

Être un “ bon élève ”: les représentations différenciées d’élèves d’une classe de CP

Mathilde Gadais-Audureau

▶ **To cite this version:**

Mathilde Gadais-Audureau. Être un “ bon élève ”: les représentations différenciées d’élèves d’une classe de CP. Education. 2021. dumas-03279101

HAL Id: dumas-03279101

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279101

Submitted on 6 Jul 2021

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

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

Mention premier degré

ETRE UN « BON ELEVE »

Les représentations différenciées d'élèves d'une classe de CP

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

soutenu par

Mathilde AUDUREAU

Sous la direction de :

Ludivine BALLAND

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon cursus et qui m'ont aidée lors de la construction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier, ma directrice de mémoire Madame Ludivine BALLAND, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'INSPE de NANTES et les intervenants professionnels responsables de ma formation, pour avoir assuré la partie théorique de celle-ci.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Madame S.L(anonyme) qui m'a beaucoup appris sur le métier d'enseignant qu'elle réalise avec passion auprès de ses élèves et ses collègues depuis plus de 20 ans. Elle a partagé ses connaissances et expériences, tout en nous accordant sa confiance et une large indépendance dans la prise en main de la classe.

Pauline, mon binôme de stage pendant ces 2 années, pour avoir partagé nos points de vue, nos difficultés, dans un soutien mutuel pour cette reprise d'étude qui nous a demandé tant d'efforts.

Mes enfants, qui ont eu la sagesse, du haut de leur jeune âge, de m'alimenter suffisamment en exercice cérébral pour ne jamais perdre le fil.

Mon conjoint, pour son soutien constant et ses encouragements.

RESUME

L’objectif de cette étude est de mettre en lumière la dualité existante autour de la notion de « bon élève », observée à travers l’éclairage sociologique de cette notion. L’étude vise à comparer la vision théorique que l’on pourrait se faire de cette appellation au fil des lectures ministérielles et scientifiques, avec la vision que peuvent s’en faire des élèves de Cours Préparatoire (CP). Par un ensemble de questionnaires, d’observations, de travaux d’élèves, l’étude menée dans une école élémentaire publique de province vise à pointer les convergences et divergences des deux points de vue, via le faisceau sociologique et familial.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **2**

RESUME **3**

SOMMAIRE **4**

INTRODUCTION **6**

PARTIE 1 : CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ETUDE ET CADRE THEORIQUE **8**

SECTION 1 : CE QUE DISENT LES TEXTES OFFICIELS 8

A - L'école doit permettre aux élèves d'acquérir connaissances, savoirs et compétences *8*

B - Des compétences scolaires aux attitudes de citoyen : la posture d'élève transférable à celle du citoyen *9*

C - L'évaluation et les directives ministérielles comme outils pour améliorer l'acquisition des apprentissages *11*

D - Les objectifs de la formation en école élémentaire *11*

SECTION 2 : CE QUE NOUS REVELENT LES RECHERCHES SOCIOLOGIQUES ET DES SCIENCES HUMAINES 13

A - Être élève : un métier, complexe ? *13*

B - L'élève face aux apprentissages : un jeu dont il lui faudrait cerner les règles et les enjeux ? *17*

C – L'autonomie : une notion qui participe à la construction du « bon élève » et nourrit sa représentation *19*

D - L'importance du comprendre *22*

E - Le poids de la famille dans la scolarité *24*

PARTIE 2 : CONFRONTER LA THEORIE A L'EXPERIENCE **28**

SECTION 1 : MODALITES DE LA RECHERCHE 28

A - Contexte de recherche (descriptif de l'école/classe) *28*

1 - Le cadre d'étude 28

2 - Choix des observés 31

B - Méthodes utilisées – Modalités de mise en œuvre *36*

1 – Observations directes et participantes 36

2 – Entretiens 40

C- Limites de l'analyse *44*

1 – Dans la forme pratique 44

2 – Dans le fond 46

D – Présentation des résultats *47*

SECTION 2 : ANALYSE AUTOUR DE LA NOTION DE « BON ELEVE » 50

A – L'autonomie – une représentation commune *50*

1 – Les règles et les normes....50
2 – Elève, un métier pré-requis pour rentrer à l'école....54
B – Secondarisation et hiérarchisation....58
1 – Des enjeux importants à cerner....58
2 – Comprendre pour faire....62
C – Le « Bon élève », un idéal type socialement situé....65
1 – Quand l'école et la maison sont en phases....65
2 – Lorsque les inégalités sociales influent l'équilibre maison/école....67

CONCLUSION....72

BIBLIOGRAPHIE....74

ANNEXES....77

1 - Plan de la classe....77
2 - Production des élèves....78

INTRODUCTION

Dans le cadre de mes études en Master de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, j'ai pu entendre à plusieurs reprises, de la part de professeurs et d'élèves, la notion de « bon élève ». Cette idée construite chez chacun se voudrait représenter un idéal de l'élève qui correspondrait confusément à certains critères. Parallèlement, il est souvent rare d'entendre ce qualificatif sur plusieurs membres d'une même classe : on le réserve souvent à une très faible minorité.

Pourtant, l'une des caractéristiques de base de l'école, est de prôner l'égalité des chances et de traitement, comme si elle donnait à chacun les clés du développement personnel. Mais peut-on devenir « bon élève » ? Et si oui, par quel(s) chemin(s) l'élève accède-t-il à ce statut ?

Curieuse de comprendre un peu mieux ce terme, j'ai souhaité orienter ma recherche en ce sens, en allant à la rencontre d'élèves en classe de CP.

Il me semble qu'en tant que future enseignante, pouvoir appréhender une telle notion, constitue un temps de recherche et de réflexion qui viendra nourrir ma pratique professionnelle.

Dès lors, en affinant ce thème et en se concentrant, non pas sur la vision côté enseignant, mais sur celle élargie du cadre institutionnel, des avis scientifiques pour mieux revenir à la vision de l'élève lui-même, il apparaissait intéressant de se poser la question : « En quoi les représentations scolaires concernant le « bon élève » correspondent à des représentations socialement situées ? ».

Nous viendrons mettre en comparaison des observations en classe, des travaux et des questionnaires proposés aux élèves de CP permettant de mieux cerner leur propre perception, et chercherons à vérifier si la vision de l'élève de CP est en résonnance avec les directives de l'école républicaine française et les études scientifiques. Nous constaterons que derrière cet écho se trouve une dimension sociale et familiale qui tend à aménager le chemin de l'élève pour accéder au statut de « bon élève ».

Ce mémoire de recherche est la conclusion des deux années d'études réalisées dans le cursus universitaire Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation à l'Université de Nantes.

PARTIE 1 : Construction de l'objet d'étude et cadre théorique

Section 1 : Ce que disent les textes officiels

A - L'école doit permettre aux élèves d'acquérir connaissances, savoirs et compétences

Lorsque l'expression du « bon élève » est, nous le verrons dans la deuxième partie de ce travail, potentiellement représentable dans l'esprit des jeunes élèves, elle n'est pas clairement illustrée dans les textes académiques et officiels en vigueur. Dès lors, notre travail consiste à aller puiser puis classer, à partir des textes académiques, toutes les notions sous-jacentes à ce que l'on attend d'un élève français en 2021.

Lorsque l'on se penche sur les attendus de fin d'année de classe de CP, l'on distingue clairement des notions de compétences et de connaissances attendues chez les élèves[1]. Ces deux notions se déclinent sous différents items, eux-mêmes représentés dans les différentes matières que l'élève est amené à étudier, en particulier le français (lecture, écriture, langage oral), et les mathématiques.

Si l'élève doit acquérir un certain nombre de compétences, c'est donc qu'on attend de lui la capacité à maitriser ces compétences plurielles, et à pouvoir les utiliser à bon escient.

Dans un dossier spécial mis à disposition sur le site internet Eduscol et rédigé par Sylvie Van Lint[2], la notion de compétences, éclairée par un examen attentif de définitions institutionnelles de différents pays ou régions francophones, vient « mettre en évidence trois termes ». Ainsi « la compétence s'appuie nécessairement sur les « ressources » de la personne », soit « un ensemble intégré de ressources », développé comme la traduction de « ses acquis, (…) de ses

[1] EDUSCOL (2016) Quelles compétences et quelles connaissances doit-on attendre d'un enfant à la fin de son CP?

[2] Van Lint, S. (2016) La notion de compétence et son évaluation - Technologie, 202 (mars 2016)

connaissances, d'un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes ».[3] Un deuxième axe vient préciser « qu'il ne suffit pas de posséder un ensemble de ressources, mais qu'il convient de pouvoir les mobiliser à bon escient. » Enfin, la finalité de la mobilisation de ces ressources s'inscrit dans un objectif précis et ambitieux, consistant à : « exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe », « dans des tâches et des situations complexes », (…) « pour produire un résultat », dans le cadre d'un « savoir-agir complexe », « permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

Cependant, autour de la notion de compétence gravitent d'autres notions à bien distinguer selon Sylvie Van Lint. En partant de manuels scolaires ou des programmes, la chercheuse indique que « si (c)es différents énoncés sont tous des ressources à faire acquérir à l'apprenant », certains relèvent d'une compétence, d'autres d'une connaissance ou encore d'une procédure. « Une connaissance, appelée aussi parfois un savoir, est un énoncé à comprendre et mémoriser : une définition, une règle, une formule, voire l'énoncé d'un fait. Une procédure, appelée aussi savoir-faire, est une opération, un enchaînement organisé d'actions, qu'on peut apprendre à automatiser parce qu'elle reste toujours la même dans toutes les situations. Une compétence est l'aptitude à accomplir des tâches ou répondre à des situations toujours un peu nouvelles et complexes »[4].

B - Des compétences scolaires aux attitudes de citoyen : la posture d'élève transférable à celle du citoyen

Pour mieux cerner les attendus et les enjeux représentés dans une scolarité donnée, il parait intéressant de confronter deux définitions du mot « compétence ». Tout d'abord, la définition adoptée par le Parlement Européen le 26 septembre 2006 caractérise une compétence ainsi : « Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active,

[3] Van Lint, S. (2016) La notion de compétence et son évaluation - Technologie, 202 (mars 2016)

[4] Van Lint, S. (2016) La notion de compétence et son évaluation - Technologie, 202 (mars 2016)

l'intégration sociale et l'emploi »[5]. Un lien est donc tissé entre une compétence liée à une situation précise et les compétences, qui, brassées entre elles, deviennent incontournables voire essentielles pour rendre l'homme autonome et responsable dans la société.

Parallèlement, la définition retenue par le texte français du Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture (S4C) expose que : « chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité »[6].

A travers la définition proposée par le Socle S4C, le fait d'être élève signifie donc la capacité, progressive, de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie d'adulte.

Nous faisons le choix, dans notre présente réflexion, de ne pas encore tirer de représentations sociologiques sur ce que disent les programmes. Cependant, nous nous permettrons de glisser un premier lien entre cette définition du Socle et les travaux de S.Bonnéry[7] autour du décrochage cognitif (que nous verrons plus en détail ultérieurement), qui permettent de comprendre ce que sont les « bons élèves », c'est-à-dire des élèves capables de décoder l'implicite, de mettre en relation les différentes informations, de faire des liens entre différents savoirs, de secondariser ses apprentissages, et ce, de manière « autonome ». Le fait d'être élève supposerait donc une sorte d'habileté combinant connaissances-capacités-attitudes, habileté à mettre en œuvre quotidiennement, pour soi et pour les autres.

[5] Parlement Européen (2006) Position du Parlement européen arrêtée en première lecture le 26 septembre 2006 en vue de l'adoption de la recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

[6] Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006) Socle Commun de connaissances et de compétences - Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, publié au JO du 12-7-2006

[7] Bonnéry, S. (2007) Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris : Editions La dispute. (pages 32-33 et 39-42).

Au-delà-même, le statut d'élève devra répondre aux demandes de l'institution scolaire, au même titre que le citoyen doit s'inscrire dans une vie citoyenne, faite de droits, de devoirs, et de vivre-ensemble.

C - L'évaluation et les directives ministérielles comme outils pour améliorer l'acquisition des apprentissages

« Les attendus de fin de cycle précisés dans les programmes donnent aux équipes enseignantes, aux élèves et à leurs familles les repères nécessaires pour apprécier le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de chaque élève au cours du cycle »[8]. En observant de près l'intérêt des évaluations scolaires en France, la notion de progressivité et d'appréciation du degré d'« acquisition des connaissances et des compétences » ressort. Dès lors, les programmes et textes officiels apparaissent explicites : il est attendu chez chaque élève un certain degré d'acquisition de connaissances et de compétences.

Par ailleurs, un document pédagogique publié par l'Education Nationale lors de la rentrée 2020 et intitulé « Priorités en période 1 (septembre et octobre 2020) »[9] , établit la liste des notions prioritaires que l'enseignant doit aborder avec les élèves. Chaque document s'apparente à une feuille de route pédagogique, où, à travers le recours à certains verbes à l'infinitif (« développer des capacités d'attention… », « Accepter le regard critique… », « réactiver », « développer », « apprendre … ») transpire la notion de compétences et savoirs (être, faire, vivre) que chaque élève doit être en mesure de décliner grâce aux apprentissages reçus.

D - Les objectifs de la formation en école élémentaire

Le site internet de l'Education Nationale Eduscol rappelle, dans un item bien identifiable, que « la formation dispensée dans les écoles élémentaires assure l'acquisition des fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui »[10]. Sont

[8] EDUSCOL (2020) Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves
[9] EDUSCOL (2020) Français - Classe de CP, Priorités en période 1
[10] EDUSCOL (2021) L'école Elémentaire

aussi déclinés plusieurs objectifs généraux, dont le fait de susciter « le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives », dispenser « les éléments d'une culture historique, géographique, scientifique et technique ; », offrir « une éducation aux arts visuels et aux arts musicaux », ou encore assurer « l'acquisition et la compréhension de l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences », transmettre « l'exigence du respect des droits de l'enfant et de l'égalité entre les femmes et les hommes ».

L'école d'aujourd'hui a donc le souci constant de faire évoluer l'élève dans ses apprentissages. Si ces derniers sont initialement basés sur des matières « classiques » : EPS, français, mathématiques, arts…, ils offrent la perspective de pouvoir être conjugués avec une posture de jeune citoyen alerte.

Ce texte à visée explicative, apporte une dimension là encore « citoyenne » à l'école, puisque la formation « assure conjointement avec la famille l'enseignement moral et civique qui comprend, pour permettre l'exercice de la citoyenneté, l'acquisition, le partage des valeurs et symboles de la République et de l'Union européenne... »[11].

[11] EDUSCOL (2021) L'école Elémentaire

Section 2 : Ce que nous révèlent les recherches sociologiques et des sciences humaines

Qu'est-ce que peut donc signifier l'expression « être un bon élève » ? Aucun texte officiel ne donne de réponse claire, puisque la notion même de « bon élève » fait référence à un certain « idéal type ». Sur la base des travaux de Max Weber, Jacques Coenen-Huther définit cet idéal type comme tout à la fois le « résultat d'un certain mode de conceptualisation, expression d'une certaine conception de l'activité scientifique et instrument d'une stratégie d'analyse spécifique. Le type idéal (…) est une construction intellectuelle obtenue par accentuation délibérée de certains traits de l'objet considéré. Cette création conceptuelle n'est pas sans lien avec la réalité observée mais elle en présente une version volontairement stylisée »[12].

Dans notre travail de recherche, nous soumettrons donc la question du « bon élève » avec l'idée de regrouper sous ce terme générique les définitions des attentes scolaires incarnées chez chaque élève. Autrement dit, dans notre étude, le « bon élève » sera défini comme une catégorie permettant de regrouper un ensemble de caractéristiques des attendus scolaires sur un élève donné.

A - Être élève : un métier, complexe ?

Dans une conférence traitant de la réussite à l'école, donnée par Philippe Meirieu à St Ismier en 2010, ce chercheur, professeur et spécialiste de la pédagogie, développe l'idée que réussir à l'école n'est pas « faire une tâche, mais en comprendre l'objectif ». Il rappelle, avec une pointe d'ironie, que l'institution scolaire parvient à considérer « qu'en milieu de 5ème un élève a appris –ou pas– ce qu'est la réussite scolaire et a maîtrisé –ou pas– son métier d'élève (se comporter normalement, faire ses devoirs, apprendre ses leçons, se tenir à jour...) c'est-à-dire

[12] Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. Revue française de sociologie, 3(3), 531-547.

qu'il sait se comporter –ou pas– comme un élève, et que cela va déterminer son avenir »[13] …

Selon P.Perrenoud, les élèves sont devenus « des apprenants ». Or « Identifier l'élève à l'apprenant, c'est empêcher de penser la distance entre le rôle que les adultes lui attribuent et ce qu'il en fait, c'est oublier que le métier d'élève est assigné aux enfants et aux adolescents comme un métier statutaire » [14]. Si de manière idéale, « le métier d'élève (…) invite à travailler pour apprendre », P.Perrenoud liste une réalité pour l'élève faite de tâches, de savoirs-faire et de réponses implicites que l'élève devrait soumettre face aux injonctions institutionnelles et parentales : « on demande aussi aux enfants et adolescents de travailler pour être occupés, pour rendre des textes, des exercices, des problèmes vérifiables, pour être évalués, pour contribuer au bon fonctionnement didactique, pour rassurer leurs maîtres et leurs parents. On les invite à suivre des routines et des règles qui visent parfois à optimiser les apprentissages et le développement intellectuel, mais parfois, plus prosaïquement, à assurer le silence, l'ordre et la discipline, à faciliter la coexistence pacifique dans un espace clos, à garantir le respect des programmes, le bon usage des moyens, l'autorité du maître »[15].

