « Représente un défi pour l'élève » (activité ludique par exemple) ;
- « Est la plus authentique possible » (en lien avec la vie courante) ;
- « Exige un engagement cognitif de l'élève » (lien avec les notions étudiées précédemment) ;
- « Responsabilise l'élève en lui permettant de faire des choix » (permettre une certaine latitude dans le cadre) ;
- « Permet à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » (travail collaboratif) ;

⁹ CHARLOT B. (1982), *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ?*, Paris : Casterman E3, p. 130-153 (cit. p. 135).

¹⁰VIAUD R. (1999), *La motivation dans l'apprentissage du français*. Editions du renouveau pédagogique.

- « A un caractère interdisciplinaire » ;
- « Comporte des consignes claires » (éviter les malentendus sociocognitifs) ;
- « Se déroule sur une période de temps suffisante ».

Pour être réalisable sur le terrain, l'ensemble de ces conditions ne peut être mis en œuvre pour chaque activité d'apprentissage, mais il est possible de se fixer comme objectif de les remplir dans le cadre d'une séquence pédagogique.

1.3- Les pratiques pédagogiques :

Selon Philippe Perrenoud¹¹, « Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux ». Dans cette perspective, les pratiques pédagogiques doivent-elles être différenciées ?

La notion de pratique pédagogique doit être précisée, le concept de « pratique » peut être défini à partir du cadre théorique sociocognitif développé par Bandura¹². Selon lui, toute pratique humaine peut se caractériser par trois dimensions en interrelation : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement. Ces trois familles de facteurs sont en constante interaction, s'influencent réciproquement pour construire peu à peu le sujet particulier, quel qu'il soit, ainsi que ses pratiques. Selon Bandura le concept de pratique a une dimension qui s'attache essentiellement à étudier le sentiment d'efficacité personnelle, on peut concevoir que les facteurs personnels sont constitués d'aspects plus largement cognitifs, émotionnels, représentationnels. Ainsi, les connaissances, les représentations sociales ou professionnelles, l'identité, l'habitus ou les schèmes en font partie.

Finalement, l'activité de l'enseignant est à la fois productive (transformation du réel à des fins d'enseignement c'est-à-dire de création de conditions qui devraient permettre l'apprentissage des élèves) et constructive (transformation du sujet-enseignant lui-même).

¹¹ PERRENOUD, Ph. (1995), *La pédagogie à l'école des différences, fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF (2005), chapitre 4.

¹² BANDURA. A (1997), *Auto-efficacité*, Paris : De Boeck Université (2003).

Ces deux activités sont indissociables : l'enseignant ne fait pas que produire des transformations dans l'activité des élèves qui devraient leur permettre de construire des connaissances, il se transforme également lui-même en enrichissant son répertoire de ressources cognitives, en apprenant lui aussi de sa propre activité. Ces connaissances font partie intégrante des représentations professionnelles des enseignants.

La pédagogie est relative aux sciences de l'éducation. Elle englobe donc l'ensemble des théories, des modèles et des méthodes d'enseignement. Jean Houssaye¹³ (1988), pédagogue, a proposé «le triangle pédagogique» comme modèle de compréhension de la notion de pédagogie. Celui-ci peut permettre des comparaisons, des rapprochements entre les diverses situations pédagogiques parce qu'elles s'articulent autour de trois éléments : les élèves, les savoirs et les enseignants.

Le triangle pédagogique s'inscrit dans un cadre qui représente l'institution avec lequel le rapport est différent selon les processus : « enseigner », « former », « apprendre ».

À partir de cette schématisation, on peut identifier trois modèles pédagogiques :

- Sur 'l'axe Enseigner' peut être situé la pédagogie traditionnelle magistrale, mais aussi le cours très actuel qui procède par questions/réponses.
- Sur 'l'axe Former' peuvent être situées les pédagogies libertaires (Neill, Hambourg), certains promoteurs de l'Éducation nouvelle en internat (Korczak) pour qui l'important relève d'une structuration maître et élève à engendrer et à renouveler en permanence.

Sur ce même axe Former se trouve aussi les pédagogies non directives (Rogers), les pédagogies institutionnelles (Oury et Vasquez), qui donnent une place centrale à la parole des élèves, des étudiants, ou au conseil, comme instance génératrice d'un travail entre le maître et les élèves sur le rapport à la loi.

- Sur 'l'axe Apprendre' se trouve l'Éducation nouvelle, le travail autonome et certaines formes de pédagogies différenciées.

Après avoir démontré qu'il existe plusieurs modèles de pédagogie, on peut se demander si les pratiques d'enseignement influent sur le rapport au savoir.

¹³HOUSSAYE J. (2003), *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie*, Paris : ESF (2014).

Avant de répondre à cette question, il me semble judicieux de déterminer le lien entre les apprentissages et le développement des élèves.

1.4- Apprentissage et développement :

Selon la définition de De Ketele¹⁴ (1989), l'apprentissage est un processus orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

Plusieurs théories se sont succédé sur le rapport entre l'apprentissage à l'âge scolaire et le développement. Jean Piaget (1896-1980), Henry Wallon (1879-1962), Lev Vygotski (1896-1934) et Jérôme Seymour Bruner (1915-2016) sont quatre des grandes figures de l'étude de la psychologie et du développement. Leurs théories ont influencé un grand nombre d'auteurs, des plus classiques aux plus modernes.

La théorie de Piaget¹⁵ considère que le développement précède l'apprentissage et dépend de l'action du sujet sur son environnement. Dans son analyse, le rôle du langage dans le développement de la connaissance est nécessaire mais n'est pas fondamental. Selon sa théorie, l'enfant fait des expériences, en tire des résultats et les analyse de façon subtile et intéressante. C'est parce que l'élève a atteint un certain niveau de développement que l'école peut entreprendre un nouveau type d'enseignement. Piaget a une conception mentaliste de l'apprentissage. Selon lui, l'acquisition des connaissances est une construction. L'enfant peut donc se développer seul, spontanément, sans l'intervention de l'adulte.

Wallon¹⁶ a une approche différente du développement chez l'enfant. Selon lui, « L'homme est un être biologique, il est un être social et c'est une seule et même personne ». Wallon considère le développement dans sa globalité (physiologique, neurologique, moteur, affectif, langagier, social...). Il accorde une importance aux émotions et surtout estime que l'autre a un rôle important dans le développement de l'enfant. « Il faut souligner ici, encore une fois, la liaison qu'il y a entre la personnalité de l'enfant et son développement intellectuel et combien il serait utile de rattacher les opérations intellectuelles dont l'enfant devient capable, avec les relations sociales qui lui deviennent également accessibles ». Ce sont les relations sociales qui vont influencer le développement de l'individu.

¹⁴DE KETELE J.-M. (1985), *Introduction aux concepts et aux pratiques*, Paris : Cabray.

¹⁵PIAJET J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël (1969), p.103.

¹⁶WALLON H. (1952), « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *Enfance*, tome 16, numéros 1-2, p.105.

Pour Wallon, l'apprentissage est un rapport toujours nouveau entre l'être et son milieu. C'est dans les interactions permanentes entre l'enfant et ses milieux que l'intelligence se construit.

Selon Vygotski¹⁷, la relation entre l'apprentissage et le développement repose sur l'analyse de l'enfant et de sa progression dans un environnement scolaire alors que l'analyse de Piaget ne prend pas en compte l'environnement scolaire et analyse le sujet de par son système cognitif dans sa globalité. Pour Vygotski et Wallon, parler c'est parler à quelqu'un (de quelque chose) alors que pour Piaget, parler c'est parler de quelque chose (à soi ou à quelqu'un). Vygotski¹⁸ a analysé la manière dont l'enfant progresse concrètement et articule un développement finalisé et des apprentissages contextualisés.

Selon lui, l'acquisition des connaissances est une appropriation, le développement dépend de la tension entre le sujet et son environnement, de l'impact de l'environnement sur les structures psychologiques. Le rôle du langage est fondamental dans les apprentissages. L'enfant ne peut donc pas se développer de manière complète sans l'intervention de l'adulte. Ainsi, les savoirs et les disciplines scolaires ont un impact majeur sur l'évolution des structures mentales et sur la personnalité.

Il distingue deux situations. La première dans laquelle l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités. Dans ce cas, l'individu maîtrise déjà seul, le type et le niveau de fonctionnement cognitif qu'il est capable de mettre en œuvre de façon autonome pour résoudre un problème. Et la deuxième, dans laquelle l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci va déterminer « sa capacité potentielle » de développement. Entre ces deux situations, il y a la « *zone proximale de développement* » dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui des autres. Elle peut se définir comme la différence entre le niveau de résolution de problèmes avec l'aide d'adultes et celui atteint seul par l'enfant. Cette zone augmente nettement le potentiel d'un élève à apprendre plus efficacement.

Par exemple, si on soumet deux enfants à un examen adapté à leur âge mental. Les deux enfants sont susceptibles de réussir l'examen.

¹⁷VYGOTSKI L.S. (1985), *Textes de base en psychologie*, Lausanne : Delachaux & Niestlé (1990).

¹⁸VYGOTSKI L.S. (1985), *Pensée et Langage*, Paris : La Dispute.

Si par contre, on les soumet à un exercice adapté à des enfants plus âgés mais en les accompagnant, on constate qu'un des deux réussit à réaliser un examen adapté à un enfant de deux ans de plus alors que l'autre réussit seulement un examen adapté à un enfant de six mois de plus que son âge mental. On constate que les sujets en autonomie ont le même développement mental alors qu'avec un accompagnement, leurs capacités potentielles sont différentes. Cela remet en question l'évaluation du niveau de développement mental de l'enfant dans sa seule activité autonome. Au moins deux éléments sont nécessaires à l'évaluation du développement mental : le développement actuel, qui correspond à ce que le sujet est capable de faire en autonomie et sa zone proximale de développement. Pour que l'enseignement soit efficace, il ne doit pas être centré exclusivement sur la base du développement déjà acquis mais au contraire sur des apprentissages qui vont stimuler ce développement.

L'exemple de la pédagogie adaptée aux enfants handicapés en est une démonstration. L'approche pédagogique pour des enfants handicapés a longtemps été fondée sur l'utilisation de moyens visuels en réponse à de nombreuses expériences qui ont démontré que l'enfant handicapé est peu enclin à la pensée abstraite. Ces méthodes ont été remises en cause puisque l'utilisation exclusive de ces moyens empêche la pensée abstraite de se développer. Aujourd'hui, les visuels sont utilisés et sont nécessaires pour développer la pensée abstraite comme moyen mais pas comme une fin en soi. Cet exemple remet en question l'approche de Piaget qui dans sa théorie part du principe que le développement précède l'apprentissage. Au contraire, l'exemple valide la théorie de Vygotski pour qui l'apprentissage pilote le développement. L'apprentissage réveille chez l'enfant une série de processus de développements internes qu'il intègre dans le cadre de la communication avec les autres.

La théorie de Vygotski démontre la nécessité pour l'enseignant de travailler en collaboration avec ses étudiants pour que ces derniers créent leur propre sens. Faire émerger les conceptions spontanées de chacun des élèves, en rapport avec les savoirs qu'ils doivent intégrer. Ainsi, l'enseignement constitue une source indispensable au développement.

Bruner¹⁹ affirme que *« le processus éducatif nécessite une structure de connaissances en un tout cohérent, pour en faciliter l'encodage »*.

¹⁹BRUNER, J.S. (1975), *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF (2011).

Bruner a mis au point trois modes de représentation des connaissances : le mode actif, le mode symbolique et le mode iconique.

Pour Bruner, pour qu'il y ait un réel apprentissage, l'élève doit y participer. Pour lui, il existe deux modes d'enseignement : le mode fondé sur l'exposition (l'élève est auditeur) et le mode fondé sur l'hypothétique (coopération entre l'élève et l'enseignant). Bruner a deux grandes idées importantes : la culture donne forme à l'esprit et l'activité mentale ne se produit jamais dans l'isolement. Pour Bruner, apprendre est un « *processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* ». C'est dans ce sens qu'il a contribué à développer le modèle social de l'apprentissage. Bruner affirme que le modèle transmissif n'est plus en mesure de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'auto-évaluer. Bruner voit plus le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage.

Ce processus rend l'apprenant, capable de résoudre un problème ou de mener à bien une activité qui excède initialement ses capacités. L'enseignant permet à l'élève de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son champ de compétences.

Pour réaliser mon analyse, je retiens la théorie de Bruner et Vygotski selon lesquelles l'enseignant doit travailler en collaboration avec les élèves, l'apprentissage est un processus interactif.

2- Approche de cette étude :

2.1- Problématique :

Les recherches réalisées m'ont permis de préciser la problématique à laquelle je répondrai dans le mémoire.

Dans quelle mesure les pratiques d'enseignement produisent, atténuent ou accentuent les différences interindividuelles en influant sur les rapports au savoir envisagés comme des mobiles d'apprentissage scolairement et socialement situés ?

2.2- Hypothèses :

Hypothèse 1 : les pratiques d'enseignement mises en œuvre influent sur le rapport au savoir différemment en fonction du statut scolaire et de l'origine sociale des élèves.

Hypothèse 2 : les pratiques pédagogiques accentuent les différences interindividuelles en influant sur les rapports au savoir envisagés comme mobiles d'apprentissage scolairement situés.

Pour répondre à ces deux hypothèses, il faut au préalable réaliser un travail méthodologique. Celui-ci peut s'effectuer de différentes manières en fonction de l'hypothèse soulevée. Il est possible d'utiliser deux types de méthode, soit la méthode qualitative ou quantitative. Ces méthodes peuvent être complémentaires les unes avec les autres.

3- Le terrain :

Pour répondre aux deux hypothèses soulevées, je vais réaliser des enquêtes de terrain dans le lycée de Carquefou.

3.1- Les caractéristiques de l'établissement :

Inauguré à la rentrée 2017, le lycée Honoré d'Estienne d'Orves situé à Carquefou frappe de prime abord par ses couleurs vives et ses matériaux inhabituels dans un établissement scolaire. Au-delà des apparences, cet établissement peut aussi se vanter d'être le premier lycée 100% énergies renouvelables de la région.

Ses qualités architecturales ne sont pas ses seuls atouts, le lycée met à disposition des enseignants du matériel et des outils numériques innovants (salles de travail collaboratif, salles numériques, tablettes tactiles...). Le cadre du lycée permet le développement de la créativité et du travail collaboratif de l'ensemble des personnels et des élèves.

Ainsi, de nombreuses initiatives ont émergé et le lycée est tourné vers l'international et s'engage à ce titre dans plusieurs projets.

Au-delà des dispositifs proposés par l'institution, le lycée donne l'opportunité aux enseignants de tester de nouvelles pratiques pédagogiques et d'expérimenter de nouveaux dispositifs notamment autour du travail pluridisciplinaire et du numérique.

Le lycée ne possède pas encore de projet d'établissement puisque ce dernier est en construction. C'est une réelle opportunité puisque rien n'est figé, ce qui ouvre le champ des possibles.

On peut considérer le lycée comme très favorisé. Effectivement, la répartition des CSP sur la fiche APAE met en exergue la prédominance des élèves issus de classes socioprofessionnelles supérieures. 50 % des élèves en 2017 ont des parents cadres supérieurs et enseignants. A l'inverse, les enfants d'ouvriers et d'inactifs sont sous-représentés par rapport à la moyenne nationale, 17.9 % contre 26.1 %. Également, le nombre d'élèves boursiers est également nettement inférieur à la moyenne nationale puisqu'il est de 11,7 % contre 20.6 %. L'indice de position sociale confirme cette analyse puisque dans le lycée de Carquefou, cet indice est de 14 points supérieur à la moyenne française.

Le niveau scolaire des élèves à l'entrée en seconde est supérieur à la moyenne nationale et académique. Effectivement, en 2018, la moyenne des élèves entrant en classe de seconde dans l'établissement est de 12/20 contre 11.6/20 dans l'académie et 11.4/20 en France.

3.2- Méthodologie de l'enquête hypothèse 1 :

3.2.1 - Le choix de la méthode : méthode quantitative :

Pour répondre à la première hypothèse : « les pratiques d'enseignement mises en œuvre influent sur le rapport au savoir différemment en fonction du statut scolaire et de l'origine sociale des élèves », je vais utiliser la méthode du questionnaire.

Elle me semble la plus adaptée. En effet, il est impossible de répondre à cette hypothèse en utilisant uniquement la méthode de l'observation. La méthode de l'entretien aurait pu être utilisée.

- Les apports de la méthode du questionnaire :

Avec cette méthode, c'est la quantité d'éléments collectés qui va permettre sa validité. C'est pourquoi je souhaiterais réaliser mon analyse à partir de cent questionnaires administrés. La méthode du questionnaire repose sur une démarche mathématique purement rationnelle²⁰, et permet d'éviter la subjectivité d'un entretien ou de l'observation. Cela permet d'objectiver les réponses en les restituant dans un espace de réponses.

²⁰VILATTE J.C. (2007), *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*.

Par ailleurs, la construction du questionnaire et le choix des questions doit être pertinent afin de répondre correctement à l'hypothèse soulevée. J'ai fait le choix de le construire sur la base de questions fermées. Ce type de questionnaire me semble adapté à un public plutôt jeune. Le choix multiple des réponses permet à l'ensemble des élèves interrogés d'y répondre. Quelques questions seront ouvertes notamment la dernière pour permettre aux interrogés de s'exprimer.

Je souhaite distribuer ce questionnaire dans le lycée de Carquefou dans plusieurs filières pour avoir le maximum de profils d'élèves dans l'analyse sociologique.

- Les limites de cette méthode :

Plusieurs limites à cette méthode peuvent être soulevées, il conviendra donc de prendre en compte ces aspects dans la construction du questionnaire et des questions.