Au-delà de ce constat, l'auteur nous rappelle qu'une « sociologie du métier d'élève (…) s'intéresse au sens que donnent les élèves au travail quotidien, en fonction de leur héritage culturel aussi bien que des situations dans lesquelles on les place. »

La formulation « métier d'élève » qui peut être provocatrice, attire finalement l'attention sur la perte ou l'absence de sens de l'école pour certains élèves selon P.Perrenoud. Or, le travail scolaire n'est pas un travail comme un autre. On pourrait dire qu'il s'agit d'un métier du savoir, voire d'un métier du rapport au savoir.

Par ailleurs, dans un article extrait de la revue pédagogique « Dialogue » en Juillet 2018, E.Bautier et C.Passerieux évoquent le caractère fondamental du passage de l'élève en école maternelle pour apprendre à devenir élève. Les auteurs

[13] Meirieu, P. (2010) « C'est quoi au fond, réussir à l'école ? », compte-rendu de la conférence donnée le 23/11/2010 à St Ismier

[14] Perrenoud, P. (1994) Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris : ESF Editions

[15] Perrenoud, P. (1994) Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris : ESF Editions

y rappellent le danger d'une croyance qui réside dans les esprits, reposant sur l'idée qu'être élève correspond à des attitudes de bases, en oubliant le fait qu'être élève s'apprend via l'entrée dans les apprentissages : « C'est l'entrée dans les apprentissages, par l'étayage de l'enseignant, qui leur permettront de s'approprier les modes d'être dans les activités scolaires, comme les modes de dire scolaires plutôt que de penser qu'il leur faut pour être élève, lever la main, se taire, être gentil avec le maître ou écouter la maîtresse »[16].

Il devient intéressant de questionner alors, dans le cadre de ce mémoire, ce qui peut définir la différence entre les élèves en capacité ou non de pouvoir lever ce « malentendu ». Nous supposons que les acquis familiaux permettent de pouvoir le dépasser. En effet, lorsque les chercheurs évoquent très explicitement l'exemple du lancer de ballon, notre réflexion d'apprenti-chercheur nous rappelle que les élèves sont avant tout des enfants, qui baignent dans un environnement familial et social, en résonnance ou non, avec l'attitude réflexive demandée (parfois très implicitement) aux élèves : « lorsqu'ils lancent un ballon à l'école, les élèves doivent certes réussir un geste, mais aussi s'interroger sur l'efficacité de ce geste, les stratégies plus pertinentes pour atteindre sa cible… S'ils n'y sont pas entraînés, ils ne peuvent inventer seuls l'anticipation. Ils vont devoir apprendre à anticiper, à reconstruire l'action, de manière différée, par le langage, à mettre en mots l'action du point de vue de l'attention, de la procédure, de la réalisation ».

Il réside donc un écart important entre les croyances autour du « métier » d'élève, et la réalité scientifique qui soumet une définition riche et plus complexe qu'une simple liste de savoirs-faire et savoirs-être. Or nous allons pouvoir constater que cette définition-là, trouvera par ailleurs un écho dans les familles et leurs pratiques éducatives, permettant de livrer leurs enfants à l'école comme étant « scolarisables » ou non, c'est-à-dire dotés d'outils et de réflexion de bases, transférables au métier d'élève.

Si la posture du bon élève s'inscrit dans une constellation de savoirs mêlée à des premiers temps réflexifs sur son travail, il existe, rappelle Brigitte Monfroy,

[16] Bautier, E. et Passerieux, C. (2018) L'école maternelle est fondamentale parce que c'est à l'école maternelle qu'on apprend à apprendre l'école, revue Dialogue n°169, « La Maternelle Enjeu d'hier et de demain », Groupe Français d'Education Nouvelle juillet 2018.

une autre « catégorie » d'élève dits en difficulté. Cette notion toute relative « d'élèves en difficulté », qui s'impose à la fin des années 1980 est, selon la sociologue, une « notion peu opérante, sinon trompeuse » [17] qui persiste dans le discours des professeurs, tandis qu'elle revêt une complexité sur laquelle l'auteure s'est intéressée. Ainsi, les difficultés scolaires se construisent dans des « processus interactifs qui sont toujours situationnels et contextuels ». La sociologue soulève par ailleurs un paradoxe fort : les élèves en difficulté sont quasiment toujours perçus comme « des cas » « singuliers, atypiques », or, « il existe une forte récurrence des comportements et attitudes des élèves en difficulté », les principales étant le retrait, ou la résistance.

Quatre « cas typiques d'élèves » peuvent ainsi refléter les postures d'élèves en difficulté tels que perçus par les enseignants : l'élève figure de la résistance : avec un diagnostic positif ou négatif des potentialités intellectuelles, et l'élève en retrait : avec le même diagnostic binaire des potentialités intellectuelles (incluant les élèves dits « moins problématiques »). L'analyse et la définition de ces élèves en difficulté par B.Monfroy nous permet de transposer à notre présent sujet d'étude une idée importante : les élèves en difficulté sont ceux qui, d'un point de vue sociologique, posent des problèmes de travail à l'enseignant. A l'inverse, les « bons élèves » sont donc les autres, ceux qui ne poseraient pas de problème à leur enseignant.

De plus, l'étude sociologique de B.Monfroy nous permet de rappeler plus largement qu'il existe énormément de pré-requis attendus chez les élèves, et éclairera certaines postures d'élèves dans la classe observée.

[17] Monfroy, B. La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire, *Revue française de pédagogie*, volume 140, 2002. Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches. pp. 33-40.

B - L'élève face aux apprentissages : un jeu dont il lui faudrait cerner les règles et les enjeux ?

Pour Muriel Darmon, qui s'appuie dans la référence suivante sur les travaux de Pierre Bourdieu : « La définition et les manifestations de (l') excellence *(scolaire)* se situent moins du côté du respect de la règle du jeu que de celui « du jeu avec la règle du jeu ». »[18]. L'école pourrait donc être perçue par l'élève comme un grand plateau de jeu, où pour espérer gagner le plus de points, l'élève doit être en mesure de jouer avec la règle, donc de dépasser la règle. Pour autant, nous rappelle B.Lahire, « les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde»[19] . Cela constitue un élément essentiel à notre étude. En effet, Bonnéry vient expliciter l'idée que les enfants inscrits dans l'école française républicaine, partagent un vécu commun dans le cadre de l'école, où les règles sont les mêmes pour tous les enfants. Cependant, cette apparente équité doit être relativisée : parce que les élèves viennent de « mondes différents » c'est-à-dire de cellules familiales avec des pratiques éducatives parentales toutes différentes. Tous les élèves ne seront pas « armés » de la même manière pour cerner les attentes et les enjeux de leur école.

Pour P.Rayou et G.Sensevy, une activité d'enseignement-apprentissage peut également se définir « comme un jeu, le jeu didactique ». Ce modèle tente alors de rendre raison de la *grammaire* de l'activité didactique, on pourrait dire de sa *logique intrinsèque*. Par exemple, caractériser le travail du professeur comme celui d'une tension expression-réticence (ce que la logique du savoir dynamique réclame qu'on dise/montre, et/ou qu'on taise/cache) ou celle d'une dialectique contrat-milieu constitue des conceptualisations qui tentent de décrire le jeu didactique en tant que modèle pour permettre d'identifier sa logique intrinsèque, sa grammaire propre »[20]. Cette idée nous amène une nouvelle fois vers une certaine dimension sociale : ce qui permettra à l'élève d'être « bon élève », de pouvoir décoder le décryptage nécessaire des apprentissages reçus, dépendra de son

[18] Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. Sociétés & Représentations, 1(1), 515-538

[19] Bonnéry, S. (2018). LAHIRE Bernard (dir.). Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants: Paris : Éd. du Seuil, 2019, 1232 p.. Revue française de pédagogie, 4(4), 122-124.

[20] Rayou, P et Sensevy,G (2014) Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages, Revue française de pédagogie, 188 | 2014, 23-38.

propre socle, de ses ressources individuelles, c'est-à-dire sa capacité à décrypter son environnement. Or, cette capacité trouve un fondement majeur dans la sphère privée qu'est la famille, et plus précisément dans la transmission de valeurs culturelles, dans l'héritage social et dans les pratiques éducatives notamment.

Comme le souligne S.Bonnéry, « Les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent […] que : la réalisation des tâches scolaires, l'application des consignes, l'obtention du bon résultat », ne sont pas une finalité, mais « un moyen de construire un savoir (…), consolider ou évaluer son acquisition »[21]. Par conséquent, c'est peut-être par le prisme du rapport au savoir que le bon élève pourra se démarquer. En effet, selon S.Bonnéry, le rapport au savoir peut s'illustrer de deux manières différentes. On trouvera dans les classes des élèves ayant une attitude de conformité (ils obéissent, mais ne mettent aucun sens dans les tâches à effectuer), ou, de façon assez manichéenne mais bien observable par le sociologue, des élèves qui ont saisi l'enjeu d'apprentissage. Ces derniers sont capables de s'extraire du savoir pour en comprendre le sens, entrant ainsi dans une « activité de secondarisation », soit la capacité de « monter en généralité ». Par rapport à notre sujet d'étude, et nos premières mises en lien entre les apports théoriques des programmes officiels et les apports des recherches en sociologie, nous pouvons affirmer que le « bon élève » sera l'élève capable de décoder l'implicite (il fera par exemple des inférences en lecture), de mettre en relation différentes informations et pouvoir les hiérarchiser, de faire des liens entre différents savoirs, de secondariser ses apprentissages, et ce, de manière responsable et « autonome », c'est-à-dire sans l'intervention - ou nécessitant peu d'intervention - de la part de l'enseignant.

Toutes ces données recueillies nous permettent de comprendre qu'un « bon élève » est finalement un élève livré à l'école par la famille comme « scolarisable » dès le CP, c'est-à-dire un enfant-élève déjà fortement inscrit dans le métier d'élève que nous avons analysé précédemment.

[21] Bonnéry, S. (2007) Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris : Editions La dispute p. 32-33 et 39-42

C – L'autonomie : une notion qui participe à la construction du « bon élève » et nourrit sa représentation

La sociologie de l'éducation s'est penchée sur une aptitude valorisée à l'école : l'autonomie. La sociologue Héloïse Durler, auteure de *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école* [22], apporte un éclairage particulièrement intéressant sur notre présente étude. En effet, elle révèle que l'autonomie est une catégorie d'évaluation à l'école, et que le manque d'autonomie caractériserait les élèves en difficulté. Donc, à l'inverse, le « bon élève » serait un élève autonome. L'autonomie comme norme à l'école, devient une règle de conduite à respecter au sein du groupe social de la classe : « Les normes sociales définissent des situations et les modes de comportement appropriés à celles-ci : certaines actions sont prescrites (ce qui est « bien »), d'autres sont interdites (ce qui est « mal ») »[23]. Cette vision manichéenne, nous le verrons dans notre analyse, ressort particulièrement lorsque l'on écoute les élèves de CP parler de ce que signifie être élève pour eux.

Par ailleurs, l'injonction à l'autonomie peut s'étendre au-delà de la sphère scolaire, lorsque l'on envisage en particulier une certaine conception du monde estimant que les individus doivent être capables de se développer et de s'améliorer sans cesse dans un monde changeant. Durler s'appuie sur le travail de Danilo Martucelli pour aborder le « processus institutionnalisé de désinstitutionalisation » : ce qui était pris en charge autrefois par les institutions est maintenant pris en charge par l'individu lui-même, qui doit assumer seul son propre avenir. Ainsi, chaque individu est converti en « entrepreneur de lui-même ». Or, toutes les sphères sociales sont touchées par cette norme : la famille, la santé, l'école. L'injonction à l'autonomie devient donc générale, les individus sont poussés à s'améliorer eux-mêmes. De cette idée globale de société découle un idéal pédagogique à l'école afin de doter les élèves de compétences pratiques, sociales et intellectuelles. Cela fait écho à la notion de compétences définie par le Socle Commun S4C, où, nous

[22] Durler H. (2015) L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école : Rennes : Presses universitaires de Rennes.

[23] Becker, Howard S. (1985). Outsiders : Études de sociologie de la déviance. Paris : Éditions Métailié

l'avons constaté, le parallèle est clairement établi entre la posture de l'élève et celle du citoyen.

L'autonomie, en plus d'être une norme à l'école, incarne aussi un idéal, autrement dit un objectif difficilement atteignable. Pour expliciter ce fait, Howard Becker expose le concept suivant : à l'instar du client idéal, l'élève idéal (donc le « bon élève ») répondrait à « l'ensemble des attentes spontanées de l'enseignant qui définissent le comportement approprié de l'élève »[24]. Le sociologue Bernard Lahire rejoint cette idée d'un « idéal d'autonomie », en excluant cependant la figure de l'élève.

Il écrit en effet dans son article « La construction de l'autonomie à l'école primaire »[25] qu'il existe une figure idéaltypique de la pédagogie de l'autonomie, rarement incarnée, les enseignants « bricolant autour de cet idéal » : ils deviennent « utilisateurs d'une partie des nouvelles méthodes ou des nouveaux dispositifs à titre de complément, tout en restant profondément attachés à une pratique plus traditionnelle ». Dans cette présente étude, nous avons choisi de ne pas observer directement la pratique de l'enseignante de la classe de CP observée ; mais bien plutôt de se pencher sur le regard que posent les élèves sur leur pratique d'élève, sur ce qu'ils pensent qu'il leur est demandé. Nous verrons en ce sens que les jeunes élèves de la classe ont bien perçus, à leur manière, cette notion d'élève idéal, qui devrait répondre aux attentes de l'institution, et en particulier de leur enseignante.

L'élève autonome est un « bon élève », qui, pour faire écho aux travaux de S.Bonnéry, porte un regard éclairé sur ses apprentissages, et s'adapte tout à fait à l'univers scolaire et à ses attentes. Un deuxième élément est que l'autonomie de l'élève est divisée en deux grands pôles. En citant Bernard Lahire, Durler vient signifier que les dispositifs pédagogiques choisis par l'enseignant peuvent prendre deux orientations majeures pour mettre l'élève sur le chemin de l'autonomie :

- Le pôle politique est ce qui concerne la vie collective, soit les règles de vie commune, la discipline. Ce sont des « règles du jeu explicites qui libèrent les élèves

[24] Becker, Howard S. (1985). Outsiders : Études de sociologie de la déviance. Paris : Éditions Métailié

[25] Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie, n°135, 151-161.

de la dépendance personnelle exclusive à l'égard de l'enseignant »[26]. Ces règles du jeu peuvent cependant être plus ou moins explicités, plus ou moins souples, écrites ou non, parfois négociées. Dans notre situation, ces règles de vie de classe ont été établies en début d'année scolaire, « dictées » par l'enseignante puis discutées par le groupe classe.

- Le pôle cognitif quant à lui, renvoie à des pratiques scolaires telles que l'utilisation d'un fichier, la lecture silencieuse. Le pôle cognitif regroupe l'appropriation des savoirs de l'élève, sa façon d'être autonome, de gérer son temps et son volume de travail.

L'élève autonome pourrait donc se définir comme suit : c'est un « bon élève » capable de répondre à deux grandes orientations des dispositifs pédagogiques : il est « un élève-citoyen autonome (ndlr : pôle politique) et un élève-apprenti autonome (ndlr : pôle cognitif) »[27].

Enfin, comme l'expose Durler, nous noterons qu'être capable de s'affirmer dans le contexte scolaire (s'exprimer sur son vécu, montrer ses capacités, assumer le regard d'autrui) est plutôt réservé aux milieux favorisés qui ont l'habitude de cette « expression de soi » du fait de la communication familiale et de la place de la culture écrite.

Ces quelques points soulignent l'idée, déjà distillée dans cette étude, que pour parvenir à accéder au statut de « bon élève » autonome, responsable, alerte et clairvoyant, selon leur entourage et le fonctionnement intra-familial, les élèves n'accèderont pas de la même manière aux apprentissages.

[26] Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie, n°135 p.158

[27] Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie, n°135 p.158

D - L’importance du comprendre

Dans la conférence menée par Philippe Meirieu traitant de la réussite à l’école[28], le chercheur rappelle que parmi les facteurs qui déterminent « la réussite ou l’échec », il existe un facteur « proprement pédagogique : c’est l’écart entre le réussir et le comprendre. » Il ajoute : « Dans le jargon pédagogique on dit que l’objectif n’est pas la tâche -l’exercice- mais l’objectif : comprendre. » Dès lors, « les élèves en difficulté, ceux qui ne réussissent pas à l’école sont ceux qui croient qu’ils ont fait leur travail quand ils ont fait leur travail, quand ils se sont contentés de le faire, même sans comprendre ».

Autrement dit, de façon caricaturale : à l’école, faire, c’est bien. Mais comprendre, c’est encore mieux. Or nous verrons, en analysant les entretiens des élèves observés sur le terrain, la difficile subtilité à saisir entre l’importance du faire et la nécessité de comprendre chez de jeunes élèves.