D'abord, les élèves interrogés peuvent ne pas répondre ou ne pas être sincères dans leurs réponses pour plusieurs raisons telles que le respect de ce qui est socialement acceptable et le souci de protéger leur vie privée. Lorsqu'ils répondent notamment aux questions ouvertes, leurs réponses peuvent parfois être peu approfondies. Ensuite, il y a le risque d'être confronté à des défauts de communication soit par incompréhension ou mauvaise interprétation des questions. Enfin, certaines questions notamment les questions ouvertes peuvent être difficiles à analyser.

L'analyse des résultats doit me permettre d'analyser d'une part, les résultats d'élèves dont les parents ont des CSP différentes et d'autre part, l'influence des pratiques pédagogiques en fonction du milieu social et du niveau scolaire des élèves (du point de vue de l'élève).

Je pourrai par ce biais déterminer si les pratiques pédagogiques modifient les différences interindividuelles et influent sur le rapport au savoir en fonction du statut scolaire et de la classe sociale de l'élève.

3.2.2- La grille d'analyse :

Dans la construction du questionnaire, je vais m'appuyer sur plusieurs éléments afin de valider mon hypothèse.

Premièrement, je vais établir le profil de l'élève. Pour déterminer son origine sociale, je vais m'appuyer sur la catégorie-socioprofessionnelle des parents des élèves interrogés et le niveau de diplôme de leurs parents.

Deuxièmement, afin de déterminer le statut scolaire des élèves, je vais les interroger sur leur niveau scolaire en primaire, au collège et au lycée. Je vais aussi demander aux élèves s'ils ont déjà redoublé ou s'ils ont une année d'avance. Le questionnaire va me permettre de déterminer leurs motivations pour l'école.

Troisièmement, je vais interroger les élèves sur leurs apprentissages en fonction des différentes pratiques pédagogiques afin de déterminer le lien entre les pratiques pédagogiques et les rapports au savoir envisagés comme des mobiles d'apprentissages. Enfin, le questionnement permettra de déterminer le rapport des élèves à l'école. Ce dernier peut expliquer en partie le rapport au savoir.

En croisant les différentes données recueillies dans le questionnaire, je vais pouvoir croiser l'analyse des réponses aux questions afin de déterminer :

- Le statut scolaire en fonction de l'origine sociale ;
- L'influence des pratiques d'enseignement et le rapport au savoir (rapport à l'école, mobiles d'apprentissage, conditions de travail à la maison) en fonction du statut scolaire et de l'origine sociale des élèves.

3.3- Méthodologie de l'enquête hypothèse 2 :

3.3.1- Le choix de la méthode : Méthodologie qualitative :

Pour répondre à ma deuxième hypothèse, « Les pratiques pédagogiques accentuent les différences interindividuelles en influant sur les rapports au savoir envisagés comme mobiles d'apprentissage scolairement situés. », je vais m'appuyer sur la méthode qualitative par le biais de l'observation de deux classes du Lycée général et technologique de Carquefou dans deux situations d'apprentissage différentes.

- Les apports de la méthode de l'observation :

Effectivement, l'observation directe est une technique consistant à porter une attention particulière sur un objet ou une situation (personne, groupe, activité...) sans jugement ni interprétation.

L'objectif de mon observation va être d'étudier des comportements dans des situations données. Je vais pouvoir analyser ces comportements, attitudes de travail sans intermédiaire, au moment où ils se produisent afin d'éviter les « ressentis » ou les filtres « socioculturels » rencontrés lors de l'entretien ou encore lors de l'administration de questionnaire. C'est-à-dire ne pas prendre en compte ce que pensent les acteurs.

Par exemple, lors de cours avec des pratiques pédagogiques différenciées, je vais observer les réactions des élèves, leur investissement dans les activités proposées et leur capacité à restituer leur apprentissage lors de la construction de synthèse. Avec l'entretien, le professeur aura peut-être une vision déformée de la réalité puisque le regard que nous portons sur un cours peut être biaisé.

Nous n'avons pas les mêmes ressentis lorsque nous sommes devant la classe avec énormément d'éléments à gérer et lorsque nous sommes en position d'élève.

- Les limites de la méthode de l'observation :

Je vais devoir prendre en compte certaines limites de cette approche. Effectivement, il se peut qu'il y ait une modification du comportement du sujet observé en ma présence. Effectivement, les élèves pourraient être tentés, par exemple, de travailler différemment, peut-être plus sérieusement avec la présence d'un deuxième « adulte » dans la salle de classe. Ou encore par timidité, moins participer du fait de ma présence. Je vais essayer d'être le plus discret possible afin de limiter ces risques.

Je devrai également m'efforcer d'être le plus objectif possible dans l'interprétation des résultats. Mon avis ne doit pas les biaiser. Effectivement, j'ai tendance à penser que les pratiques pédagogiques différenciées vont favoriser les apprentissages des élèves. Je ne dois pas me laisser influencer par mon point de vue. Également, ma position dans la salle devra être stratégique afin de ne pas privilégier un point de vue plus qu'un autre. Je vais devoir multiplier les angles de vue pour analyser d'une part les élèves en activité et d'autre part la pratique du professeur.

Afin de limiter ces risques et d'obtenir des résultats d'observation les plus pertinents possibles, je dois au préalable réaliser une grille d'observation.

3.3.2- La grille d'analyse :

Je vais observer si la pratique pédagogique de l'enseignant modifie les différences interindividuelles des élèves en influant sur le rapport au savoir de ces derniers. Pour y parvenir, je vais réaliser une grille d'observation afin de structurer les données.

Selon Régine Sirota, « observer, c'est déjà structurer sa perception en fonction de critères plus ou moins bien établis »²¹. Cette grille sera construite autour de dimensions qui permettront de répondre à mon hypothèse.

Je vais observer plusieurs situations pédagogiques puisque nous les considérons comme déterminantes dans l'analyse.

La première situation pédagogique sera un cours magistral (« cours dialogué ») et le deuxième un cours avec utilisation du numérique dans le lycée de Carquefou. Dans cette seconde approche, l'enseignant a un rôle d'accompagnant, il circule d'un élève à l'autre et adapte sa pédagogie aux besoins de l'élève.

Effectivement, certaines pédagogies vont accentuer les différences entre les élèves alors que d'autres vont au contraire les atténuer. De prime abord, on peut penser que la pédagogie différenciée permet, en s'adaptant à chaque élève, d'atténuer les différences. Or, certains travaux démontrent que la pédagogie différenciée accentue ces différences puisque le professeur, en s'adaptant à l'élève, ne lui permet pas de sortir de son milieu.

Aussi, l'élève doit lui-même être considéré individuellement, à partir de ses caractéristiques scolaires et sociales. Son rapport au savoir mais aussi son statut scolaire auront un rôle dans ses mobiles d'apprentissages.

Ainsi, j'ai choisi d'appuyer mon observation sur deux classes de terminale dans deux situations pédagogiques différentes.

²¹ SIROTA R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris : PUF, Méthodologie et présentation de la grille d'observation, p.45.

- La première classe est la terminale scientifique. Des travaux cumulatifs ont pu mettre en évidence les hiérarchies propres à l'enseignement secondaire et les logiques socio-scolaires des orientations en filière scientifique. Selon les enseignants de la classe en question, on peut facilement admettre que dans cette classe, les élèves sont de « bons élèves ».

- La seconde est une classe de terminale technologique (une partie de la classe en ST2S et l'autre moitié en STMG). Dans cette classe, le statut scolaire des élèves sera différent puisque dans les séries technologiques, les élèves sont davantage « en difficulté ». Les enseignants de cette classe confirment les difficultés d'apprentissage des élèves.

Dans un premier temps, pour chacune de ces classes, je vais observer les élèves dans un cadre d'apprentissage traditionnel avec un cours magistral (« cours dialogué »), c'est-à-dire sans différenciation pédagogique, pendant un cours d'Histoire-Géographie. Selon J. Deauvieu²², on parle d'injonction au cours dialogué et non de méthode, « L'injonction au « cours dialogué » est précisément une injonction et non une « méthode » pour enseigner ».

Passé l'accord sur ce principe, il faut que les élèves « participent » en cours. Il reste à le faire vivre en classe. De ce point de vue, les façons de faire sont assez nettement polarisées : schématiquement, nous trouvons d'un côté des enseignants dont les pratiques consistent au fond à favoriser une prise de parole tout azimut, quels que soient sa forme et son contenu.

On pourra qualifier cette première façon de traduire l'injonction au cours dialogué d'activisme langagier²³, au sens où ce qui est visé avant tout est la participation des élèves, indépendamment des conséquences sur le déroulement cognitif de la séance de cours.

Puis dans un deuxième temps, j'observerai cette classe dans un cadre d'apprentissage qui favorise la différenciation pédagogique. Il s'agira d'un cours d'Histoire-géographie en salle informatique. L'usage du numérique dans le cadre de ce cours permettra à l'enseignant d'être disponible pour accompagner, guider individuellement les élèves.

Je souhaite également lors de ces séances de cours observer ce que l'enseignant dit et la manière dont il cadre les apprentissages tel qu'évoqué par Bernstein quand il parle de « cadrage étroit de l'activité »²⁴.

²² DEAUVIEAU. J (2005), « Devenir enseignant du secondaire », *revue française de pédagogie*.

²³ DEAUVIEAU. J (2005), « Devenir enseignant du secondaire », *revue française de pédagogie*.

Pour faciliter les observations, je dois au préalable construire une grille en précisant les conditions dans lesquelles elles seront réalisées. Je les effectuerai courant janvier, pendant une heure (renouvelée à trois reprises) pour chaque classe et sur des créneaux identiques.

Je fais le choix de les réaliser de préférence en milieu de semaine, en milieu de matinée ou en milieu d'après-midi. Effectivement, nous savons que le comportement des élèves peut être différent en fonction des créneaux. C'est pourquoi j'évite de réaliser mon observation le lundi matin, le vendredi soir ou encore juste avant le repas ou juste avant la fin de la journée.

J'envisage d'enregistrer les moments clés des séances afin de les visionner (quelques élèves) et les écouter à plusieurs reprises. L'enregistrement permettra notamment de faciliter les comparaisons.

L'observation de la séance vise à mettre en exergue l'influence de la pédagogie sur les rapports au savoir envisagés comme des mobiles d'apprentissage des élèves. J'ai donc construit ma grille d'observation autour de trois axes :

- L'organisation matérielle et pédagogique de la séance ;
- La conduite de la séance ;
- Le climat de la classe et l'activité des élèves ;

Enfin, mon observation portera sur les activités proposées aux élèves :

- La description et la durée des activités ;
- La mise en activité, au travail des élèves ;
- La compréhension des élèves, leur capacité à réinvestir les notions.

Il faudra analyser les résultats afin de mettre en corrélation les éléments observés. Les résultats seront à relativiser en prenant en compte les limites de l'observation.

²⁴BONNERY.S(2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *revue française de pédagogie*, 2009/2, numéro 167.

4- L'analyse des résultats :

4.1- L'analyse et interprétation des résultats de la méthode du questionnaire :

4.1.1- Echantillon et administration du questionnaire :

Pour administrer ce questionnaire, j'ai communiqué un lien « Google Forms » via « e-lyco » à huit classes de 35 élèves (quatre classes de première et quatre classes de terminale) soit 280 élèves.

Lycée Honoré Estiennes d'Orves à Carquefou :

- Une classe de première STMG et une classe de terminale STMG,
- Trois classes de première générale,
- Trois classes de terminale (une en série littéraire, une en série économique et sociale et une en série scientifique).

Sur l'échantillon de 280 élèves, j'ai obtenu 88 réponses soit un taux de retour de 31.43 %.

- 46.5 % d'élèves de terminale et 53.5 % d'élèves de première,
- 72 % de filles et 28 % de garçons.

Sur les 88 répondants, six questionnaires étaient incomplets et/ou ne respectaient pas les modalités de réponses. Pour éviter de biaiser les résultats, j'ai retiré ces réponses de mon analyse.

4.1.2-Les difficultés rencontrées :

J'ai dû faire face à plusieurs difficultés au niveau de la construction du questionnaire : la pertinence dans le choix des questions et du type de questions, l'enchaînement ainsi que la structure du questionnaire et les modalités d'administration.

Pour m'assurer de la pertinence du questionnaire, je l'ai testé auprès de 10 élèves. Cela m'a permis de l'ajuster au niveau de l'enchaînement des questions, mais aussi au niveau de la pertinence des questions posées. J'ai supprimé les termes techniques pour simplifier la compréhension des élèves.

Lors de ce test, j'ai communiqué par mail le lien du questionnaire pour que les élèves puissent y répondre.

Pour valider leurs réponses, ils devaient communiquer leur adresse e-mail. Cette manière de procéder aurait freiné plusieurs élèves ou modifié leur comportement lors des réponses fournies. J'ai donc opté pour une autre solution avec la diffusion du lien grâce auquel ils pouvaient répondre sans communiquer leurs informations personnelles.

Aussi, lors de l'analyse des résultats, j'ai pris conscience de l'importance du choix dans les réponses proposées aux élèves. Certaines réponses se recourent et auraient pu être fusionnées pour faciliter le travail d'analyse. Par exemple, quand je demande la CSP du père ou de la mère, je propose « cadres et professions intellectuelles supérieures » mais aussi « chefs d'entreprise ». Ces deux CSP auraient pu être regroupées.

Dans la même perspective, pour la question : « Dans quelles conditions le plus souvent réalises-tu tes devoirs ? », j'ai proposé plusieurs réponses pour connaître les lieux dans lesquels les devoirs sont réalisés, mais aussi pour savoir s'ils sont réalisés seul ou avec l'aide d'un proche. Pour simplifier mon travail d'analyse, j'aurais dû poser deux questions différentes.

Pour analyser les résultats en fonction du statut scolaire des élèves, je me suis appuyé sur leur perception en leur demandant « Au lycée, tu te considères plutôt comme... ». Plusieurs réponses étaient possibles « Très bon élève, bon élève, élève moyen, élève avec des difficultés importantes... ». Avec le recul, il aurait été judicieux de leur demander la fourchette de note dans laquelle il se situait. Cela aurait permis d'objectiver leur réponse à la question et de ne pas biaiser le résultat. Un élève peut se considérer comme « bon élève » alors que c'est un « très bon élève » ou un « élève moyen ».

Par ailleurs, lors des réponses aux questions, notamment sur le temps de travail et sur les conditions de réalisation du travail personnel, les élèves peuvent supposer passer une demi-heure par jour alors qu'ils y consacrent une heure et vice versa. Les résultats sont à relativiser également de ce point de vue.

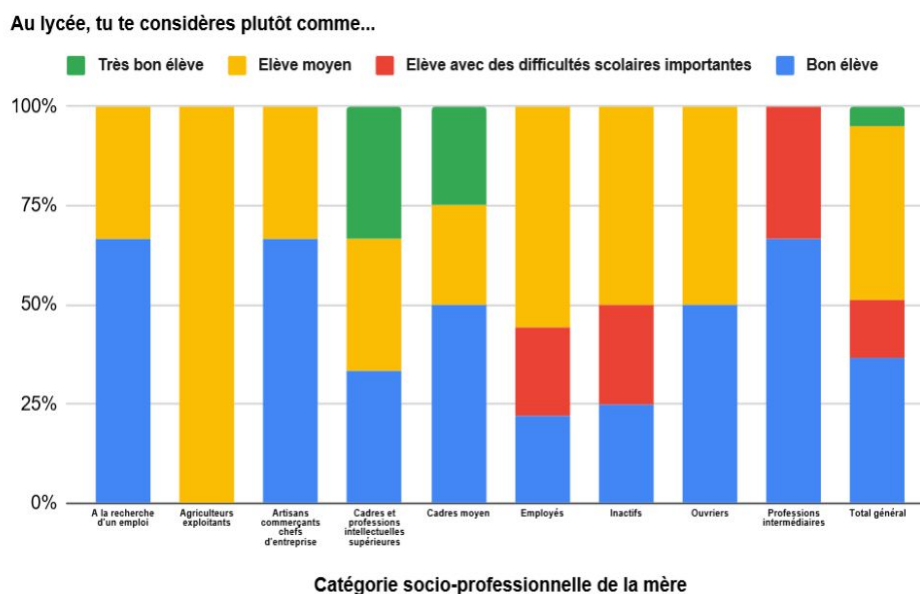
Lors de l'analyse des résultats, j'ai pris conscience qu'en croisant certaines données, les résultats obtenus n'apportaient pas de réponse à mon hypothèse.

Les résultats n'étaient pas significatifs et ne permettaient pas de déduire tel ou tel phénomène. J'ai dû croiser de nombreuses données avant d'obtenir certains résultats pertinents.

4.1.3-L'analyse des résultats du questionnaire :

-La relation entre le statut scolaire, l'origine sociale et le travail scolaire personnel:

Analyse du statut scolaire en fonction de la CSP des parents. :



L'analyse du statut scolaire des élèves en fonction de la CSP de la mère met en exergue plusieurs éléments.

D'une manière générale, on constate qu'environ 8.9 % des élèves se considèrent comme de « très bons élèves », 36.7 % comme des « bons élèves », 40.5 % comme des « élèves moyens », et 13.9 % comme des « élèves avec des difficultés scolaires importantes ».

Les « très bons élèves » sont issus de CSP+. Leurs mères appartiennent aux CSP des cadres, cadres moyens ou exercent des professions intellectuelles supérieures.