Dans un fichier pédagogique du site ministériel Eduscol, à propos du langage oral en cycle 3, et en s’appuyant sur les travaux de l’universitaire Michel Brossard, un groupe d’expert relate que : « Dans le modèle courant du cours dialogué, on pense que l’enfant peut accéder à la compréhension de la leçon en suivant au coup par coup ce qui est dit au cours des différents échanges. C’est plus complexe que cela »[29]. Ainsi, Michel Brossard analyse la subtilité des opérations intellectuelles que l'élève doit mener pour comprendre une leçon. Il en distingue trois types, ici résumés par Jean-Pierre Astolfi[30] :

«- **des opérations de cadrage**, qui lui permettent de situer sur quelle notion porte le travail en cours. Par exemple, être particulièrement attentif aux propos de l’enseignant qui introduit chaque séance en rappelant ou en faisant rappeler au élèves les dernières connaissances travaillées et vers quoi repose les apprentissages de la séance qui débute ;

[28] Meirieu, P. (2010) « C’est quoi au fond, réussir à l’école ? », compte-rendu de la conférence donnée le 23/11/2010 à St Ismier

[29] EDUSCOL (2016) Que fait l’élève quand il écoute une leçon ?

[30] Astolfi, J-P. (2010) L'École pour apprendre : L'élève face aux savoirs, Paris : ESF Editions

- **des opérations d'anticipation**, par lesquelles il doit s'interroger sur le pourquoi de ce travail. Ce sont ces opérations qui développent une attitude décisive : celle de s'attendre à ce que ce qui est fait maintenant soit réutilisé plus tard. Cette attente permet les mises en relation et beaucoup d'élèves qui ne la saisissent pas peuvent suivre platement chacun des temps didactiques successifs, sans en voir les enjeux ni les dynamiques ;

- **des opérations de sélection**, à mesure que se déroule l'enseignement ».

Comprendre la leçon en cours, c'est donc être capable d'en dégager les informations centrales et d'en reconstruire progressivement le sens. Cela produit, « des effets d'éclairage rétrospectifs, relativement indépendants de la succession des exercices et des activités didactiques »[31].

Comprendre est donc un acte complexe, qui s'inscrit dans le temps et ses rebondissements didactiques, que l'élève reçoit tous les jours à l'école.

Meirieu ajoute quant à lui une double dimension essentielle au « bon apprentissage » : le plaisir d'apprendre, qui se construit dans le temps : « Un des problèmes majeurs des élèves qui sont en difficulté scolaire, est qu'ils croient qu'il leur suffit de faire, alors qu'il faut qu'ils comprennent, et qu'ils n'ont pas accédé au plaisir qu'il y a à comprendre quelque chose de l'intérieur, qu'ils n'ont pas accédé à cette intelligence du réel qui nous rend encore plus capable de plus comprendre encore. (…) Le désir d'apprendre et de savoir demeure intact quand il est réalisé, et parfois il est encore plus grand. Mais cela suppose de pactiser avec le temps, d'entrer dans une temporalité qui permet d'entrer dans la pensée »[32]. Nous supposons pour notre part que ce « plaisir d'apprendre » peut être également lié au principe de culture familiale ou intégré à certaines valeurs familiales.

[31] Astolfi, J-P. (2010) L'École pour apprendre : L'élève face aux savoirs, Paris : ESF Editions

[32] Meirieu, P. (2010) « C'est quoi au fond, réussir à l'école ? », compte-rendu de la conférence donnée le 23/11/2010 à St Ismier

E - Le poids de la famille dans la scolarité

Comprendre à l'école, deviendrait donc l'enjeu crucial pour l'élève qui souhaite réussir. Mais derrière cet enjeu, une réflexion sous-jacente se dessine : avant de comprendre à l'école, on pourrait chercher à comprendre l'Ecole. Pour développer cette réflexion, nous nous baserons sur les travaux de plusieurs sociologues qui se sont penchés sur la question de l'école et des familles, et d'un lien existant entre l'apport éducatif et familial soutenant l'enfant à devenir élève.

Dans son ouvrage sociologique *Le goût de l'effort*, Sandrine Garcia expose : « à l'école primaire, : la maitrise des savoirs premiers est la condition d'une entrée réussie dans la scolarité », pourtant « le seul capital culturel des parents ne suffit pas à produire des dispositions » mais « doit prendre appui sur des pratiques visant son incorporation »[33]. De plus, au-delà de ce principe d'incorporation, Sandrine Vincent nuance encore plus le rapport familles-école-élève qui ne peut être qu'unique et singulier dans la mesure où : « Si le bon déroulement de la scolarité est primordial pour l'ensemble des familles, l'école n'y revêt pas la même signification socio-culturelle ».[34] Dans tous les cas, B.Lahire rappelle que : « c'est lorsque les deux espaces de socialisation de l'enfant, celui de la maison et celui de l'école, sont en phase, que le travail scolaire est efficace (par exemple transmission de la capacité de silence, d'attention, de prise en compte de consigne). »[35]

Ainsi, lorsque nous disions précédemment que les élèves n'accèdent pas de la même manière aux apprentissages selon leur origine familiale, un lien est désormais posé. C'est bien lorsque les familles épousent les modes de fonctionnement scolaires, que l'accès au statut de bon élève sera facilité. Prenons un exemple : dans une famille, le fait que les parents expliquent à leur enfant à table de patienter pour prendre la parole, viendra nourrir la capacité de cet enfant à patienter, à garder en mémoire son opinion, à comprendre le principe de non-exclusivité dans un cadre social donné ; autant de critères attendus chez un élève

[33] GARCIA, S. (2018) Le Goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires, Editions PUF, p.201

[34] Vincent, S. (2000). Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation. Sociétés contemporaines, 4(4), p.176

[35] Lahire, B. (2012) Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Seuil.

au sein d'un groupe classe. Dans cette étude, certains élèves sont d'ailleurs en capacité de verbaliser le fait que les pratiques attendues en classe sont parfois semblables à celles demandées par leurs parents à la maison.

Par ailleurs, Sandrine Garcia développe l'idée que « *L'engagement des enfants* dans les tâches scolaires nécessite la condition qu'ils soient « pris au jeu », (…) c'est-à-dire l'école comme un jeu social digne d'intérêt et porteur de gratification »[36]. Pour autant, la sociologue met le doigt sur deux nécessités pour être élève : il s'agit d'intérioriser les normes, et de viser une atteinte progressive des objectifs d'apprentissage. Concernant le « bon élève » : il doit quant à lui incorporer la hiérarchisation de ses activités avec la priorité du travail scolaire. Dès lors, selon Garcia, si l'école concerne l'enfant, elle est également vue comme enjeu de reconnaissance de l'enfant dans sa famille, et cette dernière s'avère essentielle dans sa (bonne) scolarité à travers son implication et ses pratiques d'accompagnement, bien qu'il s'agisse avant toute chose pour l'élève de « (lui) faire incorporer des dispositions, normes et savoirs »[37].

Pour autant, cela suppose un travail parental incessant, un suivi des parents à la maison afin de rendre scolarisable son enfant. Et ce travail repose sur une constellation d'apprentissages presque concurrentiels à l'école, tels que soutenir son enfant dans l'apprentissage de la lecture avant même que cet apprentissage ne soit officiellement pris en charge par l'enseignant. En effet, Sandrine Garcia rappelle que certains parents anticipent voire enrichissent les apprentissages, devenant des « parents d'élèves professionnels (qui) font monter le niveau de la norme du « comportement scolaire acceptable » ». Ce type de parents se situe, par rapport à l'école, sur un principe de non-empiètement en apparence. A la page 200 de son ouvrage, Sandrine Garcia rappelle que si certains parents considèrent « ne rien faire » et sous-estiment le travail accompli auprès de leur enfant en primaire, en réalité ils font beaucoup pour aider leur enfant à être élève.

[36] GARCIA, S. (2018) Le Goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires, Editions PUF, p.51

[37] GARCIA, S. (2018) Le Goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires, Editions PUF p. 196

A l'instar des conditions didactiques nécessaires pour l'enseignant afin de faire entrer l'élève dans son rôle d'élève, (soit, nous l'avons vu, une entrée directe dans les apprentissages) les familles, à travers leur regard et attitudes vis-à-vis de la scolarité de leur enfant, peuvent jouer un rôle majeur dans le positionnement de leur enfant sur ses apprentissages. La sociologue cite notamment l'importance des pratiques sportives et culturelles, impulsées par les familles, qui permettent aux enfants : « de développer des compétences non scolaires, cependant indirectement utiles scolairement, et de s'épanouir aussi en dehors de l'école »[38]. L'apprentissage familial des dispositions scolaires existe donc bel et bien. Être un « bon élève » selon Garcia, devient ainsi la figure de l'enfant qui a acquis des dispositions scolaires chez lui, qui a été véritablement formé par ses parents via leurs pratiques éducatives et pédagogiques pour coller aux attentes de l'élève idéal.

En effet, nous signale Sandrine Vincent : si la réussite scolaire est conçue comme la résultante des pratiques familiales d'éducation, le suivi parental de la scolarité est souvent « bien plus subtil que le simple soutien scolaire »[39], car il passe par un ensemble d'outils qui, à première vue, n'ont pas de rapport direct avec l'école.

Le travail de recherche de Sandrine Vincent autour de l'utilisation du jeu chez les familles, démontre ainsi que le jouet n'est pas un objet neutre socialement, car il entre dans les stratégies éducatives des familles. Sa thèse repose sur l'idée que le jouet symbolise un outil de pression scolaire en milieu populaire (jouets récréatifs) tandis qu'il s'illustre comme un outil d'apprentissage pour les milieux socio-culturels moyens et supérieurs (jouets éducatifs). La sociologue détricote les pratiques éducatives parentales, et présente le jouet comme un outil didactique de stimulation intellectuelle chez les familles de classes moyennes et supérieures (le jouet : une manière d'aimer le savoir, de stimuler le plaisir de savoir), contre un jouet-instrument qui stimule matériellement la réussite scolaire chez les familles de classes populaires (le jouet qui symbolise le plaisir tout court).

[39] Vincent, S. (2000). Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation. Sociétés contemporaines, 4(4), p.165

Nous constatons que le métier d'élève est complexe, et que pour parvenir à la figure idéaltype du « bon élève », les nombreuses capacités que doit décliner l'élève ne reposent pas sur ses seules épaules, qui induirait que l'élève lui-seul, est responsable de sa propre réussite scolaire. Le poids de la famille dans les pratiques éducatives qu'elle propose induit un comportement approprié de l'enfant « bon élève » à l'école.

Dès lors, il apparait intéressant de se demander dans quelle mesure ce que l'on attend d'un « bon élève » est socialement situé et suppose certaines qualités (scolaires, en termes d'apprentissages ou sociales) qui ne sont pas explicitées ni partagées de tous les élèves. La seconde partie de notre étude tentera de répondre à cette question.

PARTIE 2 : Confronter la théorie à l'expérience

Section 1 : Modalités de la recherche

A - Contexte de recherche (descriptif de l'école/classe)

1 - Le cadre d'étude

L'école élémentaire à laquelle se rattache le stage filé de Master 2, est située dans une zone semi-rurale, comptant plus de 10.000 habitants. Cette école élémentaire publique se compose de 15 classes : 14 classes du CP au CM2, et une classe ULIS. Les deux axes majeurs du Projet d'Ecole en vigueur lors du stage filé sont les suivants : « assurer la maitrise des fondamentaux et des compétences pour chaque élève, de l'école au lycée », et « former à la complexité du monde ». L'école compte 4 classes de CP, avec une volonté pour chacun des enseignants de mutualiser leurs pratiques et leurs outils. Concernant la classe de CP où nous avons posé notre regard et notre pratique, elle est constituée de 25 élèves, dont deux en situation de handicap bénéficiant d'une aide avec AESH en classe (6 heures hebdomadaires).

La classe se compose de 13 filles et 12 garçons, une mixité quasi égale par ailleurs représentée dans le cadre spatial de la classe : les élèves sont disposés sur 4 rangs, chaque rang comptant plusieurs filles et garçons.

Ces 25 élèves sont issus de familles dont les parents parlent la langue française, et aucun enfant n'est unique : chaque élève de cette classe de CP a au moins un frère ou une sœur.

Au regard des conditions socio-professionnelles parentales, l'accès aux documents confidentiels familiaux permet de constater que sur les 25 élèves, 8 vivent au domicile maternel. Sur ces 8 élèves, la moitié est en garde alternée, l'autre s'inscrit dans le cadre de familles monoparentales. Concernant la situation professionnelle des parents d'élèves, 5 mères indiquent en début d'année être sans emploi, 2 mères ne précisent pas leur statut ; tandis que 3 pères indiquent être sans emploi, et 4 pères relèvent d'un statut « non précisé » sur les fiches de renseignement. A partir des données fournies par les parents à l'enseignante, on

considère qu'environ 7 pères et 7 mères sont sans emploi, soit 1/3 de l'effectif de la classe. La catégorie principale de travailleurs est très clairement le type « ouvrier qualifié de type industriel » pour les pères ; les mères ayant des profils très divers (agent de la fonction publique, agent SNCF, AMP, employée de banque ou de commerce…). Nous notons que le secteur le plus représentatif des pères est un secteur particulièrement touché par la crise sanitaire et sociale d'après-confinement intervenu l'année scolaire précédente. Les données de l'INSEE nous indiquent qu'en 2017, 9% des 15-64 ans étaient au chômage, et que le taux de pauvreté en 2018 était de 7%, on peut supposer une augmentation de ces chiffres sur cette commune.

Il est important d'expliquer que l'enseignante de la classe travaille à temps plein, ce qui rend, d'une certaine manière, uniformes les temps d'apprentissages et le cadre pour les élèves. Diplômée depuis une vingtaine d'années, cette professeure des écoles est très engagée dans la réflexion pour son métier et pour ses élèves. Elle est capable d'auto-analyser sa pratique, et d'installer un climat où son autorité semble « naturelle » pour les élèves, qui la respecte elle, en tant qu'adulte, et qui respectent ses consignes, ses remarques. Il existe une interaction qui se fonde sur un rapport de confiance entre cette enseignante et ses élèves.

Nous avons réalisé ce même constat de manière quasi-systématique en classe de français et de mathématiques pendant nos observations et durant toute la durée de notre stage. Les apprentissages se déroulent ainsi dans un climat de calme relatif, les élèves sont à l'écoute de l'enseignante et dans le respect du déroulement de la séance. Il n'y a pas eu à noter d'éléments perturbants extérieurs, hormis la présence des deux stagiaires, et un peu plus d'agitation une journée où la neige a fait son apparition à la fenêtre de la classe.

Concernant la posture des élèves, la classe étudiée étant une classe de CP, à cheval entre le 1er et le 2e trimestre, la fin de maternelle n'est pas très éloignée en termes de temporalité. Il est donc envisageable de se baser sur des attendus en fin de maternelle. L'Inspection Académique de Mayenne propose des repères pour ses

enseignants et définit que « l'enfant est devenu élève, quand, à la fin de l'école maternelle, il est devenu capable de :

- respecter les autres et respecter les règles de vie commune,
- Ecouter, aider, coopérer, demander de l'aide,
- Eprouver de la confiance en soi, contrôler ses émotions,
- Identifier les adultes et leur rôle,
- Exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans les activités scolaires,
- Dire ce qu'il apprend »[40].

Malgré la particularité de la fin de l'année scolaire 2019-2020 qui s'est vue affectée par un confinement généralisé, on peut acter que les élèves de la classe répondent à ces attentes et savent situer le cadre.

Du point de vue de la réussite scolaire, notre stage filé a débuté peu de temps après les premiers résultats des évaluations nationales de CP. Si le niveau global de la classe correspond aux attentes des programmes, l'homogénéité de la classe est à relativiser. Il est très important de souligner que le confinement, d'une durée de trois mois environ alors que les élèves étaient en grande section, n'a pas permis de préparer posément chaque enfant à sa rentrée de CP, ce, tant d'un point de vue affectif que du comportement global attendu chez les élèves. Selon l'enseignante de la classe, cette situation inédite a conduit à une situation de classe différente des années précédentes. Elle a constaté que les niveaux de classe en début d'année étaient très disparates, et ce, dans différentes matières. Par exemple, l'on pouvait définir presque 6 à 7 groupes de niveaux en français, eux-mêmes changeants selon la notion (écriture-graphisme, langage oral, compréhension…). Toutefois ce caractère hétéroclite de la classe a évolué, selon l'enseignante, assez rapidement,

[40] Inspection Académique de Mayenne (2009), Repères pour un enseignant exerçant en maternelle dans le domaine « Devenir élève », *Document de travail du groupe départementale de la Mayenne à partir du circulaire du 17 août 2009 relative à la formation des enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles*.

vers des niveaux de classe moins divisés, plus homogènes, soulignant le fait que chaque élève est parvenu à progresser au cours du premier trimestre de CP.

Ainsi la classe est divisée comme suit :

- 3 élèves sont très à l'aise dans les apprentissages,

- Un groupe de 17 élèves oscille entre répondre parfaitement aux attendus de la PE et ne pas répondre correctement aux attendus,

- 3 élèves ne répondent pas correctement aux attendus en classe de CP.