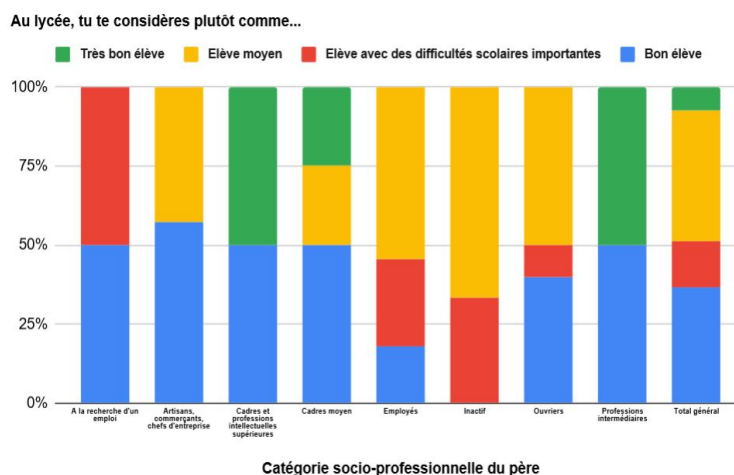
A l'inverse, les élèves qui se considèrent en « difficultés scolaires importantes » sont issus de CSP-. Leurs mères appartiennent aux CSP employés ou inactives ou encore professions intermédiaires pour plus de 20 % d'entre eux.

On observe que les élèves qui se considèrent comme « bons » sont issus de toutes les CSP.

Cependant, ils sont davantage représentés chez les enfants d'artisans, de commerçants et de chefs d'entreprise, mais aussi chez les professions intermédiaires et à la recherche d'un emploi.

Les élèves se considérant comme « moyens » sont issus de toutes les CSP (mères) mais sont surreprésentés chez les enfants des mères qui sont dans les CSP- (inactifs, employés, ouvriers).

Concernant la CSP agriculteur exploitant, l'analyse ne peut pas être effectuée car seule une mère est concernée par cette CSP.



L'analyse du niveau scolaire en fonction de la CSP du père vient confirmer la corrélation entre la CSP des parents et le niveau scolaire de l'élève.

Effectivement, les « très bons élèves » sont plutôt issus des CSP+ (cadres et professions intellectuelles supérieures, cadres moyens et professions intermédiaires) alors que les élèves « avec difficultés importantes » sont plutôt issus des CSP- (Employés, inactifs, ouvriers et à la recherche d'un emploi).

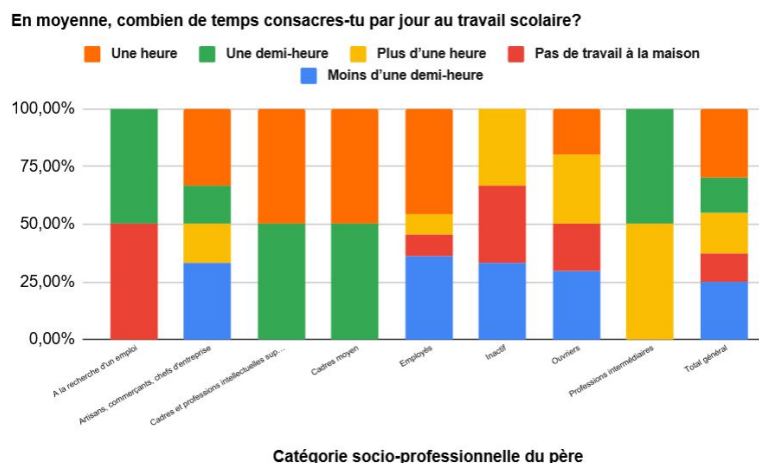
Les « bons élèves » sont présents dans l'ensemble des CSP (des pères) mais prédominent chez les enfants d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise.

On observe des similitudes dans l'analyse des résultats que ce soit pour le père ou pour la mère. On peut l'expliquer puisqu'en analysant les CSP des parents, on remarque qu'elles sont souvent identiques ou assez proches.

Quand l'un appartient à la CSP employé, l'autre appartient à la CSP ouvrier, quand l'un appartient à la CSP cadres et professions intellectuelles supérieures, l'autre appartient à la CSP cadres moyens ou professions intermédiaires... Ce constat se vérifie dans plus de 70 % des cas.

Ces deux analyses mettent en évidence une corrélation forte entre la CSP des parents et le statut scolaire de l'élève. Les élèves issus de CSP+ sont le plus souvent des « bons » ou « très bons » élèves. A l'inverse lorsque les élèves sont issus de CSP-, ils ont une plus grande probabilité d'être des élèves « moyens » ou « avec des difficultés scolaires importantes ».

Analyse du temps consacré par jour au travail scolaire en fonction de la CSP des parents :



De manière générale, 11.6 % des élèves ne consacrent pas de temps pour le travail personnel, 25.6 % des élèves y consacrent moins d'une demi-heure par jour, 14 % une demi-heure par jour, 30.2 % une heure par jour et 18.6 % plus d'une heure.

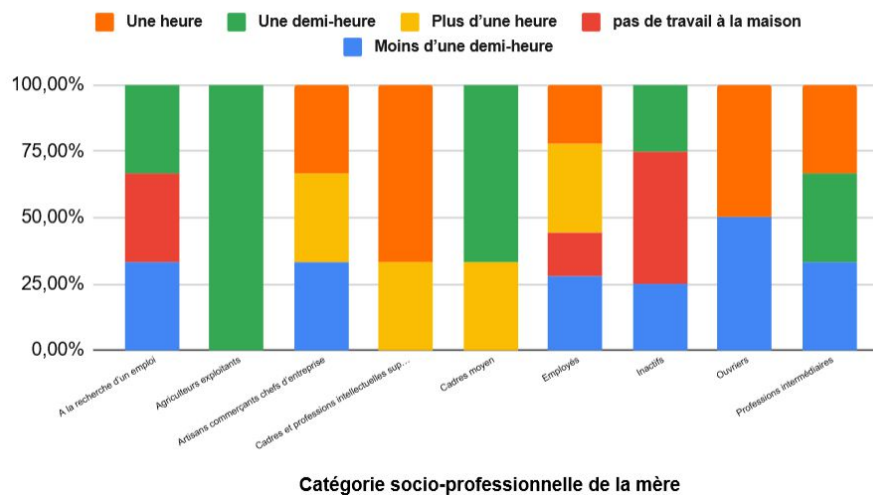
Dans le détail, les élèves issus de CSP+ « Cadres et professions intellectuelles supérieures », « Cadres moyens » et « professions intermédiaires » consacrent au moins 30 minutes par jour au travail scolaire.

A l'inverse, pour les élèves issus de CSP-, le temps consacré au travail scolaire est parfois inférieur à 30 minutes par jour.

50 % des élèves issus de la CSP « à la recherche d'un emploi », 33 % des enfants issus de la CSP « inactif », 22 % des enfants issus de la CSP « Ouvriers » et 8 % des enfants issus de la CSP « employés » ne consacrent pas de temps pour le travail scolaire.

Il y a une corrélation entre la CSP du père et le temps consacré au travail scolaire par jour. Effectivement, les élèves issus de CSP+ y consacrent davantage de temps que les élèves issus de CSP-.

En moyenne, combien de temps consacres-tu par jour au travail scolaire?

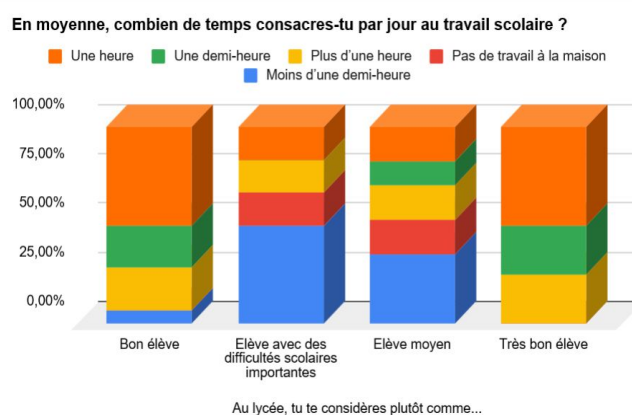


L'analyse de la relation entre le travail scolaire des élèves et la CSP de leur mère, on peut faire plusieurs constats.

D'une manière générale, comme dans l'analyse précédente, les élèves issus de CSP+ accordent davantage de temps au travail scolaire que les élèves issus de CSP-.

Cependant, on observe qu'environ 30 % des élèves dont la mère fait partie de la CSP « employé » travaillent plus d'une heure. Ce résultat est à relativiser puisqu'en analysant les résultats plus finement, on constate que sur ces 30 %, plus de la moitié ont leur père qui appartient à une CSP+.

Analyse du temps consacré par jour au travail scolaire en fonction du statut scolaire :



L'analyse du temps consacré aux devoirs à la maison selon le statut scolaire des élèves est révélatrice. En effet, elle démontre que le statut scolaire a une influence sur le temps consacré au travail scolaire.

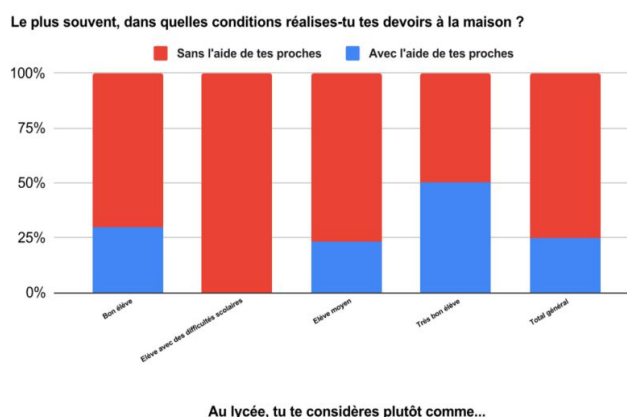
Les élèves qui se considèrent comme « très bons » et « bons » élèves au lycée sont ceux qui s'investissent le plus dans le travail scolaire. Respectivement, 76 % et 72 % d'entre eux y consacrent au minimum une heure par jour.

A l'inverse, seulement 36 % des élèves moyens y consacrent au moins une heure par jour. Presque 50 % d'entre eux y consacrent moins d'une demi-heure.

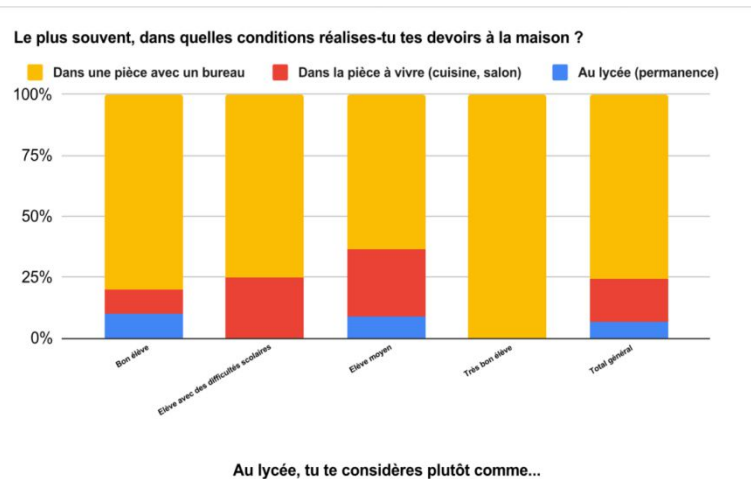
Les élèves avec « des difficultés scolaires importantes » s'investissent moins que les autres dans le travail personnel. 66 % d'entre eux y consacrent moins de 30 minutes par jour et seulement 34 % d'entre eux y consacrent au moins une heure.

Les élèves qui ont un statut scolaire élevé consacrent davantage de temps aux devoirs à la maison que les élèves qui ont un statut scolaire plus faible.

Analyse des conditions dans lesquelles le travail scolaire est réalisé en fonction du statut scolaire au lycée:

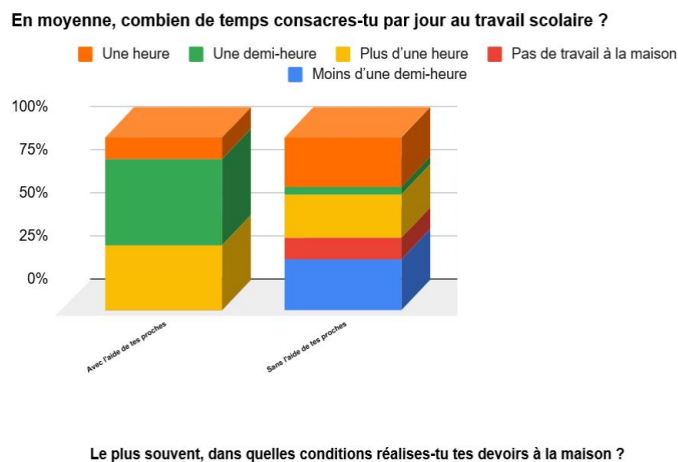


25 % des élèves réalisent leurs devoirs le plus souvent avec leurs proches alors que 75 % les réalisent seuls. **L'analyse met en évidence que plus le statut scolaire est élevé, plus l'élève bénéficie d'aide de ses proches.** Effectivement les « très bons » élèves sont 50 % à être aidés pour réaliser leur travail scolaire. A l'inverse, tous les élèves « avec des difficultés scolaires importantes » réalisent leurs devoirs sans leurs proches.



Les élèves sont 76.5 % à réaliser le plus souvent leurs devoirs à la maison dans une pièce avec un bureau, ils sont 17.6 % à les réaliser dans une pièce à vivre et 5.9 % au lycée (en permanence). 100 % des « très bons » élèves réalisent leur travail dans une pièce avec un bureau alors que 25 % des élèves « moyens » et « avec des difficultés scolaires importantes » réalisent leur devoir dans la pièce à vivre. **Les élèves avec un statut scolaire plus élevé sont ceux qui bénéficient des meilleures conditions pour réaliser leur travail personnel.**

Analyse du temps consacré au travail scolaire en fonction des conditions de réalisation :



Le temps consacré au travail scolaire dépend des conditions dans lesquelles il est effectué. On constate que 25 % des élèves qui réalisent leurs devoirs sans l'aide de leurs proches y consacrent moins d'une demi-heure par jour alors que les élèves qui sont aidés par leurs proches s'investissent au moins 30 minutes.

Les conditions de réalisation ont un impact sur le temps consacré au travail scolaire. Bénéficiaire de l'aide des proches semble augmenter le temps passé à la réalisation du travail scolaire.

Cette première partie d'analyse met en exergue les liens entre :

- Le statut scolaire et l'origine sociale des élèves ;
- L'origine sociale des élèves et le temps consacré aux apprentissages en dehors de l'école ;
- Le statut scolaire et les conditions de réalisation du travail personnel ;
- Les conditions de réalisation du travail scolaire et le temps consacré aux apprentissages.

On peut conclure que le statut scolaire et l'origine sociale ont un impact sur les apprentissages. Les élèves qui se considèrent comme « bons élèves » ou « très bons élèves » au lycée sont plutôt issus de CSP+. Ce sont eux qui consacrent le plus de temps au travail scolaire et qui le réalisent dans de meilleures conditions (dans une pièce avec un bureau et avec l'aide d'un proche).

A l'inverse, les élèves « moyens » et « avec des difficultés scolaires importantes » au lycée sont ceux issus des CSP-. Ils réalisent le travail scolaire dans des conditions moins idéales (pièce à vivre) et qui y consacrent moins de temps.

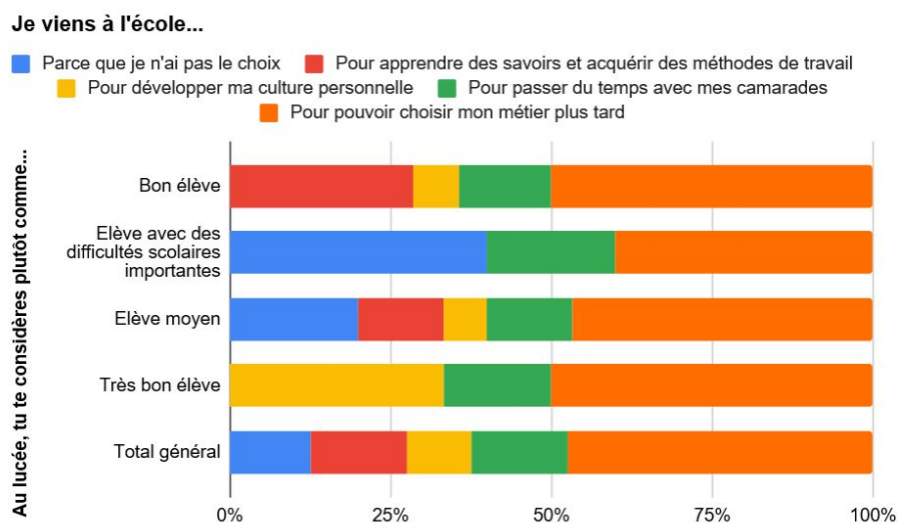
Peut-on l'expliquer par le fait que les élèves issus de CSP+ sont davantage stimulés par leurs parents ?

Les parents en CSP+ sont-ils davantage impliqués dans les études de leurs enfants ?

Est-ce l'éducation dont bénéficient les élèves issus de CSP+ qui les rend davantage impliqués dans leurs apprentissages ?