Il existe une liste exhaustive d'exemples de réussite attendus en fin de CP, déclinés en français et mathématiques, qui figurent dans le Bulletin Officiel sur le site internet de l'Education Nationale. En ce qui concerne les trois élèves, les exemples de réussite non encore atteints sont d'ordres communicationnels (langage oral et posture attendue pour s'exprimer clairement à l'oral : « l'élève articule de manière à ce que chaque mot soit entendu »), d'écriture (« il copie 4 ou 5 phrases sans erreur et en respectant la ponctuation »), ou encore maitrise grammaticale d'orthographe de base (« il opère des tris de mots (noms/déterminants) écrits en fonction de leur genre et de leur nombre »). Dans le champ mathématique, les trois élèves éprouvent des difficultés prégnantes à pouvoir « dénombre(r) des collections en utilisant des groupements par 10 » entravant leur capacité à pouvoir « comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer »[41].

Nous préciserons enfin qu'une élève a été absente sur une période longue, et notamment pendant toute la durée de nos observations ; elle n'est donc pas considérée dans cette analyse.

2 - Choix des observés

Les données évoquées précédemment montrent une homogénéité apparente dans cette classe de CP. Dans un idéal, nous cherchions à pouvoir

[41] Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2019) - Note de service n° 2019-072 du 28-5-2019 publié au Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019

observer des élèves assez « représentatifs » du groupe classe. Etant dans l'impossibilité d'observer 25 élèves de cette classe, sur environ 18 journées de stage filé effectuées entre novembre et avril, le choix a été de retenir 6 élèves : 3 filles, 3 garçons. Au regard du thème retenu pour ce travail de recherche, nous avons en réalité « pioché » dans l'effectif du groupe classe, tels que les événements se sont produits : certains élèves sont venus facilement tisser un lien dès le mois de novembre, cherchant à connaitre qui était la stagiaire de leur classe et à comprendre le pourquoi de sa présence auprès d'eux. D'autres élèves, visiblement plus réservés, jetaient quelques regards timides vers le fond de la classe où deux stagiaires étaient positionnées, et baissaient les yeux lorsqu'ils passaient devant nous. Ces deux types d'élèves, de façon assez caricaturale, nous ont poussé à en choisir certains. Nous retenions finalement 3 garçons et 3 filles, dont 2 garçons en apparence réservés et un autre plus loquace, et inversement pour les filles.

Nous noterons que ce choix, basé sur des attitudes et non sur des résultats scolaires, n'apportait au départ aucune indication sur les performances scolaires de ces élèves retenus. En réalité, nous cherchions une « porte d'entrée » à notre étude qui soit justement détachée du sujet frontal de la performance scolaire, pour, à un moment donné, se pencher sur cette réalité inhérente à la notion de « bon élève ». Nous comprenions cependant de nos premières lectures que le comportement des élèves était déjà un marqueur de cet idéal-type.

Il s'avérait donc que ce choix hasardeux d'un point de vue scientifique était très intéressant dans les premières observations de la classe : ces 6 élèves, dont nous allons préciser les indications sociologiques, donnaient à voir différentes postures et attitudes d'élèves de CP.

Dans un souci d'anonymisation des élèves concernés par cette recherche, chaque prénom a été modifié. Nous évoquerons les situations de : Lucette, Gabin, Emilie, Alexia, Pierre et Léonard.

Nous avons ainsi défini différents critères pour cibler l'environnement et le profil des observés. Nous avons tout d'abord trouvé pertinent de cibler le cadre familial de l'élève sous trois aspects qui permettent d'avoir une idée globale du contexte dans lequel l'élève évolue, en dehors du cadre scolaire :

- Catégorie socio-professionnelle des parents,
- Situation parentale : les parents vivent en couple, les parents sont séparés, la famille est monoparentale,
- Place dans la fratrie.

Le tableau suivant représente donc différentes données familiales qui concernent les six élèves observés : Lucette, Gabin, Emilie, Alexia, Pierre et Léonard dans le contexte de classe.

Concernant les données objectives de ce groupe d'élève, 4 d'entre eux (Léonard, Pierre, Gabin et Lucette) évoluent au sein d'une famille avec la présence du père et de la mère, tandis qu'Emilie et Alexia relèvent de familles monoparentales. De plus, 3 élèves (Emilie, Pierre et Léonard) sont derniers de leur fratrie, 2 sont cadets (Lucette et Alexia), et Gabin est l'aîné. Nous noterons l'absence d'enfant unique dans la présente étude ; cette caractéristique étant liée directement à la particularité de l'effectif de la classe où aucun élève n'est enfant unique.

Concernant les catégories socio-professionnelles parentales, nous relevons que deux mères sont sans emploi, un père apparait également sans emploi, tandis qu'un autre ne précise pas sa situation. Les autres parents apparaissent tous en activité professionnelle, rejoignant une homogénéité et variété d'emplois au même titre que l'ensemble de la classe. Ainsi, les parents de Lucette sont : employée de banque et ouvrier qualifié ; les parents de Gabin sont tous deux en recherche d'emploi, la mère d'Alexia indique également être en recherche d'emploi (le père d'Alexia ne précisant pas sa situation). Les parents d'Emilie sont : assistante RH et technicien en électricité ; les parents de Léonard précisent être cadre administratif et commerçant ; enfin les parents de Pierre indiquent exercer la fonction d'AESH et cadre commercial.

La partie droite du tableau présente, elle, quelques observations générales sur les élèves. Au regard du sujet de cette recherche, il semblait intéressant de chercher à relever différentes postures d'élèves. Nous avons donc créé 3 catégories ou critères d'observation : « réussite », « comportement » et « participation », chacun déclinant distinctement 3 à 4 sous-critères. Basées sur un document proposé par l'Académie de Paris[42], ces 3 catégories se sont affinées à partir des premières observations issues de temps en présentiel aux côtés des élèves au mois de novembre, et d'éléments apportés par leur professeure, qui, connaissant bien ses élèves, pouvait aider à cibler certains critères de notation.

C'est ici la seule contribution « directe » de l'enseignante dans notre étude. En effet, l'on pourrait penser que la notion de « bon élève » se construit nécessairement en allant à la rencontre de l'avis des enseignants. Il existe cependant une littérature assez fournie construite sur cet axe de travail, or nous souhaitions justement prendre le parti inverse, celui de l'élève. Comment ne pas considérer celui dont on attend autant ? Par ailleurs, on pourrait penser que travailler sur la notion de « bon élève » suppose de s'intéresser aux représentations enseignantes, mais nous trouvions intéressant d'entendre et d'observer la manière dont les élèves se représentent une injonction diffuse qui structure leur scolarité, en interrogeant directement les élèves. Nous cherchions à comprendre comment l'élève lui-même se saisit, avec sa construction et son héritage familial, sa propre version du « bon élève ».

La question de la représentation du « bon élève » dans la famille de chaque enfant observé aurait également pu être riche d'enseignement, mais nous n'avons pas pris cet axe pour des raisons pratiques : l'école étant sous protocole sanitaire renforcé, les échanges avec les familles sont réduits au strict minimum nécessaire à la bonne scolarité. Par ailleurs, le statut d'étudiante stagiaire ne permettait pas d'accéder à la sphère familiale des élèves. En guise de prolongement à ce travail, nous pourrions envisager de réaliser une prochaine étude par cet angle, lorsque la situation sanitaire sera plus propice.

[42] Académie de Paris (2021) L'observation centrée sur l'élève

Prénom	CSP Père	CSP Mère	Parents divorcés?	Fratrie	Réussite	Participation	Comportement
1	Employé administratif (47)	AESH école primaire (52)	Non, vivent ensemble		1	1 et 2	1
Lucette	ouvrier qualifié de type industriel (62)	Employée de banque (54)	Non, vivent ensemble	2	2	1 et 2	2 ou 3
3	Militaire Gie (53)	Agent intervention sncf	Non, vivent ensemble		1	1 et 3	1
4	Sans profession (67)	chômeur n'ayant jamais travaillé (81)	Séparés, enfant habite chez sa mère		3	3	2
5	Chaudronnier (62)	Opératrice commandes numériques (62)	Non, vivent ensemble		2	?	2
Gabin	Electricien recherche emploi	Recherche emploi intérim	Non, vivent ensemble	1	2 ou 3	3 et 4	2, 3 ou 4
7	Charpentier fer (62)	Agent releveur (67)	Non, vivent ensemble		2	3	1
8	sans activité professionnelle	profession non précisée (85)	Non, vivent ensemble		2	1 et 3	1
Emilie	Technicien électricité (47)	Assistante RH (54)	Séparés, garde alternée	3	3	1 et 3	1
10	Non précisé (62)	Mère au foyer (85)	Non, vivent ensemble		3	2 et 3	2
11	Cadre industriel	Aide Médico-Psychologique (travail nuit)	Non renseigné		1 ou 2	1 et 3	3 et 4
12	Administrateur système et réseaux (38)	Animatrice HSE (48)	Non, vivent ensemble		1 ou 2	1 et 3	1
13	Chauffeuur receveur (64)	Aide à domicile (56)	Séparés, enfant habite chez sa mère		2	3	1
Alexia	non renseigné	sans emploi	Séparés, enfant habite chez sa mère	2	2 ou 3	3	1 et 3
Pierre	Cadre commercial	AESH (52)	Non, vivent ensemble	3	1 ou 2	1 et 2	2
16	employé de commerce (55)	profession libérale (31)	Non, vivent ensemble		2 ou 3	3	1
17	ouvrier qualifié de type industriel (62)	employée de commerce (55)	Garde alternée		3	3	4
18	ouvrier qualifié de type industriel (62)	agent de service de la fonction publique (52)	Non, vivent ensemble		2 ou 3	3	3
Léonard	commerçant (22)	cadre administratif / commerciale d'entreprise (37)	Non, vivent ensemble	3	1	1	1
20	Non précisé	Employée libre service	Non, vivent ensemble		2 ou 3	3	2 et 3
21	Non précisé (37)	Agent de service hospitalier (52)	Non, vivent ensemble		2 ou 3	1 et 2	2 et 3
22	Employé dans les travaux publics(62)	Sans emploi, chômage	Non, vivent ensemble		2 ou 3	1 et 3	2
23	Ajusteur monteur aéronautique (62)	Non précisé (62)	Non, vivent ensemble		2	1	1 et 2
24	Ingénieur informatique (38)	Conseillère bancaire (47)	Non, vivent ensemble		1 ou 2	1	1
25	non renseigné	non renseigné	non renseigné		sans objet	sans objet	sans objet

	Critère notation **FRATRIE**
1	Premier de la fratrie: aîné
2	2e ou 3e de la fratrie: cadet
3	Dernier de la fratrie: benjamin
4	Enfant unique

	Critères de notation **REUSSITE GENERALE**
1	Le rendu du travail correspond aux attendus scolaires soit 0 à 1 erreur notable
2	le rendu du travail correspond dans l'ensemble à la demande initiale mais comporte au moins 2 erreurs
3	L'élève a réalisé de très nombreuses erreurs dans son travail, qui ne correspond pas aux attendus scolaires
4	N'a pas réalisé l'exercice

	Critères de notation **PARTICIPATION**
1	L'élève cherche à intervenir à l'oral en levant la main pour parler
2	L'élève cherche à aider ses camarades
3	L'élève n'intervient peu ou pas à l'oral, mais se montre en lien avec ses camarades au sujet d'une activité donnée
4	L'élève n'intervient pas en classe, et n'est pas en lien avec ses camarades

	Critères de notation **COMPORTEMENT EN CLASSE (respect consignes)**
1	Respecte et applique les consignes du PE, dans une attitude qui colle aux attentes du PE
2	Respecte et applique les consignes du PE, dans une attitude de liberté d'initiative pas toujours adaptée aux attentes du PE
3	Respecte partiellement les consignes
4	Ne respecte pas les consignes

B - Méthodes utilisées – Modalités de mise en œuvre

1 – Observations directes et participantes

Observer directement des pratiques sociales, en étant inscrit physiquement dans le lieu où elles se présentent, pour tenter de décrire puis d'analyser, tel était notre objectif initial. Or, si le verbe « observer » parait banal, pour ne pas dire « facile », l'observation à mener dans le cadre de notre recherche a suscité de nombreuses questions, et a pointé du doigt la difficulté d'être un observateur alerte qui décrit. De plus, comment rendre compte objectivement d'un contexte et d'une situation, qui nous est, avec le temps, de plus en plus familière ? L'on parle souvent de « terrain d'observation », or, un terrain selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, a pour définition : « espace plus ou moins étendu de la surface du sol ». C'est avec une vision d'aventurier-randonneur que nous avons affronté la méthode de l'observation directe. Il nous a fallu changer parfois de chaussures, de manteau, mettre la capuche puis l'ôter, prendre une pause et repartir à l'assaut de la montagne observable : la classe de CP. Derrière cette vision romancée, les curseurs de notre approche de l'observation ont véritablement évolué selon ce que les élèves donnaient ou non à voir.

Comme l'explique Sirota, l'enjeu d'une observation sociologique en classe a été d'observer en codant une situation mouvante : « Observer, c'est déjà structurer sa perception en fonction de critères plus ou moins bien établis. Observer des pratiques dans la situation concrète de la classe, c'est observer en direct, c'est coder sur-le-champ une situation dynamique. »[43]

Dans un premier temps, et pour éviter tout malentendu avec les jeunes élèves auprès de qui nous incarnions une « future maitresse » sans être « la leur », il était nécessaire de clarifier notre posture. Avec des mots simples, en rappelant quelques règles déontologiques incontournables (pas d'enregistrement sans autorisation, anonymiser chaque élève…), nous avons expliqué en quelques

[43] Sirota, R. (1978) Analyse sociologique d'une situation didactique à l'aide d'une nouvelle grille d'observation. Revue française de pédagogie, volume 45.

phrases, debout, face au groupe d'élève assis, qui nous étions et pourquoi nous allions observer des élèves dans une classe. Le discours était le suivant :

« Aujourd'hui les enfants, je souhaite vous expliquer quelque chose d'important. D'important pour moi, et pour vous. En fait, vous le savez, j'apprends à devenir une maitresse. Mais pour apprendre ce métier, j'ai besoin de beaucoup observer la classe et les élèves. En fait, je dois réaliser un travail cette année dans mon école, mon école de future maitresse. Et ce travail, c'est un travail où je dois réfléchir à ce que signifie être un élève aujourd'hui dans une classe de CP. Et puis, pourquoi pas, comprendre ce que ça veut dire, pour vous, être un « bon élève ». Si vous êtes d'accord, je vais continuer à être bien attentive à ce que vous faites, ce que vous dites, ou même ce que vous ne faites pas d'ailleurs. Et puis, j'irai même prendre un petit peu de temps avec certains d'entre vous pour discuter, pour échanger, pour que vous m'expliquiez, tranquillement, ce que vous pensez, c'est-à-dire : qu'est-ce que ça veut dire pour moi être un élève, et être un bon élève ? Alors, ce n'est pas nécessaire de lever la main, car je ne pourrai pas malheureusement rencontrer chacun de vous, individuellement. Vous êtes combien dans la salle ? 25 élèves? C'est beaucoup vous savez, 25 élèves, et je n'aurai pas le temps de pouvoir vous voir tous. Mais ce n'est pas ça le plus important, car j'ai la chance de pouvoir tous vous observer. Pour certains, je vous demanderai petit à petit si vous voulez bien venir parler avec moi. J'aurai quelques questions à vous poser, et puis j'ouvrirai grand mes oreilles pour écouter ce que vous aurez à me dire. Ce gros travail, dont je vous ai parlé, ça s'appelle un mémoire. Et ce travail est sérieux, ça veut dire que je dois demander l'autorisation à vous et à vos parents de pouvoir vous observer, vous filmer éventuellement, et puis vous poser des questions. Pour cela, votre maitresse donnera un document à coller dans le cahier de correspondance. Vos parents le liront tranquillement à la maison, et donneront leur accord ou pas, pour que je puisse faire ce mémoire auprès de vous. Ca fait beaucoup de choses à retenir tout ça ! Si vous avez des questions, vous pouvez lever la main, et puis si des questions vous viennent plus tard dans la tête, vous pourrez toujours venir me les poser. D'accord ?».

Nous faisions un peu le pari qu'en impliquant les jeunes élèves dans notre travail, en leur expliquant que c'est grâce à eux que ce travail de recherche allait être mené, les élèves allaient mieux accepter notre regard. Ils ont surtout fait preuve

d'un sincère volontarisme empathique. Cependant, cette réponse émotionnelle pouvait aussi malmener l'équilibre d'une classe que nous ne souhaitions pas bousculer : l'intérêt de l'observation directe étant de devenir invisible, en tout cas supposant « une extériorité de l'observateur »[44]. Notre souhait était de ne pas déranger, de laisser évoluer une classe le plus naturellement possible pour ne pas induire de changements sociaux qui viendraient perturber l'objectivité de la recherche. Cependant, « si la présence d'observateurs ne fait qu'amplifier (…) certains phénomènes, (elle) ne les renverse pas pour autant, car une dynamique propre à la tension de la classe est engagée »[45].

Nous avons donc laissé le temps réguler l'émotion (positive) des élèves, pour reprendre une place d'observateur non perturbateur, tantôt dans le fond de la classe afin que les élèves « oublient » notre présence, tantôt en déambulant dans la classe. Aussi, à partir de temps où nous avons endossé le rôle de professeur en menant la classe, en particulier sur des séances d'EPS, l'observation est devenue participante.