-La relation entre le statut scolaire, l'origine sociale et les mobiles d'apprentissages :

Analyse des mobiles d'apprentissage en fonction du statut scolaire des élèves au lycée :

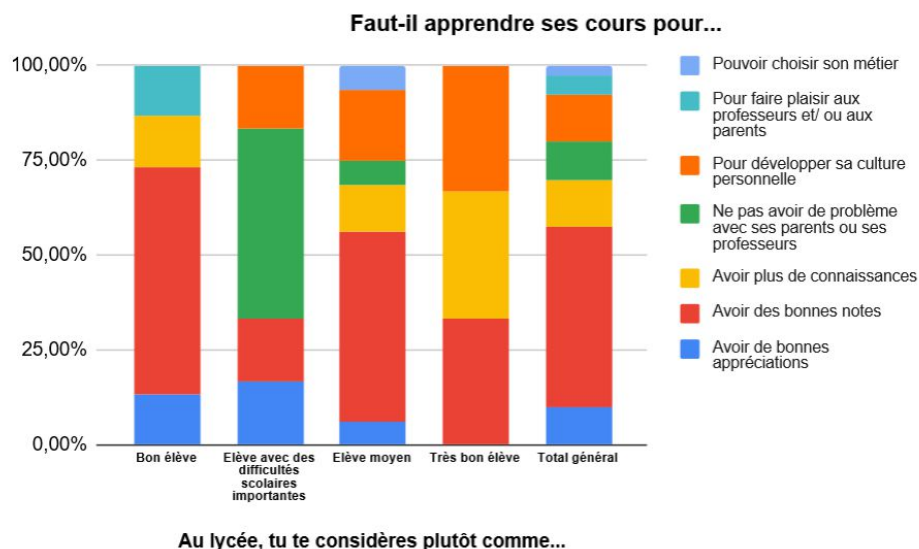


Sur l'ensemble des répondants, 10 % des élèves viennent à l'école pour développer leur culture personnelle, 12.5 % parcequ'ils n'ont pas le choix, 14 % pour apprendre des savoirs et acquérir des méthodes de travail, 15 % pour passer du temps avec leurs camarades et plus de 47.5 % pour pouvoir choisir leur métier plus tard.

Dans le détail, on constate que les élèves « avec des difficultés scolaires importantes » et « moyens » sont ceux qui subissent le plus l'école. En effet, ils sont respectivement plus de 40 % et plus de 20 % à venir à l'école parcequ'ils n'ont pas le choix (aucun des « bons » et « très bons » élèves expriment le fait de venir à l'école pour cette raison).

37 % des « très bon élèves » expliquent qu'ils viennent à l'école pour développer leur culture personnelle et 33 % des « bons » élèves pour apprendre des savoirs et acquérir des méthodes de travail.

Le statut scolaire a donc une influence sur les motivations pour l'école. Plus le statut scolaire est faible, moins les élèves sont impliqués dans leurs études. Ils expriment davantage le fait de venir à l'école par contrainte ou pour éventuellement se divertir.



Lorsqu'on s'intéresse aux mobiles d'apprentissage, on constate que 48.8 % des élèves apprennent leurs cours pour avoir de bonnes notes. Je ne suis pas surpris de l'analyse puisque je le constate au quotidien dans mes classes. Par ailleurs, 9.8 % d'entre eux le font pour avoir de bonnes appréciations. **Ainsi, presque 60 % d'entre eux sont stimulés par les résultats.**

12.2 % des élèves apprennent leur cours pour avoir plus de connaissances, 12.2 % pour développer leur culture personnelle et 2.4 % pour pouvoir choisir leur métier. **Pour plus d'un quart des élèves (26.8 %), la motivation réside dans leur développement personnel.**

9.8 % des élèves apprennent leur cours pour ne pas avoir de problèmes avec leurs parents ou professeurs et 4.9 % pour faire plaisir aux parents et aux professeurs. **Pour 14.7 % des élèves, la motivation provient du regard porté par l'adulte (parents et professeurs).**

Ce sont les « bons » élèves qui accordent le plus d'importance aux résultats. Effectivement, ils sont près de 75 % à apprendre leurs cours pour avoir « de bonnes notes » et « de bonnes appréciations ».

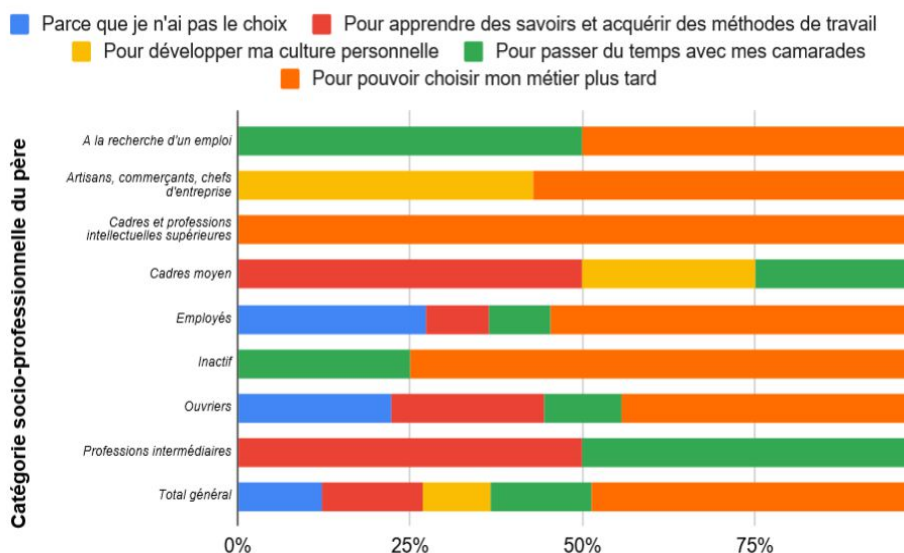
Les élèves avec « des difficultés scolaires importantes » sont près de 50 % à apprendre leurs cours par contrainte. Leur motivation réside dans le fait de ne pas avoir de problèmes avec les parents, les professeurs.

Les « très bons » élèves sont ceux qui accordent le plus d'importance à leur développement personnel à presque 70 %.

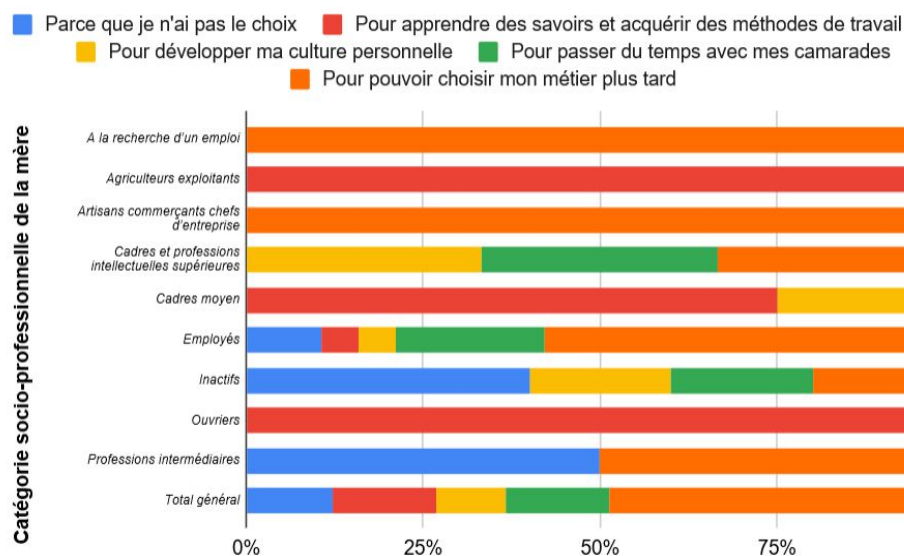
Le statut scolaire a donc une influence sur les mobiles d'apprentissage. Plus le statut scolaire est élevé, plus les mobiles d'apprentissage sont intrinsèques. Au contraire, quand le statut scolaire est faible, les mobiles d'apprendre sont extrinsèques.

Analyse de la motivation pour l'école des élèves en fonction des CSP de leurs parents :

Je viens à l'école pour..



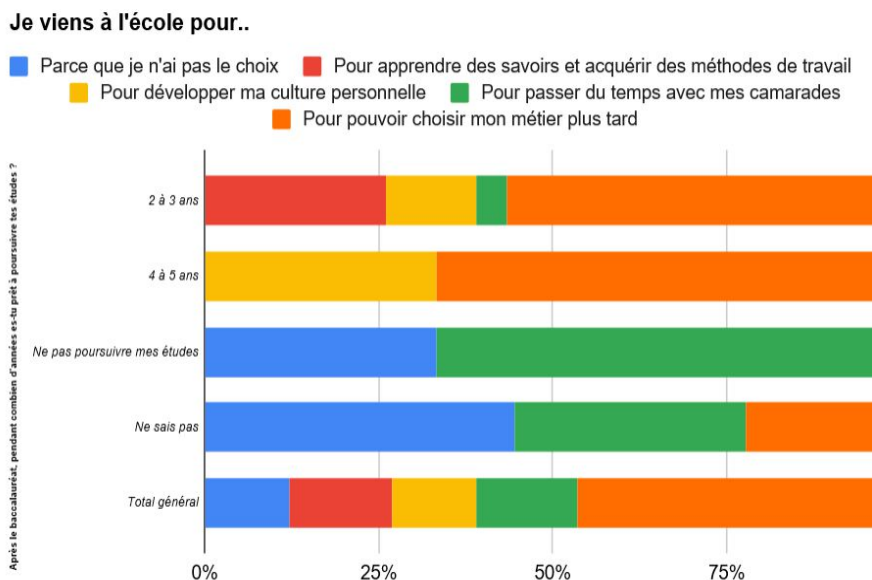
Je viens à l'école pour..



L'analyse des motivations pour l'école en fonction de la CSP est assez difficile à analyser. On constate cependant que les élèves qui expriment venir à l'école par contrainte sont souvent issus de CSP- alors que les élèves issus de CSP+ viennent à l'école pour d'autres raisons (choisir leur métier, développer leur culture personnelle et passer du temps avec leurs camarades dans une moindre mesure).

Ainsi, les motivations pour l'école des élèves issus de CSP+ sont plutôt intrinsèques alors que celle des CSP- sont davantage extrinsèques.

Analyse des mobiles d'apprentissage en fonction de la durée d'étude envisagée après le lycée.

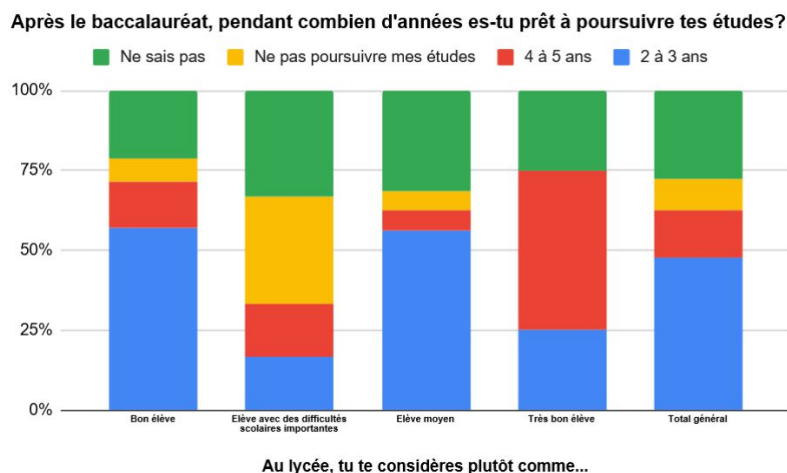


On constate que **les perspectives de poursuite d'études ont un impact sur la motivation pour l'école**. En effet, les élèves qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études ou qui ne savent pas s'ils vont les poursuivre viennent à l'école parce qu'ils n'ont pas le choix avec respectivement 32 % et 44 % ou encore pour passer du temps avec leurs camarades 32 % et 68 %.

Au contraire, les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études viennent à l'école pour développer leur culture personnelle, pour pouvoir choisir leur métier plus tard ou encore pour apprendre des savoirs et acquérir des méthodes de travail.

L'analyse met en évidence que les perspectives de poursuite d'études constituent un mobile d'apprentissage ou au moins une source de motivation. Ce sont les élèves qui sont certains de poursuivre leurs études qui ont le plus de motivations intrinsèques.

Analyse de la durée d'étude envisagée après le baccalauréat en fonction du statut scolaire des élèves au lycée.



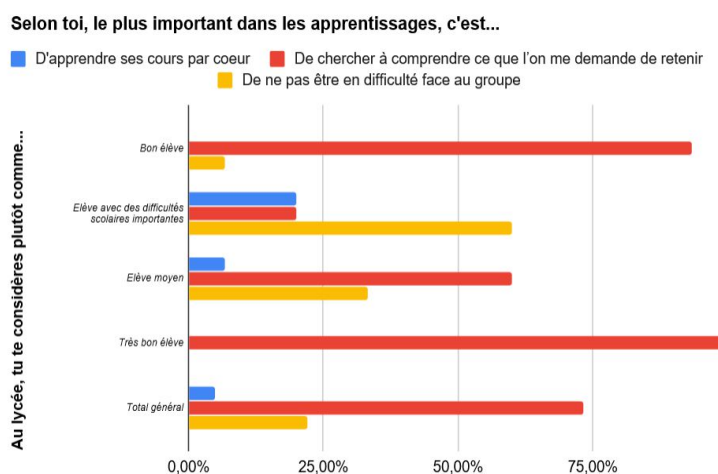
47.9 % des élèves souhaitent poursuivre deux à trois ans après le baccalauréat, 27.1 % ne savent pas le nombre d'années d'étude qu'ils souhaitent réaliser après le baccalauréat. 16.7 % d'entre eux souhaitent poursuivre quatre à cinq ans et enfin 8.3 % n'ont pas le désir de poursuivre leurs études. Environ 65 % des élèves souhaitent poursuivre leurs études et 35 % désirent arrêter ou n'ont pas de certitudes.

Dans le détail, 34 % des élèves « avec des difficultés scolaires importantes » ne souhaitent pas poursuivre leurs études alors qu'aucun des « très bons » élèves souhaitent arrêter après le baccalauréat. Au contraire, ils sont presque 50 % à vouloir faire quatre à cinq ans d'études supérieures.

Il y a donc une relation forte entre le statut scolaire et le désir de poursuite d'études. Les élèves avec un meilleur statut scolaire ont davantage le désir de poursuivre leurs études.

L'analyse précédente démontre que la perspective de poursuite d'études a un impact sur la motivation. Les élèves qui subissent l'école (ils viennent au lycée « parce qu'ils n'ont pas le choix ») sont majoritairement les élèves avec un statut scolaire inférieur. Leur mobile d'apprendre ne réside pas non plus dans leur perspective de poursuite des études puisque 34 % d'entre eux ne souhaitent pas poursuivre dans le supérieur et presque 30 % indiquent ne pas savoir le nombre d'années d'étude qu'ils souhaitent réaliser après le baccalauréat.

Analyse du regard porté par les élèves sur leurs apprentissages en fonction de leur statut scolaire au lycée.

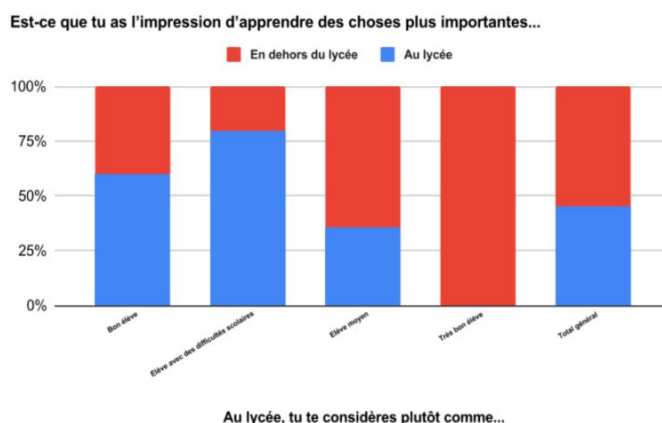


Pour 6.4 % des élèves, le plus important dans les apprentissages c'est d'apprendre ses cours par cœur, pour 21.3 % des élèves, c'est de ne pas être en difficulté face au groupe et enfin pour 72.3 %, le plus important c'est de chercher à comprendre ce qu'ils doivent retenir.

30 % des élèves « moyens » et 60 % des élèves « avec des difficultés scolaires importantes » accordent de l'importance au regard du groupe. Ils craignent de se retrouver en difficulté face à la classe.

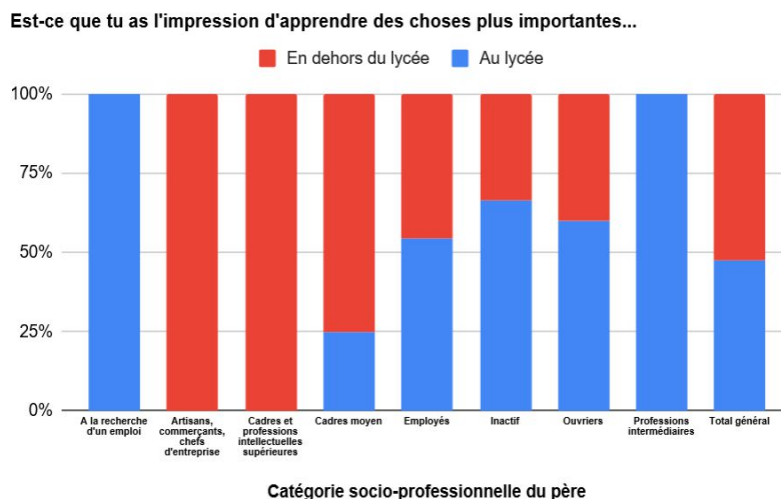
A l'inverse, pour 100 % des « très bons » élèves, le plus important dans les apprentissages, c'est de chercher à comprendre ce qu'on leur demande de retenir.

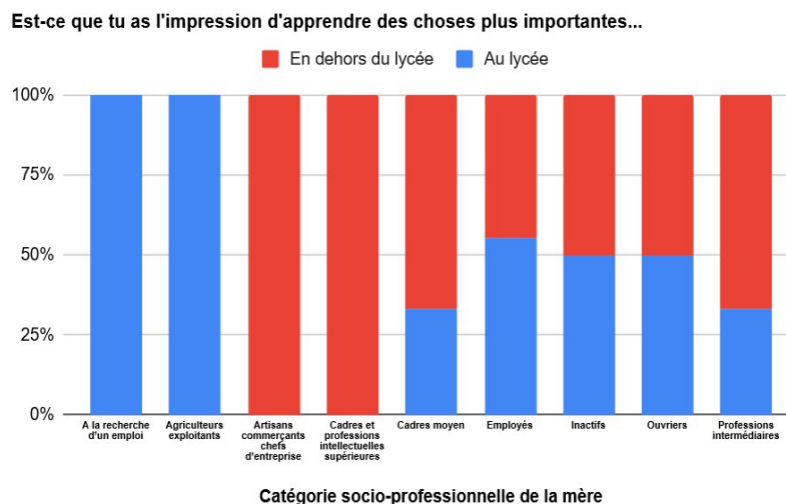
Il y a une corrélation importante entre le statut scolaire et l'importance accordée au regard du groupe dans le cadre des apprentissages. Pour les élèves avec « des difficultés scolaires importantes », le regard du groupe à plus d'importance que la compréhension des notions.



52.2 % des élèves ont l'impression d'apprendre des choses plus importantes en dehors du lycée alors que 47.8 % considèrent qu'ils apprennent des choses plus importantes au lycée. Plus de 75 % des élèves avec des « difficultés scolaires importantes » ont l'impression d'apprendre des choses plus importantes au lycée qu'en dehors du lycée. A l'inverse, 100 % « des très bons » élèves ont l'impression d'apprendre des choses plus importantes en dehors du lycée. En sachant que les élèves se considérant comme « très bons élèves » sont issus des CSP+, il peut être judicieux d'analyser les résultats au regard de la CSP des parents avant de les interpréter.

Analyse du regard porté par les élèves sur leur apprentissage en fonction de la CSP de leurs parents.





L'analyse des résultats au regard de la CSP des parents confirme l'hypothèse soulevée précédemment.

En effet, ce sont les élèves issus de CSP+ qui ont l'impression d'apprendre plus de choses en dehors du lycée. On peut supposer qu'ils réalisent des activités culturelles dans le cadre familial. En opposition, les élèves issus des CSP- sont plus nombreux à considérer apprendre des choses plus importantes au lycée. L'origine sociale influence la perception des élèves sur l'école. Les élèves les plus en difficulté considèrent apprendre davantage au lycée qu'en dehors du lycée.

Cette deuxième partie d'analyse met en exergue les liens entre :

- Le statut scolaire et les motivations pour l'école ;
- Le statut scolaire et les perspectives d'étude ;
- Les motivations pour l'école et les perspectives scolaires ;
- Le statut scolaire et les mobiles d'apprentissages ;
- Le statut scolaire, l'origine sociale et le regard porté sur les apprentissages.

On peut conclure que le statut scolaire et l'origine sociale ont un impact sur les mobiles d'apprentissage. Les élèves qui se considèrent comme « bons élèves » ou « très bons élèves » au lycée sont plutôt issus de CSP+ et sont ceux qui trouvent leurs motivations dans les résultats scolaires et dans l'objectif de se développer personnellement. Leurs mobiles d'apprentissages sont intrinsèques.

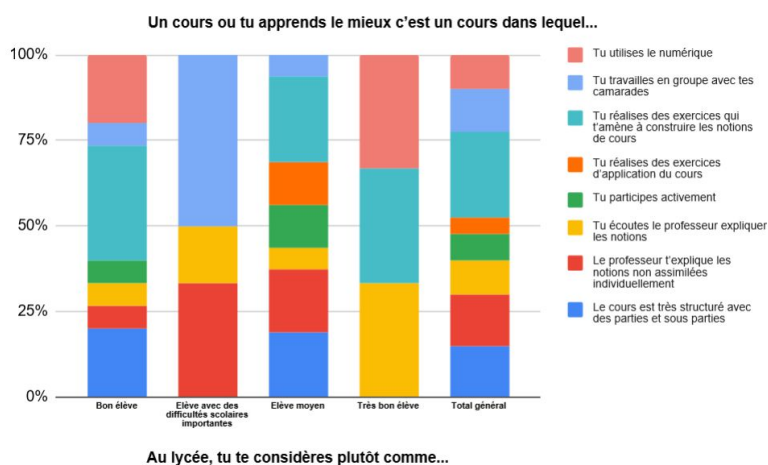
A l'inverse, les élèves avec un statut scolaire moins important subissent l'école, c'est le regard porté par l'adulte qui sera leur source de motivation. Leurs mobiles d'apprentissage semblent être extrinsèques.

Pour la plupart des élèves, le plus important dans les apprentissages est de comprendre les notions importantes. Cependant, les élèves « moyens » et avec « des difficultés scolaires importantes » craignent le regard de leurs camarades de classe.

Enfin les « bons » et « très bons » élèves souvent issus de CSP+ sont ceux qui ont l'impression d'apprendre plus de choses en dehors du lycée alors que les élèves qui ont un statut scolaire moins élevé apprennent davantage au lycée. Les élèves issus de CSP+ bénéficient d'un cadre familial davantage propice à la culture et au développement personnel.

La relation entre le statut scolaire, l'origine sociale et les pratiques pédagogiques:

Analyse des pratiques pédagogiques des enseignants en fonction du statut scolaire des élèves au lycée.



-24.4 % des élèves ont une préférence pour la méthode inductive c'est-à-dire réaliser des exercices qui les amènent à construire les notions de cours.

-17.1 % d'entre eux expriment le besoin d'avoir un cours structuré avec des parties et des sous-parties.

-Ils sont 14.6 % à avoir besoin que le professeur leur explique les notions non assimilées individuellement.

-12.2 % des élèves préfèrent les travaux de groupe.

-9.8 % des élèves préfèrent l'utilisation du numérique.

-9.8 % d'entre eux expriment une préférence pour les cours magistraux dans lesquels ils écoutent le professeur expliquer les notions.

-7.3 % à préférer les cours dans lesquels il participe activement.

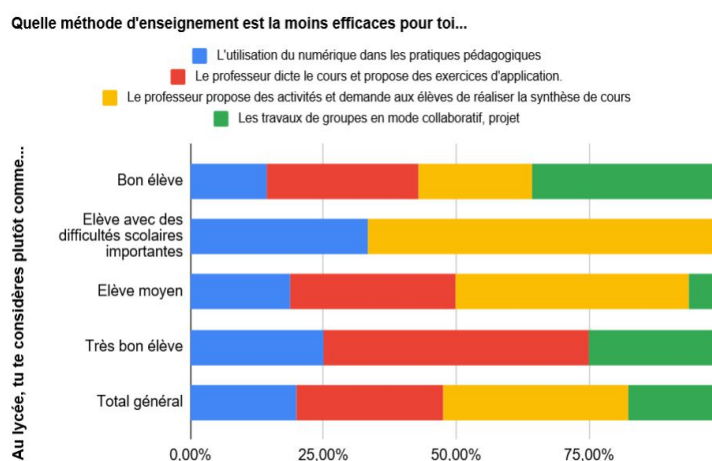
- Ils sont 4.9 % à préférer réaliser des exercices ou applications de cours.

Dans le détail, on analyse que les cours magistraux, la méthode inductive et l'usage du numérique sont appréciés par les élèves avec un statut scolaire supérieur. Effectivement, les « très bons élèves » citent ces trois pratiques pédagogiques.

A l'inverse, les élèves avec des « difficultés scolaires importantes » privilégient d'autres méthodes telles que l'accompagnement individuel du professeur (30 %) et les travaux de groupe (50 %).

La méthode inductive n'est citée que par 25 % des élèves moyens et n'est pas citée par les « élèves avec des difficultés scolaires importantes ».

Selon le statut scolaire des élèves, les appétences en termes de pratiques pédagogiques diffèrent. La méthode inductive semble davantage convenir aux élèves avec un statut scolaire élevé. Les élèves avec un statut scolaire inférieur semblent privilégier les travaux de groupe et l'accompagnement individuel du professeur.



La méthode pédagogique la moins efficace selon près de 35 % des élèves est la méthode inductive, celle qui consiste à réaliser des activités et à demander aux élèves de réaliser leur synthèse.

Les cours dans lesquels le professeur dicte sont également rejetés par 27.5 % des élèves. Les méthodes les moins rejetées sont l'usage du numérique à 20 % et les travaux de groupes à 17.5 %.

L'analyse des données dans le détail vient confirmer l'observation réalisée précédemment. Les « très bons élèves » approuvent la méthode inductive (rejetée par aucun de ces élèves), ils ne sont que 20 % à la rejeter chez les « bons élèves » soient 15 % en dessous de la moyenne.

A l'inverse, ces élèves rejettent davantage les cours dans lesquels le professeur dicte et les travaux de groupes.

Je ne suis pas surpris par le rejet des travaux de groupes par cette catégorie d'élèves car au quotidien, je constate que les « bons » et « très bons » élèves craignent souvent de se retrouver en groupe avec des élèves qui ne travaillent pas. D'ailleurs, une réponse d'une élève à la question ouverte illustre l'analyse de mon propos : « Si tu pouvais changer une chose dans le cadre de l'école, qu'est-ce que ce serait ? » ; « Les groupes qu'on nous donne en cours, car parfois les élèves ne travaillent pas et on se retrouve seul ».

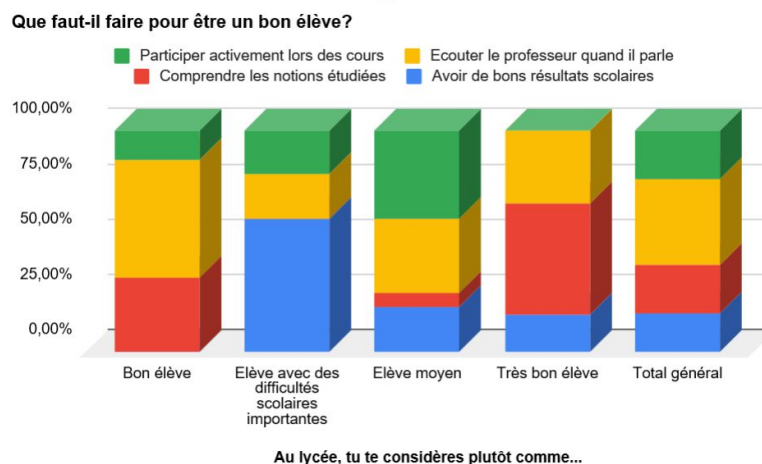
A l'inverse, les élèves « moyens » et « avec des difficultés scolaires importantes » sont ceux qui rejettent le plus la méthode inductive avec respectivement 44 % et 67 %. Aussi, ce sont les « élèves avec des difficultés importantes » qui rejettent le plus le numérique avec près de 34 %. Ces élèves plébiscitent davantage les cours dans lesquels le professeur dicte et les travaux de groupes puisqu'aucun d'entre eux ne les a pas cités comme étant les méthodes moins efficaces.

L'analyse confirme la précédente, les élèves avec un statut scolaire élevé privilégient la méthode inductive, l'usage du numérique et dans une moindre mesure les cours magistraux. A l'inverse, les élèves « avec des difficultés scolaires importantes » privilégient les cours dans lesquels le professeur les accompagne individuellement et les travaux de groupe. La méthode inductive, beaucoup utilisée actuellement, vise à rendre acteurs les élèves de leurs apprentissages.

Dans les analyses précédentes, nous constatons que les élèves « moyens et « avec des difficultés scolaires importantes » ont des motivations extrinsèques pour l'école. Sont-ils acteurs ou plutôt passifs face aux apprentissages ?

L'analyse des représentations des élèves sur ce qu'est « un bon élève » selon eux, va permettre de répondre à cette question.

Analyse des représentations des élèves autour de la question « qu'est-ce qu'un bon élève ? » en fonction de leur statut scolaire au lycée.



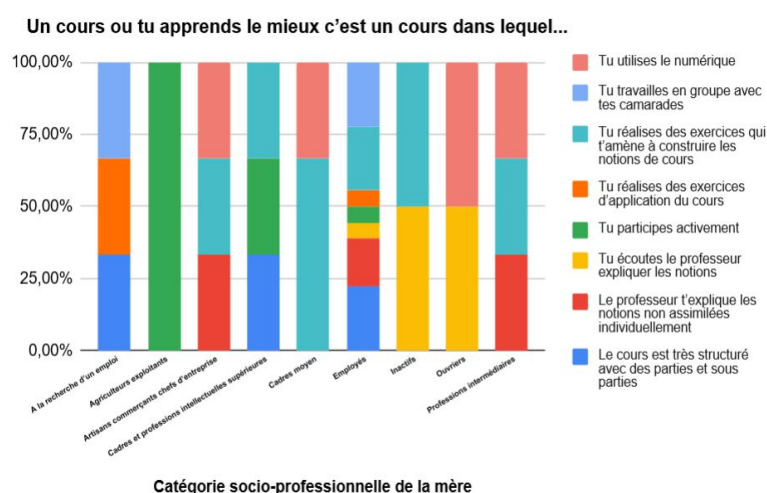
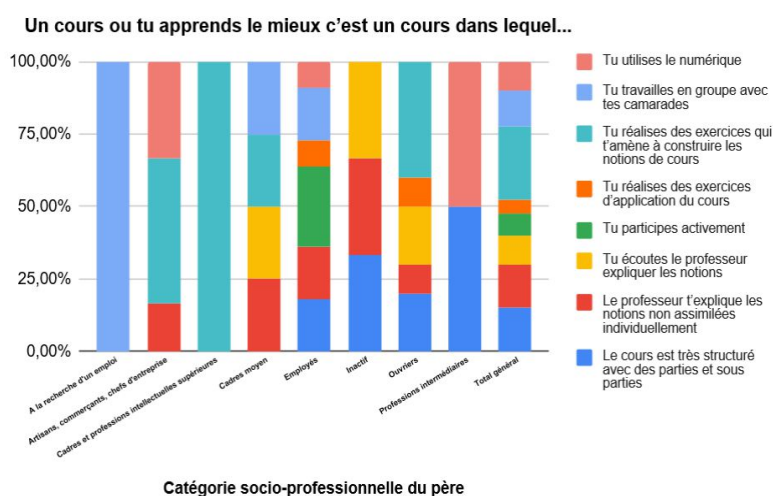
Selon 43.8 % des élèves, pour être un « bon » élève il faut écouter le professeur, pour respectivement 22.9 % et 20.8 % d'entre eux, il faut comprendre les notions étudiées et participer activement et enfin avoir de bons résultats scolaires pour 12.5 % d'entre eux.

Dans le détail, ce sont les élèves qui ont le plus de difficultés scolaires qui considèrent que pour être un bon élève il faut avoir de bons résultats scolaires (55 %). Ils considèrent d'abord le résultat obtenu plus que les moyens pour l'atteindre. Aucun d'entre eux n'exprime la compréhension des notions. Ils ont une représentation de l'élève plutôt passif dans son rôle d'apprenant.

Au contraire, les élèves qui se considèrent comme « très bons » au lycée estiment que pour être considérés comme bon élève, il faut comprendre les notions étudiées (50 %). Ils ont une représentation de l'élève plus active dans les apprentissages.

Cette analyse permet de répondre à la question posée précédemment, les élèves « moyens » et « avec des difficultés scolaires importantes » semblent avoir une représentation de l'élève plutôt passif dans les apprentissages. Cela peut expliquer pourquoi ils rejettent massivement la méthode inductive. A l'inverse, les élèves avec un statut scolaire élevé ont une représentation de l'élève plutôt active dans les apprentissages. Ainsi, ils adhèrent à la méthode inductive.

Analyse des pratiques pédagogiques des enseignants en fonction des CSP des parents.



Le lien entre les pratiques pédagogiques et la CSP des parents me semble plus difficile à établir. L'analyse détaillée des résultats me semble compliquée.

Toutefois, on constate que ce sont **les élèves issus des CSP- qui apprécient le plus les cours dans lesquels le professeur explique les notions individuellement** alors que **les élèves issus de CSP+ ont une préférence pour les cours inductifs.**

Cette troisième partie d'analyse met en exergue les liens entre :

- Le statut scolaire et les pratiques pédagogiques ;
- Le statut scolaire et la représentation de l'élève sur les apprentissages ;
- Dans une moindre mesure, la CSP des parents et les pratiques pédagogiques.

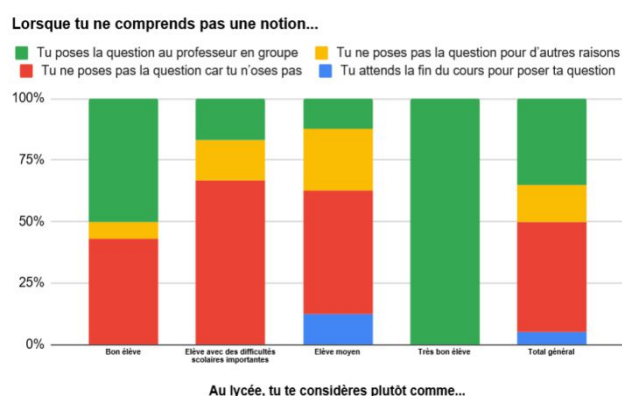
On peut conclure que les élèves avec un statut scolaire élevé vont privilégier les pratiques pédagogiques inductives et l'utilisation du numérique dans les apprentissages. Au contraire, ils rejettent les travaux de groupes et les cours dans lesquels le professeur dicte. Selon eux, l'apprenant est actif dans les apprentissages.

A l'inverse, les élèves avec un statut scolaire plus faible rejettent les cours inductifs et l'usage du numérique dans les pratiques pédagogiques. Ils ont une préférence pour les travaux de groupes, l'accompagnement individuel du professeur et les cours magistraux. Selon eux, l'apprenant est plutôt passif dans les apprentissages.

L'analyse des CSP des parents met en évidence que les élèves issus des CSP-préfèrent les cours dans lesquels le professeur leur explique individuellement les notions. Un lien peut être établi puisque dans la première partie, nous constatons que les élèves avec le plus de difficultés scolaires réalisaient seul leurs devoirs. Ils expriment le besoin d'être accompagnés que ce soit dans le cadre de travaux de groupes ou avec l'aide du professeur. Pour eux, l'étayage de leurs pairs ou du professeur semble être nécessaire. Cette analyse rejoint celle de Vygotski selon laquelle l'enfant a besoin de l'étayage de l'adulte pour se développer.