Au fil des observations d'abord effectuées sans support, le besoin d'une grille d'observation s'est fait sentir, avec l'objectif central de rendre plus « efficace » la transcription de données (ne pas « perdre » une idée, la noter immédiatement, gagner du temps dans l'organisation de la pensée (telle information relève du climat de la classe, celle-ci du comportement d'un élève en particulier…)).

Par ailleurs, comme l'explique Jean Peneff dans un article sociologique sur la démarche de l'observation, « présenter des intentions modestes »[46] au début de notre intervention a été nécessaire. Le stage filé représente environ 18 jours de stage entre novembre et avril, avec une coupure de 40 jours : en termes de durée effective, les intentions initiales d'apprentie-chercheur étaient modestes. Néanmoins, notre démarche reposant sur une réflexion scientifique et méthodologique, elle se devait d'être menée avec sérieux, et explicitée. Dans un

[44] Duterq, Y. « méthodologies qualitatives », extrait d'un cours dispensé en licence de sciences de l'éducation, semestre 2, Université de Nantes.

[45] Sirota, R. (1978) Analyse sociologique d'une situation didactique à l'aide d'une nouvelle grille d'observation. Revue française de pédagogie, volume 45.

[46] Peneff, J. (2005). L'Hôpital en urgence. Paris: Éditions Métailié, pages 231 à 253.

souci de transparence quant à un travail qui se base dans une classe pour laquelle la professeure des écoles (PE) accueillante (MAT) n'a pas « choisi » d'avoir une étudiante avec un mémoire à visée sociologique, nous avons à plusieurs reprises durant le stage, effectué des points sur le travail mené, tant à propos de questions pragmatiques (possibilité de circuler ou s'asseoir sur la chaise de l'enseignante pour changer le point de vue), que d'observations à discuter avec la MAT.

Les notes d'observation, présentes en annexe 1, ont porté sur trois séances de français, trois de mathématiques et une en Education Physique et Sportive (EPS).

Les séances de français et mathématiques font partie intégrante des apprentissages incontournables et essentiels de la classe de CP. Ce sont des apprentissages fondamentaux qui peuvent refléter des attendus scolaires saillants. Aussi, le déroulement de ces séances est connu et bien identifié des élèves, inscrits dans une habitude de travail depuis le début de l'année scolaire. Ces enseignements ont lieu le matin, après une demi-heure de travail individuel sur ardoise mêlant écriture et calculs. Les élèves savent qu'après ce travail sur ardoise, le groupe classe travaille sur des notions de français (grammaire, orthographe) puis, des notions de mathématiques. Les deux élèves en situation de handicap bénéficient, sur ces temps d'apprentissage, d'un accompagnement par l'AESH, puis reviennent en classe pour effectuer un travail différencié.

La séance d'EPS a elle été utilisée dans une volonté d'élargir le champ d'observation de la présente étude. En effet, d'une part, le contexte d'évolution est différent des murs de la classe puisque réalisée à l'extérieur ; d'autre part, elle fait appel à des compétences psychomotrices plus larges que les mathématiques ou le français. Les comportements des élèves diffèrent parfois des observations menées en classe et il nous semblait intéressant d'avoir cette vision pour cerner l'échantillon choisi sous différents aspects. Or, finalement, l'observation de cette séance d'EPS n'aura pas permis de dégager d'éléments saillants pour enrichir notre analyse.

2 – Entretiens

En considérant l'entretien comme un accès à la manière de réfléchir, de penser, et de représenter le monde selon l'autre, plusieurs formes et techniques d'entretiens ont été nécessaires dans ce travail de recherche. Nous avons eu recours à plusieurs entretiens, dont le premier que nous pouvons qualifier d'entretien de prise de contact ou de connaissance, avec des questions laissant le champ large à une prise de parole libre de l'élève sur ce qu'il est et ce qui le définit (lui, sa famille, sa classe, ses envies…). Cet entretien servait également à modifier les curseurs lexicaux et pédagogiques des questions initialement écrites. Il apparaissait donc pour les élèves, et pour nous, comme une phase « test » dans nos échanges. Ainsi, de nombreuses adaptations eurent lieu : laisser parler le silence, reformuler, ne pas chercher à appuyer sur un thème si l'élève montre des signes physiques et psychiques de relâchement, laisser un objet sur la table que l'élève pourra manipuler si la relation duelle pétrifie sa parole ; trouver cette juste distance pour recueillir et soutenir la parole d'un jeune élève, en évitant d'induire trop d'éléments qui rendraient son discours non authentique.

QUESTIONNAIRE N°1
1) Re-bonjour à toi, peux-tu me redonner ton prénom et ton nom s'il te plait ? 2) Bien, merci. Aujourd'hui, nous sommes en classe, avec ta maitresse et tes camarades de classe. Comment te sens-tu ? 3) Est-ce que tu sais dans quelle classe tu travailles / Connais-tu le nom du niveau de ta classe ? 4) Est-ce que tu as déjà entendu parler du CP avant cette année ? 5) Si oui, comment ? 6) Peut-être as-tu des frères et sœurs ? 7) Tes parents aussi, sont certainement allés à l'école quand ils étaient petits ? 8) Est-ce que tu trouves qu'à l'école, ce que demande la maitresse, c'est facile ? Ou parfois difficile ? 9) Pourquoi c'est facile/difficile en prenant un exemple ? 10) Est-ce que ce sont là des choses que tu fais ailleurs qu'à l'école ? 11) Y'a-t-il des exercices ou des activités que tu aimes particulièrement faire à l'école ? 12) A ton avis, ça sert à quoi l'école ?

Un second entretien, également second durant le stage, visait à rebondir sur les propos du précédent entretien, en prenant soin de poser des questions ni trop ouvertes (laissant la part belle à un potentiel monologue de l'élève qui décrocherait du sujet), ni trop fermées (pour faire parler l'élève autour de ses représentations, du travail scolaire via une réflexion guidée).

QUESTIONNAIRE N°2
1) Re bonjour à toi, peux-tu me redonner ton prénom et ton nom s'il te plait ? 2) Bien, merci. Aujourd'hui, nous sommes en classe, avec ta maitresse et tes camarades de classe. Comment te sens-tu ? 3) Si je te demande de bien réfléchir et te souvenir de ce que tu as appris ces derniers jours à l'école… Qu'est-ce que tu pourrais m'en dire ? 4) Selon toi, à l'école quand on est un élève, entre le mot FAIRE et le mot COMPRENDRE, c'est quoi le plus important ? Les 2 mots sont importants, mais si tu devais en retenir un… ? 5) Pourquoi ? 6) Maintenant, je te repose la même question, mais en imaginant que tu es un maître/une maîtresse. Est-ce que le plus important, c'est que tes élèves FASSENT ou COMPRENNENT ? 7) Pourquoi ? 8) Par rapport à un travail que tu as fait en classe (choisir si français, maths ou EPS), tu vois, j'ai gardé une trace de ton travail (montrer la photo/ l'exercice fini). Tu te souviens de ce travail ? Tu pourrais me rappeler ce que tu devais faire ? 9) Comment as-tu procédé pour réaliser cet exercice ? Comment as-tu organisé, dans ta tête, ce que tu allais répondre ? Par exemple, est-ce que tu t'es dit, « je commence par ceci, puis cela… » ? 10) Pourquoi ? 11) Est-ce que tu penses que ton travail correspond à ce que la maitresse attendait ? 12) Est-ce que tu as ressenti à un moment, que tu étais un peu perdu, en difficulté, ou pas ? 13) Est-ce que tu penses toi, qu'à l'école, on peut dire à la maitresse qu'on n'a pas compris quelque chose ? 14) Tu le fais toi, des fois ? 15) Est-ce que tu es un bon élève ?

16) Pourrais-tu me dire ce que c'est, être un bon élève ? Qu'est-ce que ça veut dire en réalité, être un bon élève ?

Il est fort probable qu'une ancienne posture d'assistante de service social dans le milieu éducatif soit restée ancrée dans la pratique des entretiens. Cependant, il a fallu constamment trouver la juste de place de neutralité, en mettant les élèves en confiance, maintenant autant que possible un fil conducteur, une logique dans les questionnements, et, particularité inhérente à ce travail : en adaptant le vocabulaire et les outils, pour s'adapter au cheminement cognitif des enfants âgés de 6 à 7 ans.

En nous appuyant sur la lecture de S.Beaud, "plaidoyer pour l'entretien ethnographique", les entretiens prirent place assez naturellement dans une logique d'enquête. « Cette approche progressive du terrain amène également à faire des pré-sélections et des choix parmi les entretiens possibles. L'enquête ethnographique nous apprend très rapidement que toute personne sociale n'est pas « interviewable » », de plus il existe « des conditions sociales à la prise de parole »[47]. En l'occurrence, les élèves initialement concernés par le premier entretien n'ont pas tous été retenus pour le travail de recherche. Lorsque S.Beaud parle lui de « forte récurrence de thèmes abordés » pour décider de ne pas exploiter tous ses entretiens, nous parlerons ici de fortes résonnances sur les premières représentations des élèves sur ce qu'on attend d'eux à l'école. Ainsi, un certain ajustement entre les données objectives (place dans la fratrie, CSP des parents, capacité ou non à se faire entendre par la maitresse ou par les autres camarades, réussite …) et les premiers éléments que nous donnèrent les élèves à travers les échanges, ont permis d'ajuster à la fois les entretiens et le public concernés par ces entretiens. De plus, un autre facteur, plus difficile à définir, a été la gestion affective des élèves, qui, dans leur posture durant et après le premier entretien, montraient une évolution psycho-affective très forte. Pour deux élèves, nous avons décidé de ne pas engager de nouveaux entretiens longs, parce que leur « accroche » au travail mené était très forte. Ces élèves, au quotidien, répétaient avec insistance

[47] Beaud, S. (1996) L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique», Politix, vol. 9, n°35, Troisième trimestre 1996. Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire, sous la direction de Michel Offerlé et Frédéric Sawicki., p.234

« quand est-ce que tu vas reparler avec moi ? », laissant entrevoir que le plaisir de parler avec une adulte « aux drôles de questions » prenait le pas sur la capacité à pouvoir répondre posément à des questions peut-être inédites pour eux. Avec le recul, ce choix de ne pas retenir ces élèves est tout à fait critiquable, mais il apparaissait, en milieu de stage, difficile de s'autoriser à poursuivre un travail de recherche avec un public où la dimension psycho-affective dans les entretiens, comme en classe, est débordante.

Les deux entretiens principaux ont été mêlées aux observations des élèves dans la classe. Mais ils ont été également moteurs pour la réalisation d'un QCM, comme outil pour aider à faire émerger puis verbaliser la pensée du jeune élève sur le thème « ce qui est le plus important à l'école ».

UNE CREATIVITE NECESSAIRE POUR RECUEILLIR LE JUSTE PROPOS DES ELEVES.
Dans le cadre de la proposition d'un QCM aux élèves, l'objectif recherché était, non pas de « faire pour faire » le QCM, mais d'amener l'élève vers une réflexion personnelle. Ainsi, dans notre propre réflexion, nous envisagions trois points : *1) Citer, pour l'élève, une à une les différentes propositions du QCM pour que l'élève donne son opinion sur le sujet* *2) Classifier sur une échelle de 1 à 5 l'importance du critère selon l'élève* *3) Pour les critères notés de 4 à 5 étoiles, faire expliciter l'élève autour de quoi ce critère lui apparait très important* *Lors du premier entretien, un long silence traduisant l'incompréhension d'un élève, aura permis d'adapter au QCM un support visuel et technique, pour que l'élève puisse « noter » sur une échelle de 1 à 5 une phrase lui semblant importante. En effet, le fait de dire à un élève de 6 ans environ « essaie de donner une valeur comprise entre 1 et 5 pour dire si cette phrase te semble très importante, un peu, ou pas du tout », relevait d'un défi impossible et impensable. Il fallait un support visuel, familier de l'élève, pour qu'il s'autorise à donner une réponse réfléchie. Nous avons donc attrapé une règle utilisée par un groupe d'élève en atelier, règle qui gisait sur la table de l'entretien, et nous donnions un exemple, du bout d'un doigt, pour montrer à l'élève comment juger de la valeur d'une phrase. Cette technique fit sourire les élèves interrogés, mais permis surtout de désacraliser la logique d'une notation à l'oral, consigne inadaptée puisque n'ayant aucun sens pour un élève de 6 ans.*

Ce même QCM, en finalité, a permis de ré-enclencher une sorte de troisième entretien dont la base des échanges était la discussion autour des thématiques du QCM. Cet entretien « final », aura eu le mérite de faire parler l'élève de façon libre,

à partir de ses propres réponses au QCM. Il n'était plus question, dans la forme, d'un jeu de questions-réponses entre nous et l'élève. L'élève, visiblement plus en confiance dans de type d'entretiens avec la stagiaire de la classe, se permettait, à travers une souplesse verbale plus marquée, d'émettre clairement son point de vue singulier sur l'école et son statut d'élève.

Enfin, comme l'expose S.Beaud : « les conditions d'établissement de la relation d'enquête sont essentielles à restituer si l'on veut objectiver la relation enquêteur/enquêté et comprendre le déroulement de l'entretien »[48]. Il s'avère que la relation d'enquête s'est située sur des plaques mouvantes, liées aux contraintes techniques et temporelles d'entretien dont nous allons désormais faire part.

C- Limites de l'analyse

1 – Dans la forme pratique

Réaliser un travail de recherche demande du temps et de l'organisation. Or, l'organisation n'appartient pas à l'enquêteur, surtout lorsqu'il observe une classe de CP, ritualisée, avec une linéarité des apprentissages dont nous souhaitions préserver le rythme. Ainsi, les apprentissages du matin reposant très généralement sur le français (apprentissage du lire-écrire) et les mathématiques, les matinées étaient utilisées pour notre travail d'observation. Les entretiens eurent lieu les après-midis, soit sur des temps où l'élève avait terminé un travail, soit sur des activités où l'enseignante acceptait que l'élève s'absente. Toutefois, malgré la bienveillance de la MAT qui adaptait son planning pour optimiser les temps d'entretien, le temps proposé était parfois très limité. Or, comment rendre légitime un entretien dans un contexte mouvant, où l'heure de la récréation approche très vite ? (deux récréations au lieu d'une ont été organisées courant décembre pour faire face aux changements organisationnels liées aux contraintes sanitaires de cette année scolaire). De plus, les premiers entretiens permirent de jauger la capacité ou non de l'élève à s'adapter au contexte dans lequel l'entretien s'effectue. Un atelier est annexé à la classe, et

[48] Beaud, S. (1996) L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique», *Politix*, vol. 9, n°35, Troisième trimestre 1996. Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire, sous la direction de Michel Offerlé et Frédéric Sawicki. pp. 226-257.

offrait la proximité et le calme pour un entretien avec un élève. Or, cet atelier est très souvent occupé, soit par une autre classe, soit par l'AESH. Des entretiens se déroulèrent dans l'atelier, avec quelques passages inopinés d'élèves de l'autre classe, dérangements courts mais redoutables pour certains élèves de CP dont la concentration dépend d'un échange dans le calme. Finalement, une solution a été d'investir une ancienne classe qui sert aux temps périscolaires, pour poser le cadre d'entretiens calmes et sans dérangements sonores ou visuels.

Aussi, concernant les autorisations à pouvoir enregistrer la classe, dont nous avions évoqué le contenu en classe avec les élèves : seul un élève de la classe refusait la prise de photo/vidéo: il a donc été très difficile de pouvoir enregistrer le groupe classe. Or, observer plus de deux élèves en même temps est apparu très "sportif". Il a donc fallu multiplier les temps d'observations pour visualiser et noter en temps réel les observations de la classe en situation d'apprentissage. Par ailleurs, lorsque nous cherchions à nous approcher de certains pour observer de plus près leur travail, la plupart posèrent des questions : les élèves se savaient alors observés, et l'observation n'est plus tout à fait "naturelle". Le facteur temps aura permis de lever certaines limites propres à ce type d'observation « filante » dans la classe, rendant notre présence déambulatoire finalement naturelle et non plus exceptionnelle dans l'esprit des élèves.

Enfin, au carrefour de la forme et du fond, il est important de rappeler dans l'analyse qu'il existe des facteurs extérieurs à prendre en compte dans les moments des entretiens ou des observations, telle que l'heure de la journée. Le matin tôt, certains élèves baillent, ils sont fatigués ; avant la récréation : certains montrent des signes d'agitation, ils ont faim ; après récréation : un possible conflit entre élèves maintient une atmosphère tendue en classe. Les effets produits par le contexte de ces facteurs externes aux apprentissages vient impacter la posture des élèves : leur état émotionnel étant perturbé, il devient un élément perturbant pour eux-mêmes, pour les autres, et pour leur propre concentration qu'exige leur statut d'élève qui se retrouve mise à mal. Nous pouvons par exemple citer l'exemple de Pierre, qui, suite à une dispute avec un élève d'une autre classe durant la récréation, pleure de retour en classe et ne peut reprendre sereinement le cours de la séance qu'après un temps

d’échange avec l’enseignante puis un temps pour aller aux toilettes, bien nettoyer ses mains salies par le conflit précédent, et revenir ensuite dans la classe.