-La relation entre le statut scolaire, l'origine sociale et rapport à l'école des élèves sous plusieurs angles.

Analyse de la réaction des élèves face aux difficultés de compréhension en fonction de leur statut scolaire.

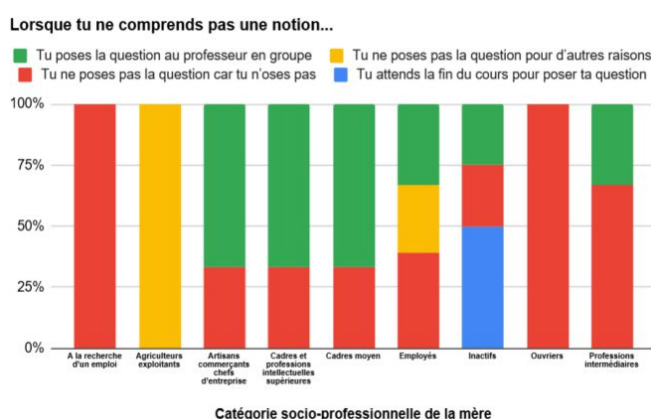
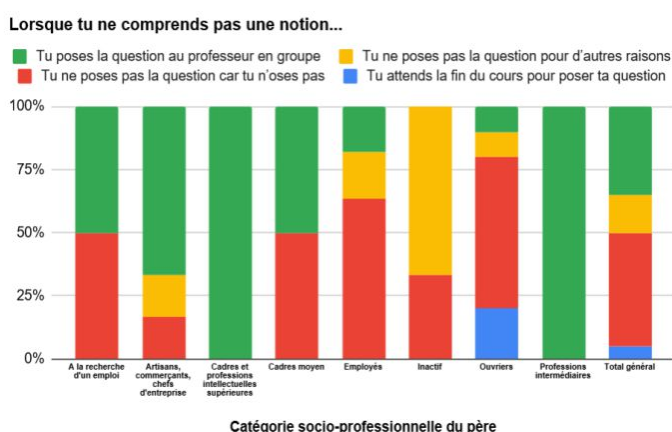


De manière générale, lorsque les élèves ne comprennent pas une notion en classe, ils sont 66.6 % à ne pas poser la question au professeur car ils n'osent pas (47.6 %) ou pour d'autres raisons (19 %). A l'inverse, ils sont 33.4 % à poser la question au professeur dont 28.6 % devant le groupe et 4.8 % à la fin du cours.

Dans le détail, on constate que les élèves « moyens » et « avec des difficultés scolaires importantes » ne posent pas de questions lorsqu'ils ne comprennent pas une notion avec respectivement 70 % et 80 %.

A l'inverse tous les « très bons » élèves posent leurs questions au professeur devant le groupe. Il en est de même pour la moitié des « bons » élèves.

Analyse de la réaction des élèves face aux difficultés de compréhension en fonction des CSP des parents



L'analyse des réactions des élèves face aux difficultés de compréhension en fonction de la CSP de leurs parents met en évidence que les élèves issus de CSP+ posent plus facilement la question au professeur lorsqu'ils n'ont pas compris une notion. Effectivement, l'ensemble des élèves dont le père est de CSP « cadres et professions intellectuelles supérieures » posent la question au professeur lorsqu'ils rencontrent des difficultés de compréhension.

A l'inverse, les élèves issus de CSP- ont plus de difficultés à poser une question lorsqu'ils ne comprennent pas une notion.

En effet, l'ensemble des élèves dont la mère est de CSP « à la recherche d'un emploi », ou « ouvrier » n'osent pas poser leurs questions au professeur.

Au début de l'analyse, j'ai fait le lien entre la CSP et le statut scolaire.

Les élèves issus de CSP+ sont souvent des élèves avec un meilleur statut scolaire. Or, cette analyse le confirme puisque ce sont les élèves avec un bon statut scolaire et issus de CSP+ qui posent davantage de questions face aux difficultés.

Aussi, l'analyse a mis en évidence que les élèves « avec des difficultés scolaires importantes » sont ceux qui accordent la plus grande importance au regard du groupe.

Analyse de la perception des élèves concernant le cadre de l'école

Si tu pouvais changer une chose dans le cadre de l'école, qu'est-ce que ce serait ?

Pour analyser cette question, j'ai sélectionné les réponses les plus citées, je les ai ensuite classées par objet (méthodes pédagogiques, gestion de classe, cadre de l'école) et en fonction du statut scolaire des élèves au lycée.

<i>Méthodes pédagogiques</i>	<i>Gestion de classe</i>	<i>Le cadre de l'école</i>
<p><u>Élèves avec des difficultés scolaires importantes</u></p> <p>“Réduire le temps passé dans les cours et le temps passé à la maison.”</p> <p>“Que la forme des cours soit différente qu'elle soit sous forme d'atelier par exemple.”</p> <p>“Le système de notation, la manière dont les élèves sont évalués qui est dévalorisante”</p> <p><u>Élèves moyens</u></p> <p>“Que les professeurs nous expliquent quand on ne comprend pas.”</p> <p>“Les devoirs à la maison, puis les contrôles à l'école”</p> <p><u>Bon élève</u></p> <p>“Les devoirs le soir! Car très peu de vie perso après surtout quand on habite loin.”</p> <p>“Les groupes qu'on nous donne en cours car parfois les élèves ne travaillent pas et on se retrouve seul”</p> <p>“Faire moins d'heures de cours mais plus dynamiques”</p>	<p><u>Bon élève</u></p> <p>“Que les professeurs ne perdent pas leur temps (soient moins tolérants) avec les élèves perturbateurs qui ne font aucun effort pour travailler car cela nuit aux autres élèves qui sont là pour apprendre.”</p>	<p><u>Élèves avec des difficultés scolaires importantes</u></p> <p>“La robotisation des élèves, nous ne sommes pas tous égaux face à nos capacités intellectuelles ou autre et malheureusement cela n'est pas pris en compte.”</p> <p>“Le côté trop formel, trop cadré, trop enfantillage.”</p> <p>“Il faudrait plus de stages.”</p> <p>“Il faut que les cours commencent à 10h.”</p> <p><u>Élève moyen</u></p> <p>“Les emplois du temps toujours identiques.”</p> <p><u>Très bons élèves</u></p> <p>“La pression à laquelle nous sommes soumis.”</p> <p>“Avoir plus d'heures pour les activités extrascolaires et non pas des cours de "8h-17h30".”</p>

La question était large, mais plus de la moitié des réponses apportées aborde un sujet relatif à la pédagogie. D'autres sujets sont abordés tels que la gestion de classe et le cadre de l'école en général. L'analyse des réponses à la question ouverte me semble intéressante puisqu'elle confirme une partie de l'analyse précédente et apporte d'autres éclairages.

Effectivement, les élèves « moyens » et « avec des difficultés scolaires importantes » confirment leur préférence pour les travaux de groupe (en atelier) mais aussi le besoin d'être accompagnés individuellement. Ils regrettent ce système dans lequel la diversité des élèves n'est pas prise en compte et la notation qui les dévalorise. De plus, ils souhaiteraient plus de flexibilité que ce soit concernant les horaires de cours ou le cadre de l'école.

Les « bons » élèves confirment ne pas apprécier les travaux de groupe. Ils appréhendent de se retrouver dans un groupe dans lequel ils sont seuls à travailler.

Cette analyse met aussi en évidence que les « bons » et « très bons élèves » posent le problème de la quantité de travail à l'école et en dehors de l'école. Ils évoquent la pression à laquelle ils sont confrontés. Ils souhaiteraient des cours plus dynamiques et moins d'heures au profit d'activités extrascolaires. Également, ils posent la question de la fermeté des professeurs face aux élèves perturbateurs.

4.1.4-Interprétation des résultats permettant de répondre à l'hypothèse 1 :

Hypothèse 1 : les pratiques d'enseignement accentuent les différences interindividuelles, en influant sur les rapports au savoir envisagés comme des mobiles d'apprentissage, de manière différente en fonction du statut scolaire et de l'origine sociale de l'élève.

Ces différentes analyses mettent en exergue le cercle vicieux auquel sont confrontés les élèves avec des difficultés scolaires importantes. Contrairement aux élèves qui ont un statut scolaire élevé, les élèves « moyens » et « avec des difficultés scolaires importantes » sont souvent issus de CSP-, ils accordent moins de temps pour le travail personnel, le réalisent dans de moins bonnes conditions et sans l'aide d'un proche.

Lorsqu'ils ne comprennent pas une notion, ils n'osent pas poser la question au professeur notamment à cause du regard de la classe sur leurs interventions. Une fois de plus, ils ne bénéficient pas de l'étayage de l'adulte.

Certaines méthodes pédagogiques utilisées régulièrement (cours inductif, usage du numérique...) ne semblent pas leur convenir. Ils considèrent avoir besoin de l'autre pour progresser que ce soit par le biais du travail de groupes ou l'étayage du professeur. Selon eux, l'apprenant est plutôt passif dans les apprentissages.

Aussi, leurs mobiles d'apprentissage semblent ne pas être en lien avec leur développement personnel, mais plutôt une « motivation » extrinsèque, sous contrainte.

Enfin, ils n'ont pas le même rapport à l'école et aux résultats scolaires que les « bons » élèves, ils considèrent que le résultat prime sur les moyens mis en œuvre pour y parvenir. Ils considèrent l'évaluation comme dévalorisante.

Les pratiques d'enseignement mises en œuvre influent sur le rapport au savoir différemment en fonction du statut scolaire et de l'origine sociale des élèves. Effectivement, le système scolaire dans son ensemble (nombre d'élèves par classe, diminution du nombre d'enseignants...) et les méthodes pédagogiques utilisées (cours inductif, usage du numérique dans les pratiques d'enseignement) semblent davantage répondre aux besoins des élèves avec un statut scolaire élevé souvent issus de CSP+. Les élèves en difficulté ont besoin de l'étayage de l'adulte ou de leurs pairs pour réussir. Enfin, ils ne se projettent pas dans la poursuite des études alors que cela serait nécessaire pour les stimuler dans les apprentissages.

Questionnement pédagogique suite à l'interprétation des résultats de l'hypothèse 1 :

La pédagogie différenciée permettrait-elle de limiter ces effets ?

Un travail avec ces élèves autour de l'orientation permettrait-il le développement de leur motivation intrinsèque ?

Le soutien scolaire par des professeurs ou avec les assistants d'éducation permettrait-il à ces élèves de progresser grâce à l'étayage d'un adulte ?

La réalisation d'une « team building » au début d'année dans chaque classe avec les professeurs faciliterait-elle l'interaction en classe des élèves avec un statut scolaire inférieur ?

La refonte du système d'évaluation pour que ne prime pas le résultat sur les moyens mis en œuvre pour y parvenir ?

4.2- L'analyse et interprétation des résultats de la méthode de l'observation :

La fermeture du lycée suite aux problèmes sanitaires liés au « coronavirus » m'a contraint puisque je n'ai pas pu réaliser l'ensemble de mes observations, les résultats tirés de cette analyse seront donc à relativiser puisqu'ils sont parcellaires et pas systématiques.

L'analyse de l'observation de deux pratiques pédagogiques différentes au sein de deux classes avec des élèves ayant des statuts scolaires différents (terminale scientifique et terminale technologique) devait permettre de comprendre si les pratiques pédagogiques modifient les différences interindividuelles en influant sur les rapports au savoir envisagés comme mobiles d'apprentissage scolairement situés.

J'ai uniquement réalisé les observations sur la classe de terminale STMG. Je n'ai pas pu effectuer la comparaison avec la classe de terminale scientifique. Cependant, je me suis appuyé sur le statut scolaire des élèves de la classe observée.

J'ai considéré le statut scolaire en fonction des résultats obtenus par les élèves sur les deux premiers trimestres de l'année de terminale :

Statut scolaire des élèves	moyenne obtenue
« Bons élèves »	> 13/20
« Elèves moyens »	Entre 10/20 et 13/20
« Elèves avec des difficultés scolaires importantes »	< 10/20

4.2.1-Les difficultés rencontrées :

L'analyse porte sur l'observation. Or, cela nécessite d'être le plus objectif possible. C'est une des difficultés que j'ai rencontrées. Effectivement, j'ai dû prendre du recul face aux situations observées puisque ce sont mes élèves que j'ai observés.

J'ai testé une première grille d'observation. Les critères que j'avais choisis étaient trop larges et ne me permettaient pas de répondre correctement à mon hypothèse. J'avais trop de critères et mon observation ne pouvait pas être établie avec rigueur sur l'ensemble des indicateurs. Finalement, j'ai décidé de conserver les critères les plus pertinents pour mon sujet et de supprimer les autres.

Aussi, j'ai pris conscience de la difficulté de tirer une analyse des données recueillies sans être uniquement descriptif et en répondant à mon hypothèse.

Enfin, j'ai réalisé l'analyse de mon enquête quantitative avant de réaliser l'observation, j'ai dû également faire preuve de vigilance pour ne pas être influencé par les résultats de cette enquête dans l'interprétation de mon observation.

4.2.2-L'analyse des résultats de l'observation :

-Analyse de l'observation d'un cours inductif dialogué en Terminale Scientifique

Cette observation n'a pas pu être réalisée du fait de la crise sanitaire du pays.

-Analyse de l'observation d'un cours inductif dialogué en Terminale Technologique

L'observation est réalisée pendant un cours de droit en terminale STMG en classe entière (35 élèves). Il s'agit d'une séance qui porte sur le chapitre « La réparation » dans le cadre du thème de Droit de terminale STMG « Qu'est-ce qu'être responsable ? ».

Cette séance porte sur la distinction entre la responsabilité civile et la responsabilité pénale. Au niveau pédagogique, l'analyse de supports vidéo et textes sont utilisés, les élèves sont conduits grâce au questionnement mis en place à repérer les éléments constitutifs du concept à étudier. La mise en commun des réponses à l'oral et les explications complémentaires que propose l'enseignant permettent ensuite de construire progressivement le concept avec les élèves : méthode inductive guidée, cours dialogué. C'est la méthode constructiviste qui est utilisée puisque le professeur fait travailler ses élèves à partir d'activités, de leur expérience et aussi la méthode socioconstructiviste de Vygotski et Bruner en faisant travailler les élèves entre pairs et en favorisant les interactions.

Effectivement, les élèves sont en activité, ils travaillent principalement de manière individuelle et en binôme sur la dernière activité (5 dernières minutes de la séance).

Les exercices se complexifient tout au long de la séance. Sur les activités les plus simples, le travail individuel est privilégié alors que sur la dernière activité, celle qui demande le plus de réflexion, un travail en binôme est proposé.

Les élèves amenés à réaliser des activités (exercices) ne réagissent pas de manière homogène aux travaux proposés par l'enseignant.

Dans cette classe, on peut distinguer trois groupes d'élèves ayant des comportements homogènes :

- Le premier groupe participe et s'implique dans les activités ;
- Le deuxième groupe ne participe pas mais s'implique dans les activités ;
- Le troisième groupe ne participe pas (plutôt passif) et ne s'implique pas dans les activités.

D'une manière générale, les élèves avec un statut scolaire plus élevé s'impliquent dans toutes les activités proposées. Ils posent des questions et certains d'entre eux participent activement.

A l'inverse, les élèves avec des difficultés scolaires importantes sont moins impliqués dans les activités. Ils sont davantage passifs et souvent attendent les réponses du professeur ou de leurs camarades de classe. Ils s'impliquent peu dans les activités proposées.

Cette analyse peut toutefois être relativisée. Au début de la séance (les 15 premières minutes), ce groupe d'élèves (avec des difficultés scolaires importantes) semble davantage impliqué. A l'inverse, les élèves les plus à l'aise bavardent. Deux hypothèses peuvent être soulevées suite à cette observation. La première est le temps de concentration des élèves. Je ne retiendrai pas cette hypothèse.

Selon mon analyse, c'est la deuxième hypothèse qui doit être retenue car elle s'expliquerait plutôt par le fait que l'activité proposée était plus simple que le reste de la séance. Elle ne demandait pas de réflexion particulière. Les élèves les plus à l'aise ayant répondu très rapidement aux questions, ils sont tentés de bavarder alors que le groupe le moins impliqué sur la séance est celui qui semble le plus investi sur cette activité.

Enfin, lors de la dernière activité en binôme, les échanges et les interactions entre élèves semblent convenir aux élèves « avec des difficultés scolaires importantes ». Je constate que lorsqu'un de ces élèves travaille avec un « bon élève », il se remet en activité.

A l'inverse, lorsque deux élèves en difficulté travaillent en binôme, ils bavardent (un des binômes en question échange sur leurs activités extrascolaires).

-Analyse de l'observation d'un cours avec de la différenciation pédagogique grâce à l'utilisation du numérique en Terminale Scientifique

Cette observation n'a pas pu être réalisée suite à la crise sanitaire du pays.

-Analyse de l'observation d'un cours avec de la différenciation pédagogique grâce à l'utilisation du numérique en Terminale Technologique

La séance observée est une séance de droit dans laquelle l'enseignant a proposé une activité numérique aux élèves grâce à Gennia.ly (outil numérique dynamique pour réaliser des cours numériques avec des vidéos, des exercices...) pour construire les notions sur le Dommage.

La séance se déroule dans une salle informatique équipée de 17 postes informatiques soit 1 par élève puisqu'il s'agit d'un cours en demi-groupe.

Les élèves doivent réaliser un parcours sur Gennia.ly, le professeur propose son aide et circule dans les rangs.

Les élèves semblent de prime abord dynamisés par l'activité proposée. Les élèves « avec des difficultés scolaires importantes » sont ceux qui ont le plus de difficultés pour se connecter, trouver les codes pour accéder à l'ENT (pour obtenir le lien du travail proposé). Le professeur propose aux élèves qui ont réussi à se connecter d'aider leurs camarades.