2 – Dans le fond

Tout entretien suppose une relation, entre au moins deux personnes. Or, il est important de préciser que cette relation ne pose pas les deux acteurs sur le même pied d’égalité : l’entretien s’inscrit dans une relation de pouvoir, dans un rapport de force qu’il faut temporiser. Nous avons souhaité casser ce rapport d’autorité naturelle apprentie enseignante/élève, pour faire ressortir chez l’élève sa parole la plus authentique possible, et non pas la parole que l’élève croit que nous attendons de lui. En effet, l’objectif constamment recherché était de pouvoir accéder à l’identité sociale, affective et émotionnelle de l’enfant-élève, et d’éviter toute réponse pré-pensée par l’élève comme étant la réponse que nous attendions de lui/d’elle. Cette limite a toutefois pu être parfois contournée, par des activités de reformulation ou de pauses dans l’entretien, et puis par des introductions aux entretiens par un jeu, dans l’idée d’amener l’élève vers sa singularité d’enfant (quand bien même le sujet de ce travail est intimement lié à la posture d’élève…).

Aussi, concernant l’observation, nous soulèverons une difficulté à pouvoir interpréter des situations d’élèves qui se démobilisent de leur travail en cours : s’agit-il d’un élève qui estime savoir déjà faire et ne voit pas l'intérêt de refaire ? Cherche-t-il à s'opposer à l'injonction de l'adulte ? Veut-il imiter son voisin ? Ou est-ce un élève qui ne parvient pas à maintenir sa concentration si l'atmosphère générale devient plus bruyante ? Ce rapport observation/entretien a donc été essentiel pour tenter de comprendre certains comportements illisibles uniquement d’un point de vue de l’observation.

D – Présentation des résultats

BILAN RESUME QUESTIONNAIRE N°1

	Idée personnelle des apprentissages à l'école: facile ou difficile?	Familles concernées par l'école? (échanges ou continuité)	A quoi sert l'école?	Remarques par rapport au profil de l'enfant
Lucette	Facile et difficile	oui, dictées de nombres	apprendre "faire des trucs très importants" compter dessiner sortir au spectacle	Violences intra-familiales (couple parental) verbalisées par l'élève durant l'entretien. Certaine conscience que l'école fait grandir, apprend à faire évoluer: "avant je faisais du grabouillage … ": elle dessine désormais.
Gabin	Facile et difficile	?	Lire	Grand timide? Réponses inexistantes ou très courtes… ex: "je sais pas trop"x3, "heu… j'ai pas d'idées"; "je ne sais pas expliquer pourquoi": timidité? Non compréhension des questions? Absence de vocabulaire actif pour pouvoir répondre?
Emilie	Facile et difficile à la fois	oui	Lire, écrire, compter, l'anglais Projection forte vers la vie d'adulte	Ecole: lieu de tremplin pour devenir un adulte autonome (prend l'exemple d'un adulte qui n'écoutait pas en classe, et ne peut envoyer de message tout seul [ne sait pas écrire et se débrouiller parce que mauvais élève]). Posture assise très droite, très à l'écoute, prend le temps de réflechir avant de parler. Signes de timidité ou de gêne s'atténuent dans le temps.
Alexia	Facile et difficile	oui	Travailler Essayer de lire Apprendre à compter	Cherche à répondre aux attentes de la PE : rassurée lorsqu'elle répond correctement à une demande de l'adulte. "C'est facile pour écrire quand y'a des traits": accepte volontiers un étayage pour réaliser un exercice d'écriture Notion d'efforts dans sa scolarité : école lieu pour "essayer de lire": signifie dans ces mots que le fait de lire n'est pas acquis, nécessite du temps et de l'entrainement à l'école.
Pierre	Facile	oui, écriture	Travailler, Apprendre à lire et à écrire	Notion d'affect qui ressort: les apprentissages ont du sens s'il se sent bien, voire cocoonné. Exemple : il aime travailler chez lui : "parce que c'est chez moi, et je peux me reposer dans mon canapé après…".
Léonard	Facile	oui	Lire Ecrire Maths	Elève qui montre une aisance dans les apprentissages scolaires, et l'exprime sans détours.

BILAN RESUME QUESTIONNAIRE N°2

	Apprentissages retenus : inscrits dans la durée ou très récents?	Elève capable de prendre du recul dans l'apprentissage ?	Comprendre ou Faire?	Organisation dans son travail?	Remarques // compétences chez l'élève de mise en lien entre 2 propos, 2 temps…	Auto-évaluation de son travail?	Qu'est qu'être un bon élève?	Elève se considère bon élève?	Remarque par rapport au déroulement de l'entretien
Lucette	Apprentissages que l'élève retient: tant dans le temps que récemment (le matin-même).	oui	Comprendre	Oui, avec un déroulement logique dans l'organisation retenue	Elève en capacité d'appliquer des compétences non explicitées pour réaliser son travail. Ex: date non rédigée en attachée par la PE: "ben à force de le faire je l'ai recopiée."	Juste	"De faire du bon travail ; de bien compter, de bien dessiner. De tout faire bien. Bien pour la maitresse et bien pour moi."	oui	Entretien un peu dérangé par des éléments extérieurs
Gabin	non évoqués, avec aide, se souvient d'un travail effectué le matin-même	non, description du travail réalisé	Faire	logique binaire explicitée	Pas de mise en lien entre les questions, entre le travail réalisé et lui-même… Elève qui explique succintement l'enjeu scolaire: "bien faire". Explique ses réussites par une sorte de fatalité "j'étais né et je savais faire les calculs".	Assez juste	"Ca veut dire bien faire les choses."	oui	Elève peu à l'aise (cherche à fuir les questions ?) Parle très doucement, puis rit, balbutie, zozote. Nécessité d'étayer mes questions pour obtenir une réponse claire. Elève ne cherchant pas à se re-questionner.
Emilie	Apprentissages que l'élève retient: tant dans le temps que récemment (le matin-même).	oui	Pense d'abord au Faire. Puis, ne retient que le fait de "Comprendre" (hésitation finalement tranchée par une réflexion personnelle)	Logique binaire explicitée, avec un recul sur la consigne donnée: "et puis dire si c'était Vrai ou Faux. Par rapport à ce qu'avait lu la maitresse."	Elève qui distingue le comprendre du réussir.	Juste, une seule erreur relevée par l'élève elle-même, qui explicite son raisonnement pour corriger l'erreur	"De bien écouter, de bien faire le travail sauf si on n'a pas compris, d'essayer de ne pas faire de bêtises."	non	Elève en capacité d'expliquer des solutions pour dépasser un problème rencontré.
Alexia	non évoqués, avec aide, décrit certains apprentissages réguliers du matin	non, description du travail réalisé	Comprendre	Elève qui suit complètement la logique initiale de l'enseignante; ne remet pas en question cette logique	Elève qui, à la place de l'enseignante, explique qu'elle "fait apprendre aux élèves" pour qu'ils comprennent.	Juste, cependant sans prise de distance. Elève qui insiste sur la notion de "modèle" à recopier, "bien écouter la maitresse" : "Elle a dit de faire comme ça, et moi j'ai fait comme ça".	"En fait, il faut écouter la maitresse, en fait elle frappe des mains, il faut se mettre en rang, et aussi (silence, bruit dans le couloir). Il faut bien écouter la maitresse, sinon on n'est pas bon élève, on fait n'importe quoi, on joue dans la classe alors qu'on a du travail, alors la maitresse elle n'est pas contente et sinon elle nous donne un travail. En fait pour être bien, bon élève, il faut bien bien bien écouter la maitresse."	oui	Discours qui sort parfois du cadre, élève qui peut apporter une réponse un peu décalée du sujet initial. Ex: à la question de possibles difficultées rencontrées en classe, elle répond non et précise qu'elle aime "faire plein de choses à l'école et chez (moi)", puis explique le fait de faire du vélo aidée par sa mère. De plus, élève qui mentionne bien le "bon comportement" à avoir chez l'élève. Lorsque je lui pose la qst "est-ce que tu penses qu'on peut dire à la maitresse qu'on n'a pas compris qqchose?" = "En fait il faut lever la main si on comprend pas un truc."
Pierre	non évoqués: "je ne me rappelle plus"	élève qui prend peu de hauteur dans l'exercice effectué	Comprendre	Organisation qui repose sur une méthode simple mais visiblement efficace. Par ailleurs, élève qui débute son travail par un exercice inédit pour lui, pour finir par un exercice qu'il connait.	Elève qui pose la notion de "comprendre" avec l'idée que "si on comprend, on pourra bien travailler", Et bien comprendre, c'est réussir.	Juste	"Ca veut dire qu'on peut bien comprendre et aussi de bien faire les choses."	oui	Elève qui reste dans son discours, un peu en surface des choses qu'il connait. Lorsque nous échangeons sur lui, tendance à fuir le sujet; comme s'il n'avait pas envie de répondre. Finit par reconnaitre en fin d'entretien qu'il a "envie de jouer", parce que trop fatigué: "Parce que le travail c'est fatiguant. Je préférerai travailler que le matin, et pas l'après-midi." Elève qui reconnait rencontrer des difficultés parfois à se concentrer, difficultés qu'il renvoit sans hésitation à l'environnement de la classe: "J'ai besoin de calme pour me concentrer. En fait, pour compter par exemple j'ai besoin de calme et si y'a trop de bruit je ne peux pas trop compter."
Léonard	Apprentissages que l'élève retient: tant dans le temps que récemment.	oui	Comprendre	oui, avec une logique à la recherche de l'efficacité: "Je pensais que c'était plus rapide pour faire le travail."	Elève en capacité de faire le lien entre les apprentissages en début d'année et aujourd'hui. Elaboration de la pensée avancée : explication de l'intérêt de comprendre qu'il met en lien avec l'apprendre.	Juste, une seule erreur relevée par l'élève lui-même	"Ca veut dire qu'on fait bien les choses et qu'on écoute bien la maitresse. Ca veut dire que en fait, on a bien fait le travail, et desfois on fait un peu d'erreurs mais après on les corrige."	oui	Elève qui parait à l'aise dans ce jeu de questions-réponses. Entretien plus riche que le précédent. Ose s'exprimer en usant d'un vocabulaire riche, et une envie d'expliquer son point de vue, en s'aidant d'une gestuelle explicite, de reformulations.

BILAN RESUME QCM

Nom de l'élève	Critère	Avoir de bonnes appréciations	Donner, de manière correcte (en levant le doigt…) ton avis	Lever la main pour t'exprimer	Réussir tes exercices	Comprendre et accepter que dans la vie, il y a des droits et des devoirs	Etre observateur, curieux du monde qui t'entoure	Discuter avec les autres quand tu en as envie	Réfléchir	Faire attention aux autres (aider ses camarades/les laisser tranquilles)	Que papa et maman soient contents de mon travail	Ecouter et faire ce que demande la maitresse	Connaitre des choses ou des techniques pour lire, écrire ou compter	Pouvoir réutiliser ces connaissances/ techniques, dans ta vie	Respecter des consignes	Faire tout ce que tu peux pour bien faire ton travail, même si tu n'y arrives pas toujours
Lucette	Notation de 1 à 5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5
Gabin		5	5	3	5	5	3	3	3	5	3	3	5	3	5	3
Emilie		5	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5
Alexia		5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5
Pierre		5	4	4	3	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	4
Léonard		3	5	5	3	5	3	1	3	3	3	5	3	5	5	3
Classement :		28	28	26	26	30	25	12	26	27	26	28	28	28	30	25

Section 2 : Analyse autour de la notion de « bon élève »

De notre recherche bibliographique et de notre enquête de terrain, nous avons choisi d'axer notre réflexion autour de 3 axes qui nous ont paru essentiels dans la construction du « bon élève ». Ainsi nous avons choisi de tourner notre regard sur l'autonomie, qui renvoie au comportement attendu chez l'élève. Le deuxième temps mènera notre analyse vers la capacité à hiérarchiser et secondariser les apprentissages, différence notable entre l'élève qui fait bien, et l'élève qui acquiert un savoir réutilisable dans différents contextes. Enfin nous discuterons en quoi la notion de « bon élève » est socialement située.

A – L'autonomie – une représentation commune

1 – Les règles et les normes

En partant d'un postulat simple et partagé, tout le monde s'accordera à dire que si chaque élève d'une classe de 25 est laissé libre de mouvement et de parole, l'enseignement s'en trouvera fatalement perturbé. Lors de notre travail bibliographique, il apparait en substance que le cadre scolaire doit être partagé pour permettre l'appropriation des savoirs par chacun.

Lorsque l'on se penche sur les résultats du QCM, 2 critères ressortent, intrinsèquement liés à la représentation que les élèves se font du « bon élève ». Ces critères ont reçu la notation maximale par chacun des 6 élèves :

- Comprendre et accepter que dans la vie, il y a des droits et des devoirs ;
- Respecter des consignes.

Parallèlement, le critère le moins prisé est « Discuter avec les autres quand tu en as envie », repéré par tous les élèves comme un piège au milieu du questionnaire. (Lucette et Gabin ont noté 3 et Emilie a noté 4 : ce sont-là les valeurs les plus faibles de leurs notations respectives).

Au milieu des 15 propositions faites dans le QCM, ces 3 lois représentent un axe intéressant d'entrée dans la notion d'autonomie. En effet, on retrouve ici les modes de comportement appropriés évoqués par Durler. Les enfants ont ciblé lors des questions ce qu'ils jugeaient être « bien » et ce qui étaient « mal » dans leur

situation d'élève. Ces réponses signifieraient donc que pour les élèves la chose la plus importante qui soit dans leur métier d'élève, est le respect des consignes et des règles. Et le prolongement qu'ils ont déjà intégré, sans distorsion aucune issue de leurs cadres familiaux distincts, c'est que, dans la vie, il y a des droits et des devoirs.

Au cours de notre étude c'est une notion critique qui nous est apparue. Comme le rappelle Perrenoud, la frontière est faible entre les règles et routines de classes qui viseraient à « optimiser les apprentissages et le développement intellectuel », et la réalité perçue manifestement comme permettant d'assurer plus simplement « l'ordre et la discipline ».

L'élève dans ce contexte semble donc d'abord répondre à une commande de « savoir être » et « savoir-faire » dans le souci de donner satisfaction à l'enseignante. « Semble » seulement, car c'est intéressant de croiser ces réponses, conscientes, à leurs attitudes observées en classe. Nous avons pu vérifier le fait, comme le souligne Becker, que cet objectif est difficilement atteignable.

Lors de l'énoncé des consignes de l'enseignante, la classe dans son ensemble de 25 élèves semble parfaitement calme et silencieuse. Les élèves suivent des cycles personnels, atteignant des pics d'assiduité et de concentration, puis retombent parfois dans des moments plus « rêveurs » ou « d'agitation » sans que cela n'impacte l'ambiance générale. Lorsque ce type de « décrochage » de l'attention a lieu, l'enseignante présente une certaine réactivité pour recadrer l'élève, entre bienveillance et fermeté.

L'intérêt d'observer en aparté six élèves est de constater que chacun aborde ce temps d'une manière différente.

- Emilie se montre toujours très attentive à respecter les consignes et conserve un « sérieux » dans sa posture d'élève ;

- Léonard est de son côté dans une écoute qui parait peu ciblée marquant parfois quelques signes de désintérêts, toutefois l'on comprend qu'il a écouté ou compris le travail à réaliser lorsqu'il doit commencer ;

- Pierre a régulièrement été vu en train de se lever, se déplacer dans la classe, toucher un stylo, bouger sur sa chaise. Son attention semble peu canalisée sur les consignes énoncées ;

- Lucette et Alexia naviguent entre une concentration quasi-totale et des décrochages complets de leur attention. Lucette montre des signes de vivacités associés (difficulté à tenir sur sa chaise, déplacement dans la classe…) ;

- Gabin n'est pas bruyant, mais il a été difficile de cerner si son attention était captée. Par exemple, en l'espace de 5 minutes sur chaque séance observée, son regard est à plusieurs reprises tourné vers le plafond. Cet élève s'étire régulièrement sur sa chaise, puis recentre son regard vers le tableau.

Pour modérer notre observation, nous soulignons que chaque élève, suite à l'énonciation de la consigne, a été en mesure de réaliser le travail demandé. Soit parce que l'écoute partielle a été suffisamment attentive pour capter la consigne, soit parce que l'activité correspondait à un rebrassage ou un type d'exercice déjà connu des élèves. D'autre part, la particularité du contexte sanitaire actuelle oblige les élèves à porter un masque de protection respiratoire, situation non naturelle pour un élève de CP.

Pour donner du volume et résumer nos observations menées sur 7 séances, nous avons établi le tableau ci-dessous qui tente de décrypter le comportement de nos 6 élèves en classe.

nom	CSP Père	CSP Mère	Parents divorcés?	Fratrie	Comportement en classe (respect consignes)
Lucette	ouvrier qualifié de type industriel (62)	Employée de banque (54)	Non, vivent ensemble	2	2 ou 3
Gabin	Electricien recherche emploi	Recherche emploi intérim	Non, vivent ensemble	1	2, 3 ou 4
Emilie	Technicien électricité (47)	Assistante RH (54)	Séparés, garde alternée	3	1
Alexia	non renseigné	sans emploi	Séparés, enfant habite chez sa mère	2	1 et 3
Pierre	Cadre commercial	AESH (52)	Non, vivent ensemble	3	2
Léonard	commerçant (22)	cadre administratif / commerciale d'entreprise (37)	Non, vivent ensemble	3	1

	Critères de notation **COMPORTEMENT EN CLASSE (respect consignes)**
1	Respecte et applique les consignes du PE, dans une attitude qui colle aux attentes du PE
2	Respecte et applique les consignes du PE, dans une attitude de liberté d'initiative pas toujours adaptée aux attentes du PE
3	Respecte partiellement les consignes
4	Ne respecte pas les consignes

L'un des éléments majeurs à la lecture de ce tableau, est que l'élève qui parait le plus en difficulté avec le respect des consignes, Gabin, est aussi le seul aîné de sa fratrie. En effet, les acquis familiaux rentrent pleinement dans ce que Durler explique comme la capacité de l'élève à devenir « entrepreneur de lui-même »[49]. Dans la construction de l'enfant, celui qui a des aînés qui ont déjà fait l'expérience de l'école, sera, probablement, mieux armé pour se positionner dans ce cadre. De fait il aura déjà entendu à la maison des échanges entre parent et frère-sœur qui l'auront sensibilisé au cadre scolaire.