Lorsque tous les élèves sont connectés, les activités sur le parcours débutent.

On peut considérer deux groupes d'élèves ayant des comportements homogènes :

-Le premier groupe est constitué d'élèves à l'aise avec l'outil numérique (il s'agit pour la plupart des « bons » élèves). Il travaille en autonomie et pose des questions en collectif auxquelles le professeur répond.

- Le second groupe est constitué d'élèves moins à l'aise avec l'outil numérique (plutôt les élèves avec des difficultés scolaires importantes). Il sollicite à de nombreuses reprises le professeur ; dans un premier temps pour des difficultés liées à l'utilisation du parcours Gennial.ly et dans un second temps pour des difficultés de compréhension des notions.

Le professeur explique individuellement aux élèves, les guide sur le parcours et explique les notions.

Parfois quand les questions sont récurrentes, il explique au collectif. Cependant, les élèves « avec des difficultés scolaires importantes » reposent les mêmes questions au professeur individuellement. Ils souhaitent des explications personnalisées.

Cette pratique pédagogique permet aux élèves de travailler à leur rythme. Le professeur concentre son énergie sur les élèves qui ont le plus de difficultés. Les autres sont autonomes.

Lorsque l'enseignant termine les explications auprès d'un élève, ce dernier reste concentré cinq à dix minutes puis s'arrête de travailler et sollicite à nouveau l'enseignant. Cette situation s'est reproduite à de nombreuses reprises.

Deux élèves ont retenu mon attention :

- Pour le premier, il s'agit d'un élève moyen peu impliqué dans le cours inductif, mais très à l'aise avec l'outil numérique. Dans le cadre de ce cours, il s'est impliqué, a réalisé le parcours en autonomie. Lors de la synthèse en fin d'heure, il a pris la parole et a bien assimilé les notions a priori. Dans l'observation précédente, cet élève faisait partie du groupe le moins impliqué.
- Un deuxième élève a retenu mon attention, il s'agit d'un bon élève qui participe en classe. Lors du cours inductif, il faisait partie du groupe le plus investi. Dans le cadre de ce cours, il a été moins impliqué notamment à cause de difficultés dans l'utilisation du numérique.

Cette analyse confirme que les élèves « avec des difficultés scolaires importantes » ont besoin de l'étayage du professeur. Elle met en exergue que le numérique permet la différenciation pédagogique (dans ce cas, chaque élève peut avancer à son rythme). Les élèves les plus à l'aise avec le numérique (a priori le plus souvent les « bons élèves ») sont ceux qui sont les plus investis dans l'activité.

Avec cette méthode, le professeur a plus de temps pour les élèves avec des difficultés scolaires. La guidance de l'enseignant permet à l'ensemble des élèves d'être impliqué dans le cours. Tous les élèves sont actifs durant la séance. Lors du cours inductif en classe entière, un tiers des élèves sont passifs plus de 30 minutes sur la séance de 55 minutes.

4.2.3-Interprétation des résultats permettant de répondre à l'hypothèse 2 :

Hypothèse 2 : les pratiques pédagogiques accentuent les différences interindividuelles en influant sur les rapports au savoir envisagés comme mobiles d'apprentissage scolairement situés.

L'observation confirme l'analyse des questionnaires réalisés précédemment. Les pratiques pédagogiques accentuent les différences interindividuelles en agissant sur les rapports au savoir envisagés comme des mobiles d'apprentissage scolairement situés. Cette hypothèse démontre que la pédagogie utilisée modifie l'implication des élèves dans l'activité proposée.

La méthode inductive qui conduit les élèves à construire par eux-mêmes les notions semble davantage être adaptée aux « bons » élèves. Les travaux de groupe répondent aux besoins des élèves « avec des difficultés scolaires importantes » mais les binômes réalisés doivent être hétérogènes en termes de statuts scolaires.

La pédagogie différenciée grâce à l'utilisation du numérique permet à l'ensemble des élèves de s'impliquer dans la séance de cours. Cependant, sous cette forme, elle apparaît plus facilement réalisable en TD (demi-groupe). Elle confirme l'analyse réalisée précédemment puisqu'elle démontre que les élèves « avec des difficultés scolaires importantes » ont besoin de l'étayage de l'adulte.

Certaines limites peuvent être soulignées :

- Les élèves qui ne maîtrisent pas correctement les outils numériques semblent moins impliqués puisqu'ils rencontrent des difficultés opérationnelles. Souvent, ces élèves ont des « difficultés scolaires importantes ».
- Aussi, des chercheurs démontrent que cette pédagogie peut au contraire accentuer les inégalités sociales et scolaires s'adaptant à chaque élève.

Conclusion :

Dans quelle mesure les pratiques d'enseignement produisent, atténuent ou accentuent les différences interindividuelles en influant sur les rapports au savoir envisagés comme des mobiles d'apprentissage scolairement et socialement situés ?

Les travaux de recherche réalisés confirment les hypothèses soulevées. Effectivement, les pratiques pédagogiques ont une influence sur les rapports au savoir envisagés comme des mobiles d'apprentissages scolairement et socialement situés en accentuant les différences interindividuelles des élèves.

L'origine sociale joue un rôle dans la relation qu'ont les élèves avec le système éducatif. Les élèves issus de CSP+ ont les codes qui leur permettent de réussir. Plusieurs d'entre eux ont un statut scolaire élevé. A l'inverse les élèves issus de CSP- ont plus de difficultés puisqu'ils n'ont pas les codes pour réussir. Plusieurs d'entre eux ont un niveau scolaire moins élevé.

Par ailleurs, je constate que les motivations des élèves issus de CSP-, avec un statut scolaire plus faible n'ont pas de mobiles d'apprentissage intrinsèques. Au-delà des pratiques pédagogiques, les mobiles d'apprentissage intrinsèques sont indispensables pour s'investir pleinement dans la formation suivie et se projeter dans une poursuite d'études.

Les pratiques pédagogiques utilisées ont tendance à accentuer ces différences interindividuelles liées au statut scolaire et à l'origine sociale. Effectivement, les pratiques les plus utilisées aujourd'hui (cours inductifs dialogués) semblent davantage correspondre aux attentes des élèves avec un statut scolaire élevé issus de CSP +.

La pédagogie différenciée pourrait être un levier pour répondre aux attentes de l'ensemble des élèves en termes de pratiques pédagogiques et ainsi atténuer les différences interindividuelles. Avec cette méthode, l'enseignant peut consacrer davantage de temps avec les élèves qui ont « des difficultés scolaires importantes ». L'étayage de l'enseignant apparaît indispensable pour ces élèves. Cependant, plusieurs limites à cette pratique amènent à s'interroger. Meirieu explique que la différenciation pédagogique est difficile à mettre en place dans chaque étape de la formation des élèves. Effectivement la mise en œuvre permanente de cette pédagogie est complexe pour les enseignants notamment du fait de la densité des programmes scolaires. Lorsqu'elle est mise en place par le biais de l'usage du numérique dans les pratiques pédagogiques, elle est difficilement réalisable en classe entière. Dans ce cadre, il est indispensable que les élèves maîtrisent les outils numériques.

Bibliographie :

- BANDURA.A (1997), *Auto-efficacité*, Paris : De Boeck Université (2003).
- BONNERY.S(2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », dans *Revue française de pédagogie*, 2009/2, numéro 167.
- BOURDIEU P. (2015), *Sociologie générale Volume 1, cours au collège de France 1981-1983*, Paris : Raison d'agir.
- BRUNER, J.S. (1975), *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF (2011).
- CHARLOT B. (1982), *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ?*, Paris : Casterman E3.
- DE KETELE J.-M. (1985), *Introduction aux concepts et aux pratiques*, Paris : Cabray.
- DEAUVIEAU.J (2005), « Devenir enseignant du secondaire », *revue française de pédagogie*.
- HOUSSAYE J. (2003), *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie*, Paris : ESF (2014).
- JOURDAIN A. et NAULIN S. (2011), « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, numéro 166.
- JP ASTOLFI (1995), *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, Paris : ESF.
- MENES M. (2012), *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre ?*, Paris : Broché.
- PASSERON J.C. et BOURDIEU P. (2016), *Les héritiers*, Paris : les éditions de minuit.
- PERRENOUD, Ph. (1995), *La pédagogie à l'école des différences, fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF (2005), chapitre 4.
- PIAJET J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël (1969).
- SIROTA R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris : PUF, Méthodologie et présentation de la grille d'observation.
- VAN -ZANTEN A. et RAYOU P. (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris.
- VIAUD R. (1999), *La motivation dans l'apprentissage du français*. Editions du renouveau pédagogique.
- VILATTE J.C. (2007), *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*.
- VYGOTSKI L.S. (1985), *Pensée et Langage*, Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI L.S. (1985), *Textes de base en psychologie*, Lausanne : Delachaux & Niestlé (1990).
- WALLON H. (1952), « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *Enfance*, tome 16, numéros 1-2.

Liste des annexes :

Annexe 1 : Extrait de la fiche APAE Lycée Honoré Estienne d'Orves à Carquefou.

Annexe 2 : Questionnaire : Les pratiques d'enseignement.

Annexe3 : Résultats du questionnaire.

Annexe 4 : La grille d'observation.

Annexe 1 :

Extrait de la fiche APAE Lycée Honoré Estienne d'Orves à Carquefou

Identification

Coordonnées

Adresse : 2 esplanade du Lycée
44473 CARQUEFOU CEDEX

Téléphone : 02 28 34 20 70

Fax de l'établissement :

E-mail établissement : ce.0442834S@ac-nantes.fr

Site web :

Caractéristiques

Centre d'information et d'orientation - 2018 - 2019 : CIO ETAT NANTES

Catégorie financière - 2018 - 2019 : 2

Hébergement pré-bac - 2018 - 2019 : Internat mixte

Nombre de places d'internat pré-bac - 2018 - 2019	Disponibles	Occupées
Filles	30	11
Garçons	30	10

Total général des effectifs d'élèves - 2018 - 2019	Etab
Total général	613

Caractéristiques scolaires des élèves

Public + Privé		2014	2015	2016	2017	2018
Niveau scolaire des élèves à l'entrée en 2nde GT						
Etab	Etab				12,0	12,0
	Dépt				12,0	11,8
	Acad				11,8	11,6
	Région					11,6
	France Métro					11,4
	France				11,2	11,3
	Tous DOM					9,4

Public + Privé		2014	2015	2016	2017	2018
Niveau scolaire des élèves à l'entrée en 2nde GT selon le sexe						
Filles	Etab				12,0	12,1
	Dépt				12,1	11,9
	Acad				11,9	11,7
	Région					11,7
	France Métro					11,5
	France				11,2	11,4
	Tous DOM					9,5
Garçons	Etab				12,1	11,9
	Dépt				11,9	11,7
	Acad				11,8	11,5
	Région					11,5
	France Métro					11,2
	France				11,1	11,1
	Tous DOM					9,3

Public + Privé		2014	2015	2016	2017	2018
Distribution par PCS regroupées						
Cadres supérieurs et enseignants	Etab				48,1	45,8
	Dépt				38,2	39,0
	Acad				31,3	32,1
	Région					32,1
	France Métro					31,5
	France				30,5	30,9
	Tous DOM					16,4
Cadres moyens	Etab				16,4	16,8
	Dépt				16,7	16,9
	Acad				16,4	16,5
	Région					16,5
	France Métro					14,3
	France				14,0	14,1
	Tous DOM					9,7
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	Etab				19,5	20,1
	Dépt				21,7	22,5
	Acad				23,4	23,9
	Région					23,9
	France Métro					26,0
	France				25,5	26,1
	Tous DOM					27,5
Ouvriers et inactifs	Etab				13,2	16,5
	Dépt				19,4	19,4
	Acad				25,4	25,3
	Région					25,3
	France Métro					26,1
	France				26,3	26,6
	Tous DOM					40,4
Non renseignée	Etab				2,8	0,8
	Dépt				3,9	2,2
	Acad				3,6	2,2
	Région					2,2
	France Métro					2,1
	France				3,8	2,2
	Tous DOM					6,0

Public + Privé						
Indice de position sociale		2014	2015	2016	2017	2018
Niveau lycée GT	Etab				128,6	128,3
	Dépt				122,4	122,6
	Acad				117,4	117,6
	Région					117,6
	France Métro					115,3
	France				114,2	114,4
	Tous DOM					93,5
Ensemble des élèves	Etab				128,6	128,3
	Dépt				123,2	123,5
	Acad				119,5	119,6
	Région					119,6
	France Métro					116,4
	France				115,6	115,8
	Tous DOM					95,9

Public + Privé						
Répartition des élèves selon le régime scolaire		2014	2015	2016	2017	2018
Externes	Etab				8,5	14,0
	Dépt				25,0	25,4
	Acad				20,3	19,9
	Région					19,9
	France Métro					32,1
	France				33,3	33,4
	Tous DOM					64,2
Demi-pensionnaires	Etab				88,4	82,5
	Dépt				68,5	68,3
	Acad				70,7	71,3
	Région					71,3
	France Métro					61,1
	France				60,0	60,0
	Tous DOM					33,7
Internes	Etab				3,1	3,4
	Dépt				6,5	6,2
	Acad				9,1	8,8
	Région					8,8
	France Métro					6,8
	France				6,7	6,6
	Tous DOM					2,1

Scolarité

Annexe 2 :

Questionnaire :

Les pratiques d'enseignement

Questionnaire: Les pratiques d'enseignement

Profil de l'élève

Sexe :

- () Féminin
- () Masculin

Classe :

- () Première
- () Terminale

Age :

- () 15
- () 16
- () 17
- () 18
- () 19

Catégorie socioprofessionnelle du père :

- () Agriculteurs exploitants
- () Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
- () Cadres et professions intellectuelles supérieures
- () Cadres moyen
- () Professions intermédiaires
- () Employés
- () Ouvriers
- () Inactif
- () A la recherche d'un emploi

Catégorie socioprofessionnelle de la mère :

- () Agriculteurs exploitants
- () Artisans commerçants chefs d'entreprise

- () Cadres et professions intellectuelles supérieures
- () Cadres moyen
- () Professions intermédiaires
- () Employés
- () Ouvriers
- () Inactifs
- () A la recherche d'un emploi

Quel est le diplôme le plus élevé du père?

- () Diplôme national du brevet
- () CAP/BEP
- () Bac professionnel
- () Baccalauréat général et technologique
- () BTS/DUT
- () Bac+3
- () Bac+4
- () Bac+5 et plus

Quel est le diplôme le plus élevé de la mère ?

- () Diplôme national du brevet
- () CAP/BEP
- () Baccalauréat professionnel
- () Baccalauréat général ou technologique
- () BTS/DUT
- () Bac +3
- () Bac +4
- () Bac +5 et plus

As-tu déjà redoublé ?

- () Oui
- () Non

As-tu déjà sauté une classe ?

- () Oui
- () Non

A l'école primaire, tu étais plutôt...

- () Très bon élève
- () Bon élève
- () Elève moyen
- () Elève avec des difficultés scolaires importantes

Au collège, tu étais plutôt...

- Très bon élève
- Bon élève
- Elève moyen
- Elève avec des difficultés scolaires importantes

Au lycée, tu te considères plutôt comme...

- Très bon élève
- Bon élève
- Elève moyen
- Elève avec des difficultés scolaires importantes

Les motivations pour l'école

Je viens à l'école ...

- Pour pouvoir choisir mon métier plus tard
- Pour passer du temps avec mes camarades
- Pour apprendre des savoirs et acquérir des méthodes de travail
- Pour devenir un citoyen responsable
- Pour développer ma culture personnelle
- Parce que je n'ai pas le choix
- Autre :

Pratiques pédagogiques et apprentissage

Un cours où tu apprends le mieux c'est un cours dans lequel :

- Tu travailles en groupe avec tes camarades
- Tu réalises des exercices qui t'amène à construire les notions de cours
- Tu réalises des exercices d'application du cours
- Tu écoutes le professeur expliquer les notions
- Tu utilises le numérique
- Tu participes activement
- Le professeur t'explique les notions non assimilées individuellement
- Le cours est très structuré avec des parties et sous parties

Lorsque tu ne comprends pas une notion

- Tu poses la question au professeur en groupe
- Tu attends la fin du cours pour poser ta question
- Tu ne poses pas la question car tu n'oses pas
- Tu ne poses pas la question pour d'autres raisons

Faut-il apprendre ses cours pour :

- Avoir des bonnes notes
- Avoir plus de connaissances
- Ne pas avoir de problème avec ses parents ou ses professeurs
- Pouvoir choisir son métier
- Avoir de bonnes appréciations
- Faire plaisir aux professeurs et/ou aux parents
- Pour développer sa culture personnelle
- Pour développer ses méthodes de travail
- Pour pouvoir faire le lien entre les différents cours
- Pour le plaisir d'apprendre

Selon vous, le plus important dans les apprentissages c'est

- D'apprendre ses cours par cœur
- De chercher à comprendre ce que l'on me demande de retenir
- De ne pas être en difficulté face au groupe

Est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses plus importantes

- Au lycée
- En dehors du lycée

Quelle méthode d'enseignement est la moins efficace pour toi...

- Le professeur propose des activités et demande aux élèves de réaliser la synthèse de cours
- Le professeur dicte le cours et propose des exercices d'application.
- Les travaux de groupes en mode collaboratif, projet
- L'utilisation du numérique dans les pratiques pédagogiques
- La combinaison de l'ensemble des méthodes (variété des méthodes utilisées)
- Autre :

Rapport à l'école

Que faut-il faire pour être un bon élève ?

- Ecouter le professeur quand il parle
- Participer activement lors des cours
- Avoir de bons résultats scolaires
- Comprendre les notions étudiées
- Réaliser le travail personnel demandé
- Autres préciser

En moyenne, combien de temps consacres-tu par jour au travail scolaire ?