Paradoxalement, Eduscol rappelle dans les fondamentaux que l'on attend aussi de l'élève de « respecter autrui ». Dans notre QCM, le critère « faire attention aux autres » est celui relevé comme prioritaire, particulièrement par Gabin, pour que « personne ne se blesse ». On peut imaginer que c'est aussi sa construction d'aîné qui le pousse à être attentif, au plus jeune dans le cadre familial, et donc aux autres dans la classe.

[49] Durler H. (2015) L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école : Rennes : Presses universitaires de Rennes.

La vie à l'école est donc une aventure individuelle qui vient s'inclure dans un contexte partagé. L'élève dans son apprentissage est amené à enregistrer en guise de socle les « modes d'être » et « modes de dire » évoqués par Bautier et Passerieux. Le raccourci est facile « de penser qu'il leur faut pour être élève, lever la main, se taire, être gentil avec le maître ou écouter la maîtresse »[50]. Et il est d'autant plus difficile de le mettre en pratique…

2 – Elève, un métier pré-requis pour rentrer à l'école

Pour alimenter cette partie relative à la notion d'autonomie inhérente à celle du « bon élève », nous citerons Durler et la définition de l'élève autonome vue par Bernard Lahire ; « L'autonomie est un hommage rendu à la dépersonnalisation du pouvoir et du savoir, une forme de dépendance historique spécifique. La personne du maître disparaît au profit de dispositifs pédagogiques objectivés. (…) Respectant les règles (côté politique) et comprenant les consignes et la finalité des tâches scolaires (côté cognitif) l'élève autonome démontre à chaque instant qu'il est parfaitement adapté à l'univers scolaire et son comportement ne réclame aucune intervention extérieure (rappel à l'ordre disciplinaire ou aide cognitive). »[51]

Axée sur une classe de CP, notre étude vise donc à mesurer le degré d'autonomie de chacun de nos 6 élèves de 6 à 7 ans. Ont-ils acquis les ingrédients nécessaires à devenir de « bons élèves » ?

A cet âge, on conçoit que la construction de l'enfant s'est avant tout déroulée dans son cadre hors école. C'est donc du côté du cadre familial qu'a pu se jouer une grande partie de cette acquisition. Car si l'école maternelle accompagne l'enfant vers son métier d'élève, il apparait finalement que c'est le cadre familial qui livrera l'élève « scolarisable ». C'est bien d'ailleurs ce que nous rappelle Lahire[52] : l'élève autonome est celui pour lequel l'enseignant n'est qu'un accompagnant dans

[50] Bautier, E. et Passerieux, C. (2018) L'école maternelle est fondamentale parce que c'est à l'école maternelle qu'on apprend à apprendre l'école, revue Dialogue n°169, « La Maternelle Enjeu d'hier et de demain », Groupe Français d'Education Nouvelle juillet 2018

[51] Lahire, B. (2007). L'esprit sociologique. Paris : La Découverte. p.340

[52] Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie, n°135, p.154

l'apprentissage, il n'est là que pour nuancer certains aspects liés au cadre scolaire et fournir du contenu, du savoir à acquérir. Ce serait donc un idéal type recherché.

Sur notre échantillon, seuls Léonard et Emilie s'approchent de cet idéal type sur le plan « politique » : ce qui concerne la vie collective, les règles de vie commune, la discipline.

Qu'en est-il alors du pôle cognitif, qui renvoie aux pratiques scolaires et notamment l'appropriation des savoirs de l'élève ?

En se basant sur les réussites de nos 6 élèves, on extrait alors le tableau suivant :

nom	CSP Père	CSP Mère	Parents divorcés?	Fratrie	Réussite générale
Lucette	ouvrier qualifié de type industriel (62)	Employée de banque (54)	Non, vivent ensemble	2	2
Gabin	Electricien recherche emploi	Recherche emploi intérim	Non, vivent ensemble	1	2 ou 3
Emilie	Technicien électricité (47)	Assistante RH (54)	Séparés, garde alternée	3	3
Alexia	non renseigné	sans emploi	Séparés, enfant habite chez sa mère	2	2 ou 3
Pierre	Cadre commercial	AESH (52)	Non, vivent ensemble	3	1 ou 2
Léonard	commerçant (22)	cadre administratif / commerciale d'entreprise (37)	Non, vivent ensemble	3	1

	Critères de notation **REUSSITE GENERALE**
1	Le rendu du travail correspond aux attendus scolaires soit 0 à 1 erreur notable
2	le rendu du travail correspond dans l'ensemble à la demande initiale mais comporte au moins 2 erreurs
3	L'élève a réalisé de très nombreuses erreurs dans son travail, qui ne correspond pas aux attendus scolaires
4	N'a pas réalisé l'exercice

Lucette, fille d'employée de banque et d'ouvrier qualifié, a réalisé un travail correspondant à la demande initiale, mais comportant deux erreurs. Gabin, dont les deux parents sont en recherche d'emploi, ainsi qu'Alexia, dont la mère est sans emploi et le père ne précise pas sa situation, ont réalisé certains travaux entre 1 et 3 erreurs, mais aussi d'autres travaux comportant de nombreuses erreurs, ne correspondant plus aux attendus scolaires. Emilie, fille d'une assistante RH et d'un

technicien électrique, a également produit des travaux avec plus de quatre erreurs, donc ne correspondant pas aux attendus. Enfin, Pierre, fils d'un cadre commercial et d'une AESH, et Léonard, fils d'un commerçant et d'une cadre administrative et commerciale, ont proposé des travaux corrects au sens où Léonard a fait une seule erreur, et Pierre a fait deux erreurs ou moins.

Quand, lors du 2e questionnaire, nous avons demandé à ces élèves s'ils se considéraient eux-mêmes comme de « bons élèves » : 5 sur 6 élèves ont répondu oui. Seule Emilie ne se considère pas bonne élève.

Ce propos est intéressant à mettre en lien avec l'avancée de notre étude. En effet si Emilie répond pleinement aux attendus de la PE dans le respect des règles et des consignes, on constate que sa réussite scolaire ne répond pas aux attentes de l'enseignante. Là où d'autres qui n'atteignent pas le 1 attendu, comme elle, ont pourtant bien répondu « oui je suis un bon élève » : elle répond « non, je ne suis pas une bonne élève », et cela questionne l'origine de cette réponse. Est-ce qu'elle est capable d'auto-analyser son niveau ? Ou entend-elle de l'enseignante ou de sa famille qu'elle n'est pas « bonne élève » ?

Sans laisser de côté la 2e hypothèse, puisqu'Emilie a répondu que sa famille était concernée par l'école, on peut imaginer qu'elle est tout de même en mesure de s'auto-évaluer :

- d'une part, elle l'a fait quand il a fallu analyser une de ses erreurs dans l'exercice observé

- d'autre part, parce que le contenu de ses réponses était orienté sur la projection dans sa vie d'adulte.

La conclusion de l'analyse de ce cas particulier est qu'il ne suffit pas d'avoir la bonne posture pour être un « bon élève ».

Pour ré-élargir un peu plus notre propos, on constate qu'à la question « Est-ce que tu trouves qu'à l'école, ce que demande la maitresse, c'est facile ? Ou parfois difficile ? », Pierre et Léonard, qui ont les évaluations au plus proche de l'attendu

de l’enseignante, ont répondu « facile ». Les autres émettant une réponse partagée : « facile et difficile » à la fois.

Par ces exemples on le voit, l’idéal type de l’élève autonome est difficilement atteignable. Si les élèves sont conscients de ce qu’ils doivent faire, la mise en pratique est complexe. Et pour atteindre le statut de « bon élève », ce n’est encore pas suffisant, c’est ce que nous allons découvrir ensuite.

B – Secondarisation et hiérarchisation

1 – Des enjeux importants à cerner

La deuxième partie de notre développement concerne la capacité pour l'élève à hiérarchiser et secondariser ses apprentissages. Car en revenant à notre question initiale, le bon élève en CP serait selon les scientifiques un enfant qui est capable d'intellectualiser sa démarche, la résultante n'étant pas simplement de bien faire, mais de bien comprendre et d'enregistrer son processus pour pouvoir remobiliser des connaissances dans des contextes différents.

Lors du premier échange, à la question portant sur « le rôle de l'école », tous ont répondus par des verbes à l'infinitif autour de « apprendre, travailler, lire, écrire, compter ». A ce stade de notre enquête, nous avions donc peu de matière pour percevoir en eux ces notions de secondarisation et hiérarchisation. Bien que certains comme Emilie évoquent assez facilement leur vie d'adulte pour définir le but de leur scolarité, Il est apparu évident que des élèves de CP sont difficilement en mesure de verbaliser cette vision à long terme.

Nous avons donc recalé nos méthodologies de recherche pour tenter de toucher ces notions.

Premier constat lors du QCM, cinq critères arrivent en 2e position :

- Donner, de manière correcte (en levant le doigt…) ton avis ;
- Ecouter et faire ce que demande la maitresse ;
- Avoir de bonnes appréciations ;
- Connaitre des choses ou des techniques pour lire, écrire ou compter ;
- Pouvoir réutiliser ces connaissances/ techniques, dans ta vie.

Les 2 premiers rejoignent le développement du paragraphe précédent sur les règles en classe et l'autonomie. Le 3e et le 4e poussent vers une finalité placée dans un temps court. Le 5e en revanche renvoie à une finalité d'ordre beaucoup plus éloigné dans le temps.

Nous avons donc orienté notre recherche sur les productions des élèves sur différents exercices de français et de mathématiques pour aborder avec eux, dans un second temps, la démarche qu'ils avaient pu mettre en place pour les réaliser.

Cinq exercices, menés par la PE dans le prolongement de la séquence, nous ont été donné à voir sur la période d'observation.

En français nous avons :

- Un exercice de compréhension orale où l'élève devait noter si l'affirmation était vraie ou fausse suite à une lecture de la PE ;
- Un exercice d'écriture.

En mathématiques nous avons :

- Une dictée de nombres ;
- Un exercice de comparaison de nombres où l'élève doit placer le signe « > (supérieur à)» ou « < (inférieur à) » entre 2 nombres ;
- Un exercice de classement de 6 nombres du plus petit au plus grand.

Les productions des élèves sont visibles en annexes 2.

Le premier constat que l'on fait en regardant ces productions, c'est la non-linéarité d'un élève. En effet, le cadre familial influe comme déjà évoqué, mais aussi le moment de la journée, et, élément plus inédit dans notre développement, la matière enseignée.

Par exemple en mathématiques :

- Gabin et Pierre n'ont fait aucune erreur et ont terminé les 3 exercices. Si Gabin a été précédemment noté comme un élève parfois éloigné des attendus scolaires, on constate qu'il a réalisé ces 3 exercices en répondant parfaitement à l'attendu. Pierre de son côté nous a ensuite expliqué qu'il avait commencé par l'exercice avec lequel il était le moins à l'aise pour finir par ce qu'il connaissait. La méthode et la hiérarchisation

employées semblent efficaces, mais l'élève a du mal à l'exprimer. Il remobilise des acquis sans faire de lien direct entre les différents apprentissages.

- Alexia a de son côté écrit un « 6 » dans le mauvais sens dans la dictée de nombre. Cependant les 2 premiers exercices sont corrects. Elle n'a pas réalisé le troisième exercice de classement. Ici plusieurs phénomènes peuvent rentrer en compte, qui concernent l'organisation, la gestion du temps et la hiérarchisation. Lorsque l'on évoque avec Alexia le travail réalisé, on constate qu'elle répond à une commande de l'enseignante à un instant T : elle n'inscrit pas sa pratique dans un processus de secondarisation. Nous n'avons pas réussi à cerner son organisation ou sa difficulté en discutant avec elle.

- Léonard n'a pas écrit le dernier nombre de la dictée, sinon il a terminé les 2 autres exercices correctement. En évoquant cette erreur avec lui il nous explique qu'il s'est corrigé, c'est une erreur d'inattention, il a oublié de remplir. Léonard exprime une stratégie pour réaliser l'exercice pensant que « c'était plus rapide pour faire le travail ». On retrouve ainsi la capacité de hiérarchisation.

Plus largement que sur un exercice donné, Garcia rappelle que l'enfant doit être en mesure de hiérarchiser ses activités, et mettre une priorité sur son travail scolaire d'élève. Ce propos est englobé dans le postulat que naturellement, un enfant doit aussi avoir d'autres activités connexes, par exemple sportive ou artistique, qu'il sera en mesure d'utiliser dans son contexte scolaire. En ce sens l'école a sans aucun doute une place prépondérante dans la construction sociale des élèves. Le S4C est d'ailleurs ambitieux dans ce sens qu'il évoque dans les compétences visées pour les élèves « l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité »[53]. Si les trois premiers éléments se retrouvent dans le projet d'école, les deux derniers apparaissent eux comme des critères décorrélés de la réalité des élèves de CP, ou

[53] Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006) Socle Commun de connaissances et de compétences - Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, publié au JO du 12-7-2006

du moins dans leur expression. Seule Lucette a pu, au cours de nos échanges, aborder la créativité, évoquant des éléments d'ouvertures d'ordres artistiques : « dessiner et sortir au spectacle » dans le rôle de l'école.

La curiosité arrive, elle, en dernière position du QCM proposé aux élèves. Nous considérons donc qu'à l'âge de 6-7 ans, ce n'est pas par le biais de la curiosité que les jeunes élèves « envisagent » leur statut d'élève, peut-être parce que ce nom commun relève, dans l'esprit des élèves, d'une indiscrétion socialement non acceptée, plus que d'une soif de connaitre.

Il apparait que l'environnement familial vient apporter un éclairage sur ces réponses données par les élèves interrogées. Un enfant baignant dans une culture sportive et/ou artistique, que ses parents auront entretenu dans un principe d'attention à son environnement, aura peut-être plus de difficulté à exprimer ces notions à l'oral, en ce sens qu'elles sont naturelles voire ancrées dans sa construction sociale.

Les acquis familiaux apparaissent aussi dans l'approche des élèves aux différents apprentissages. Si Gabin avait parfaitement réalisé ses 3 exercices de mathématiques, on le retrouve beaucoup moins à l'aise dans sa production en écriture, éloignée des attendus de l'enseignante : il n'a pas terminé d'écrire la date et son écriture ne suit pas régulièrement les lignes. En revanche, Lucette a réalisé une reproduction très proche du modèle de l'enseignante. On constate qu'Emilie et Léonard, que l'on avait perçu comme des élèves visant l'autonomie, sont ceux qui ont utilisé la gomme pour se corriger et se rapprocher le plus possible de la demande de l'enseignante.

Ce dernier exemple nous a permis d'aborder avec les élèves la notion de secondarisation lors du 2e entretien. Si Pierre n'a pas pu nous dire ce qu'il avait fait le matin-même en classe, Alexia et Gabin prennent très peu de recul sur leurs apprentissages : ils ont difficilement exprimé des choses qu'ils avaient appris, et n'ont été capable d'évoquer, avec de l'aide, que des éléments de la matinée. Ils ont décrit ce qui leur avait été demandé et ce qu'ils ont fait, comme une sorte de restitution de la consigne.

Lucette et Emilie ont, elles, réussi à mettre du sens à « long terme » dans leurs apprentissages. Lucette explique par exemple qu'elle a écrit la date seule, parce « qu'à force de le faire, (elle) l'a recopiée ». Emilie arrive de son côté à mettre en lien la consigne de la PE avec la finalité de la tâche.

Léonard a pu exprimer les liens qu'il faisait entre les apprentissages de début d'année et les exercices réalisés. Il a ciblé et corrigé les erreurs qu'il a pu rencontrer et a réussi à verbaliser la démarche qu'il a suivi pour les réaliser.

Dans cette optique, l'analyse de Baudry est que l'école doit amener l'élève vers l'autonomie ; plus que cela, Bonnéry exprime que l'élève doit sortir de cette « conformité » que peut parfois représenter l'école pour s'approprier les apprentissages. Si Pierre semble ancré dans cette conformité, répondant correctement sans prendre de recul, on peut estimer que, dans cette échantillon, Léonard a assimilé la « secondarisation » globale des activités qui lui sont proposées chaque jour, en en cernant la finalité. Nous constatons qu'il est capable de remobiliser des connaissances à posteriori des enseignements sur le schéma d'Astolfi « cadrage – anticipation – sélection ». A contrario, Emilie, qui présente la posture globale en classe de la « bonne élève » n'a pas intellectualisé ce processus alors qu'elle est probablement la seule à mettre en lien ses apprentissages avec sa vie d'adulte.