- Pas de travail à la maison
- Moins d'une demi-heure
- Une demi-heure
- Une heure
- Plus d'une heure

Le plus souvent, dans quelles conditions réalises-tu tes devoirs à la maison?

- Dans la pièce à vivre (cuisine, salon)
- Dans une pièce avec un bureau
- Avec l'aide d'un de tes proches (frères, sœurs, parents, tuteurs...)
- Sans l'aide de tes proches
- Dans les transports
- Au lycée (permanence)

Après le baccalauréat, pendant combien d'années es-tu prêt à poursuivre tes études ?

- 2 à 3 ans
- 4 à 5 ans
- Ne pas poursuivre mes études
- Ne sais pas

Si tu pouvais changer une chose dans le cadre de l'école, qu'est-ce que ce serait ?

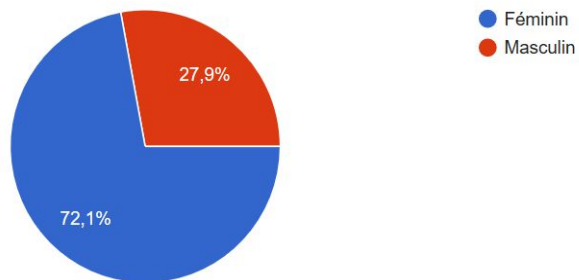
Annexe 3 :

Résultats du questionnaire

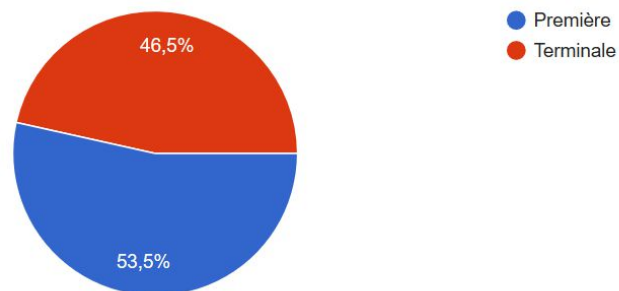
Résultats des 82 questionnaires analysés : Les pratiques d'enseignement

Profil de l'élève

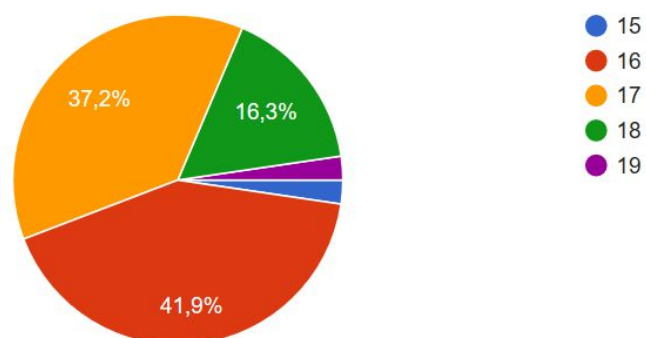
Sexe :



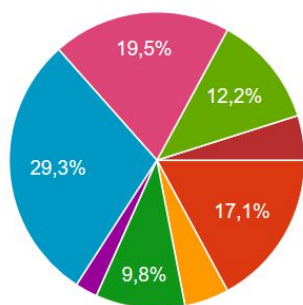
Classe :



Age :

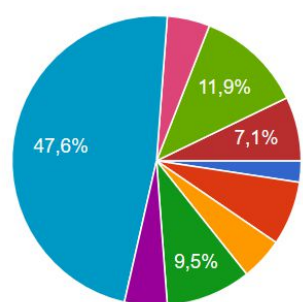


Catégorie socioprofessionnelle du père :



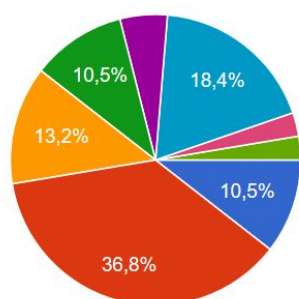
- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles s...
- Cadres moyen
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Inactif
- A la recherche d'un emploi

Catégorie socioprofessionnelle de la mère :



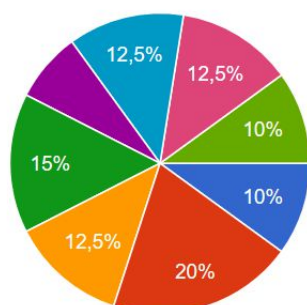
- Agriculteurs exploitants
- Artisans commerçants chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles s...
- Cadres moyen
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Inactifs
- A la recherche d'un emploi

Quel est le diplôme le plus élevé du père?



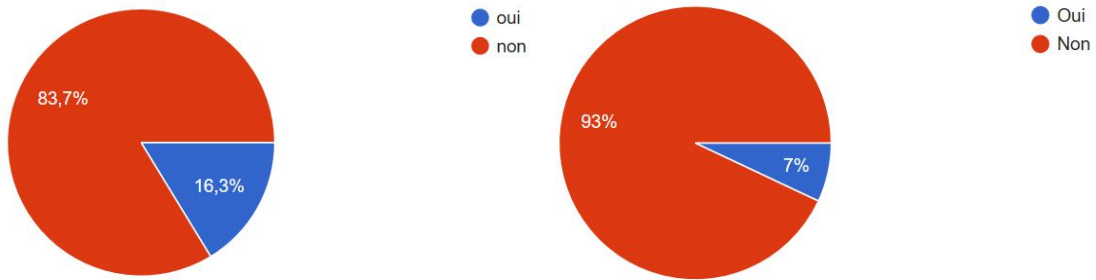
- Diplôme national du brevet
- CAP/BEP
- Bac professionnel
- Baccalauréat général et technologique
- BTS/DUT
- Bac+3
- Bac+4
- Bac+5 et plus

Quel est le diplôme le plus élevé de la mère ?

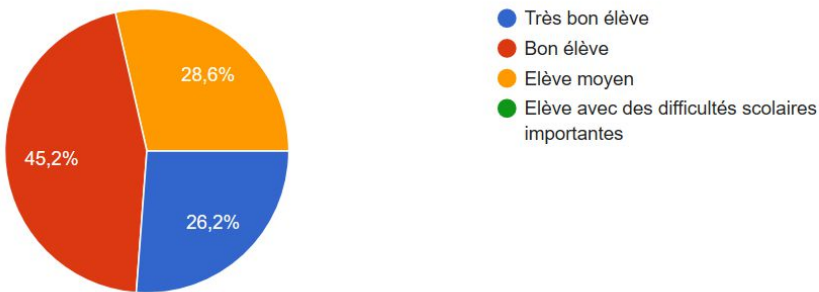


- Diplôme national du brevet
- CAP/BEP
- Baccalauréat professionnel
- Baccalauréat général ou technologique
- BTS/DUT
- Bac +3
- Bac +4
- Bac +5 et plus

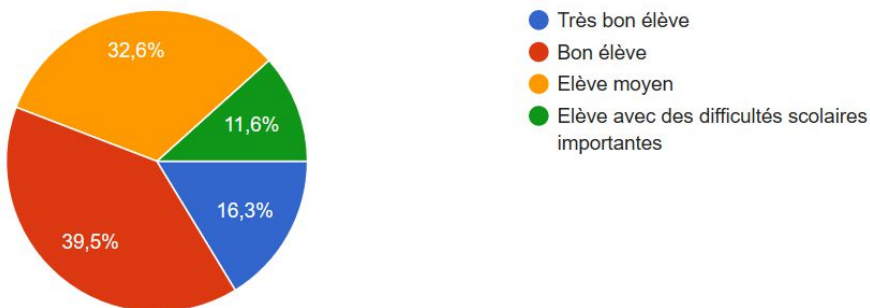
As-tu déjà redoublé ? As-tu déjà sauté une classe ?



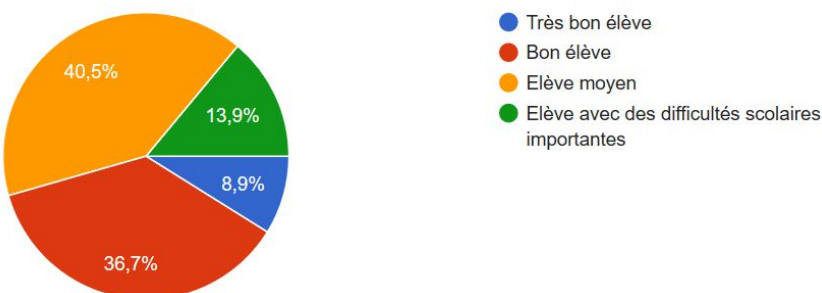
A l'école primaire, tu étais plutôt...



Au collège, tu étais plutôt...

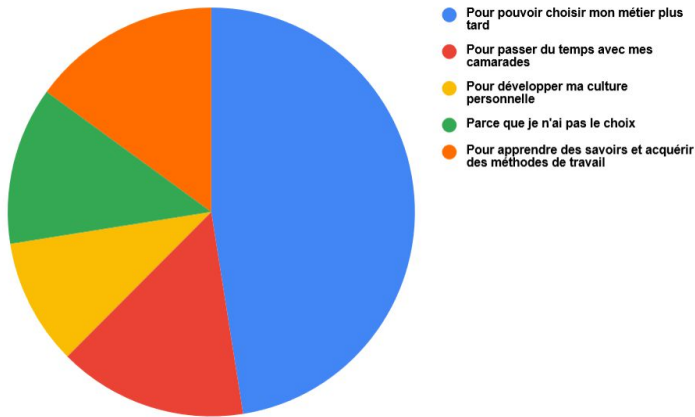


Au lycée, tu te considères plutôt comme...



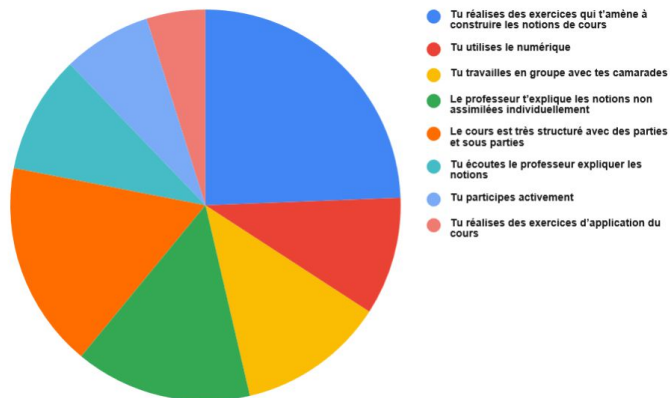
Les motivations pour l'école

Je viens à l'école ...

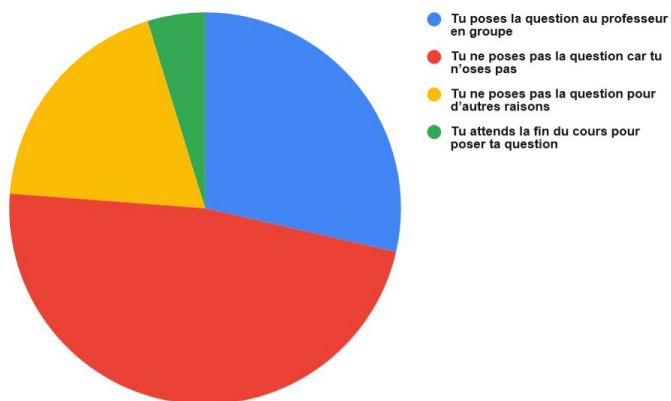


Pratiques pédagogiques et apprentissage

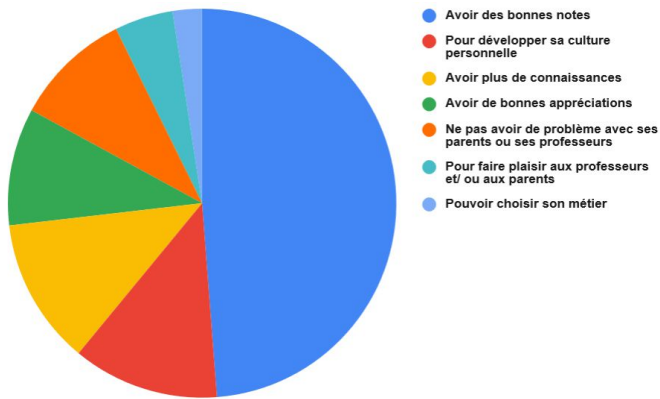
Un cours où tu apprends le mieux c'est un cours dans lequel :



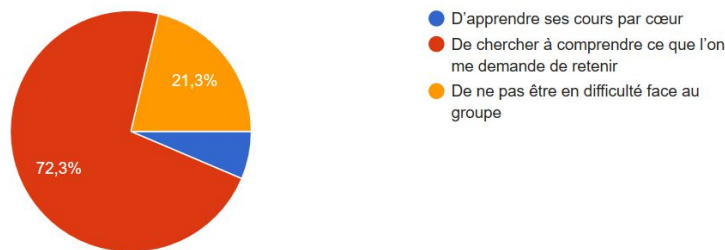
Lorsque tu ne comprends pas une notion :



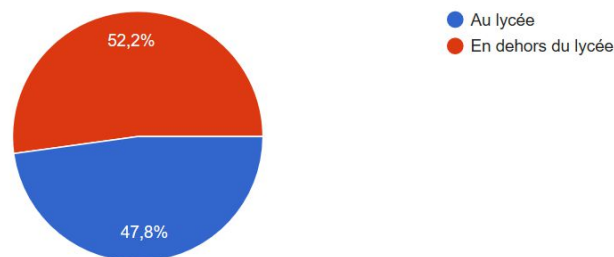
Faut-il apprendre ses cours pour :



Selon vous, le plus important dans les apprentissages c'est :



Est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses plus importantes...

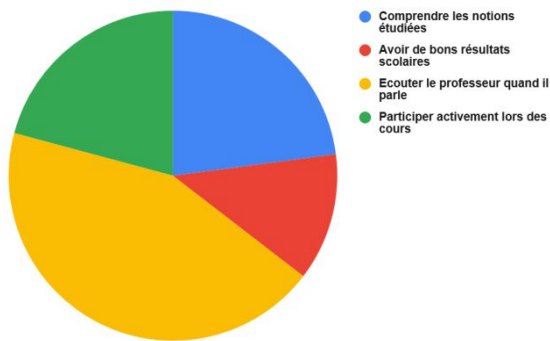


Quelle méthode d'enseignement est la moins efficace pour toi ?

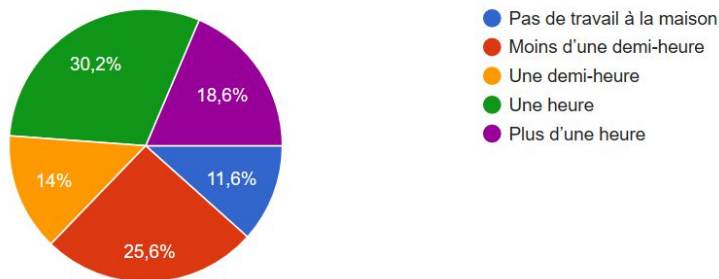


Rapport à l'école

Que faut-il faire pour être un bon élève ?



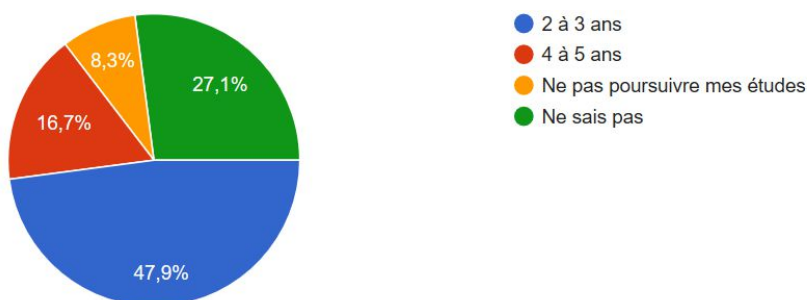
En moyenne, combien de temps consacres-tu par jour au travail scolaire ?



Le plus souvent, dans quelles conditions réalises-tu tes devoirs à la maison ?



Après le baccalauréat, pendant combien d'années es-tu prêt à poursuivre tes études ?



Annexe 4 :

La grille d'observation

Grille d'observation

Horaire	
Date de la visite	
Lycée	
Niveau de classe	
Domaine d'apprentissage	

Pédagogie utilisée	
Modalités pédagogiques	
L'atmosphère dans la classe	
Les savoirs visés	

<i>Objet d'observation</i>	Oui	Non	
Conduite de la séance			
Phase de réveil de la mémoire en début de séance, mise en projet.			
Les élèves sont en situation d'apprentissage.			
Les tâches proposées correspondent aux apprentissages visés.			
Les dispositifs alternent (collectif, individuel, groupe...).			
Les consignes sont claires.			
La prise de parole est gérée.			
Les erreurs des élèves sont prises en compte.			

Phase structurante en fin de séance.			
Le climat de la classe/ activité des élèves			
Calme, serein et constructif.			
Prise en compte de tous les élèves.			
Elèves interactifs.			
Elèves actifs.			
Elèves échangent entre eux.			
Elèves se mettent rapidement au travail.			
Elèves travaillent en groupe.			

Elèves travaillent en autonomie.			
Elèves s'ennuient.			
Elèves sont capables de réinvestir les notions étudiées.			
Elèves construisent eux-mêmes les notions.			
Les dossiers élèves des élèves sont-ils correctement complétés ?			
Les élèves prennent-ils des notes efficacement ?			
Temps de travail effectif durant toute la séance (si non préciser durée de travail effectif).			

	<u>Activité 1</u>	<u>Activité 2</u>	<u>Activité 3</u>	<u>Activité 4</u>
Description de l'activité				
Durée de l'activité				
Mise en activité, au travail des élèves				
Compréhension des élèves, capacité des élèves à réinvestir les notions.				