Si l'élève arrive donc à secondariser ses apprentissages et hiérarchiser ses activités, il se rapproche toujours plus des attendus notre « bon élève ». Apparait donc désormais la grande nuance entre le « faire » et le « comprendre ».

2 – Comprendre pour faire

Comme l'évoque Meirieu, il est important et prioritaire que l'élève puisse conscientiser cette divergence qui existe entre « faire une tâche » et en comprendre son objectif.

Dans le questionnaire n°2, Lucette, Alexia, Pierre et Léonard considèrent qu'il est plus important de « Comprendre » que de « faire ». Gabin pense le contraire. Emilie a tout d'abord pensé répondre « faire » pour finalement opter pour « comprendre ». 5 élèves sur 6 nous répondent donc qu'il est plus important de

« comprendre » que de « faire ». Cela laisse donc penser que les élèves appréhendent cette distinction.

Meirieu explique que la capacité dont fait preuve Léonard, incarne cette différence principale entre un bon élève et un élève en difficulté. Alors, si cette comparaison parait évidente entre Léonard et Gabin, qui semble lui convaincu de l'importance du « faire », les 4 autres élèves nous rappellent que la nuance est de rigueur : de nombreux critères entrent en compte, et un constat sur un exercice ou une réponse est loin de nous faire conclure sur la « compréhension » d'un élève. Pour exemple, si l'on considère l'exercice de « dictée de nombres » analysée, on pourrait déduire que Pierre et Gabin ont une meilleure réussite que Léon, puisqu'ils ont réussi les 3 exercices de mathématiques alors que Léon a omis une réponse dans la dictée de nombres. Or, ce dernier a su exprimer son erreur et la corriger, puisque pour lui, le savoir-faire et les ressources concernées dans cet exercice, sont en réalité acquis.

Si Sylvie Van Lint évoque une structure d'apprentissage faites de ressources, qui peuvent elles-mêmes être mobilisées sur des activités standardisées et ressorties dans un savoir-agir plus complexe, on relève que l'élève de CP peine à conscientiser ce phénomène. En effet, si les réponses des élèves rejoignent assez facilement les fondamentaux d'Eduscol « Lire, écrire, compter », on a beaucoup plus de mal à obtenir d'eux les phases de l'apprentissage, car eux ne se concentrent que sur la finalité du travail d'élève, résumée très souvent en un verbe à l'infinitif.

Lorsque nous leur avons demandé « qu'est-ce qu'être un bon élève ? », les élèves partagent deux idées communes. Il faut :

- Bien faire les choses/le travail ;
- Bien écouter la maitresse.

C'est sans doute là également un des désagréments de notre questionnaire et des limites que nous évoquions. Nous supposons que les élèves ont perçu une attente autour de notre échange, et se sont renfermés sur ce qu'évoque Perrenoud comme la contribution de l'enfant « au bon fonctionnement didactique, pour rassurer

leurs maîtres et leurs parents ». Notre statut de stagiaire observatrice rentrait peut-être encore un peu trop dans une case assimilée de maitresse.

Seul Pierre évoque qu'il faut « bien comprendre ». Léonard de son côté exprime la nécessaire capacité à se corriger. Il est intéressant de constater que ce sont aussi les 2 élèves qui ont, globalement, la réussite la plus proche de l'attente de la PE. En croisant nos éléments, on constate que les 6 élèves sont divisés en 2 groupes entre ceux qui « font correctement », et ceux qui sont en mesure d'expliquer une démarche. Enfin, seul Léonard est en capacité d'expliciter son cheminement et semble clairvoyant sur la nécessité de comprendre pour faire, tout en y mettant un sens et en l'ancrant dans son apprentissage, sous la forme évoquée par Sylvie Van Lint.

C – Le « Bon élève », un idéal type socialement situé

1 – Quand l'école et la maison sont en phases

De nos deux précédentes parties, nous pourrions redéfinir le bon élève, en se basant sur la définition de Durler de l'élève autonome, en ajoutant la pointe de règles et de normes omniprésentes dans l'esprit des élèves, et la capacité de secondariser et hiérarchiser les apprentissages. Sa définition exhaustive tend à rendre compte que les exigences de l'institution scolaire sont nombreuses, complexes, et que le « bon élève » reste un idéaltypique :

« L'élève autonome est un élève réflexif qui se pose des questions, qui sait se corriger, qui vérifie s'il a bien compris le sens de ce qu'il apprend. Par cette activité de questionnement, il se positionne à l'origine du processus d'apprentissage et devient son propre « entrepreneur » du travail scolaire. L'élève autonome, c'est aussi un élève « auto-administrateur » de son travail scolaire, qui fait preuve de self-government, qui planifie son travail, qui sait s'organiser. L'élève autonome, c'est encore l'élève concerné par la vie scolaire, qui se sent responsable de ses actes et de son travail scolaire. L'élève autonome, c'est enfin l'élève intéressé par les savoirs scolaires, qui fait preuve de curiosité et de goût pour les apprentissages. »[54]

En ce sens, considérant les nombreux critères qui entrent en compte dans l'apprentissage scolaire, on ne peut que souligner le caractère fondamental de la famille et son environnement pour construire un « bon élève ». Cela renvoie au fait que la notion « d'égalité des chances » prôné par l'Education Nationale présente un raccourci : on sait aujourd'hui que chaque élève n'arrive pas en classe avec la même histoire et le même contexte familial, et que les acquis familiaux sont primordiaux pour livrer un élève scolarisable.

Si Lahire rappelle que c'est lorsque la maison et l'école sont en phase que l'élève évolue dans un contexte favorable à l'apprentissage, nous interrogeons cet équilibre sur nos six élèves observés. Les données familiales nous montrent que les élèves ne vivent pas tous dans le même contexte, avec leurs parents travaillant,

[54] Durler H. (2015) L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école : Rennes : Presses universitaires de Rennes. p.103.

vivant ensemble ou séparés. La place dans la fratrie est une notion également intéressante puisque l'on suppose que les parents n'auront pas le même rapport de découverte à l'école avec un premier enfant qu'avec un troisième.

On notera que cinq élèves sur les six ont présenté des réponses dans nos échanges laissant entrevoir que leur famille apparaissait sensible au sujet de l'école, et notamment sur la continuité dans les contenus. Nous n'avons pas réussi à obtenir une affirmation claire de Gabin sur ce sujet. On constate également que le critère « Que papa et maman soient contents de mon travail » récolte le plus de points dans le QCM, excepté pour Gabin et Léonard. En ce sens, on pourrait imaginer comme le demande Eduscol que les familles concernées partagent avec l'école « l'enseignement moral et civique des enfants », puisque les élèves conçoivent naturellement un lien entre leurs deux mondes.

Plus largement, le contexte familial construit les compétences à acquérir au cours d'une vie humaine. Quand le Parlement Européen parle de « l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi »[55], on perçoit que l'Ecole Républicaine a son rôle dans cette construction. L'école est en effet vectrice de l'inclusion sociale, en ce sens qu'elle permet à des individus d'horizons différents de s'associer dans un contexte de classe, et c'est également l'une des premières activités de citoyen dans laquelle l'enfant se réalise. Cependant, elle ne sera que le prolongement d'un socle acquis dans l'environnement familial, que les enfants eux-mêmes se seront appropriés.

Lorsque l'on observait la classe, nous avons souvent eu l'impression que « chacun se trouvait dans sa bulle ». Nous observions des entités d'élèves, côte à côte, chacun recevant le savoir de l'enseignante dans une interaction quasi-binaire : enseignant-élève, et non enseignant-groupe classe. Nous notions bien sûr des échanges entre les élèves, mais uniquement sur des temps très courts, ou sur des activités scolaires en binôme, pour lesquels les élèves ne feront que répondre à la demande. Lucette a été l'unique élève de la classe en capacité de rebondir sur une réponse orale d'élève interrogé, pour se saisir du propos, afin de faire avancer le

[55] Parlement Européen (2006) Position du Parlement européen arrêtée en première lecture le 26 septembre 2006 en vue de l'adoption de la recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

cheminement d'une pensée collective. On est donc très loin d'un idéal de socio-constructivisme interactif entre les élèves, qui feraient ensemble l'expérience de l'apprentissage. C'est d'ailleurs ce que rappelle Lahire : en classe, nous avons l'impression d'être face à un groupe d'élèves où chaque enfant est bien là dans le même moment, mais dans des mondes complètement différents.

En regardant les rendus d'élèves et la pertinence de leurs réponses en classe, on constate d'une part, l'inégalité de leurs compétences, mais aussi la non-linéarité des résultats selon les matières. Par exemple, Gabin semble très à l'aise en mathématiques, mais l'écriture lui semble moins confortable. Quand nous l'avons interrogé, il n'a jamais évoqué « écrire » comme un élément d'apprentissage à l'école, et nous n'avons pas su si ses parents l'accompagnaient dans cette activité. Pierre, lui, nous a dit y travailler dans son contexte familial, en complément de l'école.

On comprend ici l'importance de la complémentarité entre l'école et le cadre familial, et la nécessité pour l'enfant de faire vivre des valeurs dans ces deux environnements : plus sa vie à la maison sera proche de ce qu'on lui demandera à l'école, plus il aura de faciliter à s'approprier son métier d'élève.

Cette présente étude nous permet de comprendre que la définition du « bon élève », est une définition socialement et scolairement située de ce que doit faire et être l'élève. De plus, cette caractérisation s'inscrit aussi dans un contexte familial qui viendra plus ou moins appuyer ces attendus scolaires.

2 – Lorsque les inégalités sociales influent l'équilibre maison/école

Comme évoqué précédemment, l'élève est un individu s'inscrivant dans un contexte de groupe, mais qui porte avec lui son histoire, ses valeurs véhiculées dans sa famille, son environnement plus généralement. Arrivé en CP, et aussi via l'école maternelle, l'élève s'est déjà construit avec tous ces paramètres. Or, c'est bien dans cette balance entre découvertes sociales et héritage familial, que l'élève va s'inscrire, lui, et ses apprentissages.

Pour Bernard Lahire, dans L'Esprit Sociologique[56], une contradiction dans l'injonction à l'autonomie réside dans le fait que l'école attend des élèves qu'ils s'autorégulent (être autonome, travailler en silence, persister dans la tâche) alors même qu'ils n'ont pas encore construit leurs propres lois scolaires en tant que manières de se comporter et manières de penser. De plus, un enfant qui naît et grandit dans le monde n'est pas nécessairement autonome. L'autonomie face à un savoir scolaire est le fruit d'un acte appris dans la relation d'aide avec autrui, en intériorisant des schémas de comportements qui ne s'apprennent qu'en présence de l'adulte. Or, c'est dans la première sphère sociale de l'enfant qu'est la famille, que vont se jouer les relations d'aide, de confiance et d'échanges, nécessaires pour donner au futur élève les clés de la compréhension scolaire.

Nous comprenons désormais que la norme d'autonomie offre à l'élève une liberté paradoxale. Il est demandé à l'élève de travailler à son rythme, mais, en réalité, en suivant le rythme de l'élève idéal. La lenteur, elle, est associée à des élèves dispersés et en difficulté. Les questions de l'autocontrôle et de la concentration indispensables à l'autonomie sont également problématiques puisque certains élèves, par leur socialisation, disposent d'un autocontrôle et d'une autorégulation tandis que d'autres en sont incapables. Aussi, il est demandé à l'élève de travailler pour lui-même, alors qu'il va être évalué et observé selon des grilles institutionnelles tout au long de sa scolarité.

Lors de nos observations et questionnaires menés sur un temps court, nous avons découvert une pluralité de Lucette, Gabin, Emilie, Alexia, Pierre et Léonard. En effet, pour chaque élève, nous avons observé différents comportements, des exercices réussis ou non, et avons collecté des réponses à des questions dans un contexte donné.

Pour illustrer l'inégalité que revêt l'attendu du « bon élève », nous avons pris l'exemple de la participation des élèves en classe. Eduscol nous explique dans une ressource tournée vers la mobilisation de l'oral à l'école maternelle, la posture que l'enseignant doit mettre en œuvre pour faire interagir le groupe comme une communauté langagière. Lors d'une banale interrogation à la classe entière, « des

[56] Lahire, B. (2007) L'esprit sociologique, Paris : La Découverte. p.54-55.

comportements inadaptés apparaissent alors dans le groupe : certains deviennent experts de ce type d'échanges et monopolisent la parole, d'autres se contentent de suivre avec plus ou moins d'intérêt et une dernière partie du groupe se désintéresse totalement de cette activité. Les enfants ont conscience que la séance peut avancer sans eux »[57]. Cette dernière phrase fait strictement écho au comportement de Gabin dans notre classe, représentant la posture de « retrait » que définit Monfroy.

En observant la classe évoluer, nous avons accordé une attention particulière à la prise de parole. D'une manière générale, les élèves ont tous conscience qu'il faut respecter les codes marquant une scission entre les différents temps : marquer le silence (écoute de l'enseignante), lever le doigt, répondre lorsque la parole est donnée par l'enseignante (pour les autres, écouter cette réponse). Dans cette activité :

- Lucette lève quasiment toujours la main pour répondre et participer au cours ;
- Léon, Emilie, Alexia et Pierre interviennent de temps en temps ;
- Gabin évite autant qu'il le peut de lever la main et/ou devoir répondre.

Si Lucette et Gabin ont ces comportements paradoxaux, c'est peut-être étrangement, pour la même raison : on ne sait pas s'ils ont, à la maison, le cadre pour s'exprimer justement, mais leurs attitudes les amènent en classe, soit à être très participatif, soit être très en retrait. Les observations menées sont reprises dans le tableau ci-dessous.

[57]EDUSCOL (2015) Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I.2 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières.

nom	CSP Père	CSP Mère	Parents divorcés?	Fratrie	Participation en classe
Lucette	ouvrier qualifié de type industriel (62)	Employée de banque (54)	Non, vivent ensemble	2	1 et 2
Gabin	Electricien recherche emploi	Recherche emploi intérim	Non, vivent ensemble	1	3 et 4
Emilie	Technicien électricité (47)	Assistante RH (54)	Séparés, garde alternée	3	1 et 3
Alexia	non renseigné	sans emploi	Séparés, enfant habite chez sa mère	2	3
Pierre	Cadre commercial	AESH (52)	Non, vivent ensemble	3	1 et 2
Léonard	commerçant (22)	cadre administratif / commerciale d'entreprise (37)	Non, vivent ensemble	3	1

	Critères de notation PARTICIPATION
1	L'élève cherche à intervenir à l'oral en levant la main pour parler
2	L'élève cherche à aider ses camarades
3	L'élève n'intervient peu ou pas à l'oral, mais se montre en lien avec ses camarades au sujet d'une activité donnée
4	L'élève n'intervient pas en classe, et n'est pas en lien avec ses camarades

Howard BECKER explique que, lorsqu'il y a norme, il y a déviance. Si l'autonomie est donc une norme, l'individu étranger au groupe (outsider) est celui qui transgressera cette norme « autonomie » parce qu'il « peut voir les choses autrement. Il se peut qu'il n'accepte pas la norme selon laquelle on le juge ou qu'il dénie à ceux qui le jugent la compétence ou la légitimité pour le faire. Il en découle un deuxième sens du terme : le transgresseur peut estimer que ses juges sont étrangers à son univers »[58]. Dès lors, en renversant le concept de norme, on comprend que les attendus du « bon élève » ne sont pas une norme identique pour tous les élèves mais aussi et surtout leurs familles. C'est ainsi que Gabin comme Léonard se considèrent tous les deux « bon élève » alors qu'ils ont des comportements et une réussite fortement divergents.

Cela signifie concrètement qu'en fonction de leurs origines sociales et de leur plus ou moins grande proximité avec les attentes scolaires, les élèves tendent à ne pas interpréter et comprendre les attendus en termes de savoirs et de savoir être. Dans le cas des élèves de cette étude, cinq sur six pensent être de « bons élèves » : ils pensent respecter les consignes et les demandes de l'enseignant (générant sans doute de leur part des efforts de conduite), mais pour autant, cette représentation qu'ils ont d'eux-mêmes ne correspond pas toujours, voire pas du tout, aux attendus scolaires. Une fois de plus, les capacités et attitudes sous-jacentes demandées

[58] Becker, Howard S. (1985). Outsiders : Études de sociologie de la déviance. Paris : Éditions Métailié, p.25

implicitement ou explicitement pour être « bon élève », ne seront pas partagées, mises en œuvre, et comprises de manière identique par les élèves selon les socles familiaux en fonctionnement. C'est en cela que l'on peut dire que la représentation du « bon élève » est une norme socialement située.

CONCLUSION

Ce travail de recherche aura été pour moi du plus grand intérêt.

D'abord, sur mon passé de travailleur social, et notamment dans le domaine de la protection de l'enfance, puisqu'il a permis d'aborder ce travail sur un aspect sociologique. Je l'ai ressenti lors de mon travail de terrain, il fallait, pour obtenir des réponses sensées d'élève de cet âge, adopter une posture particulière et ne pas se laisser mener uniquement par le cadre de l'étude. Il a fallu sans cesse s'adapter et faire évoluer les outils selon ce que le terrain offrait.

Ensuite en tant que future enseignante. Les lectures et le travail de comparaison *cadre théorique-pratique observée*, auront été porteurs d'une vraie réflexion sur ma façon d'appréhender l'école pour les enfants, mais aussi dans la manière de partager avec eux cette expérience. Comme l'explique Garcia, l'enfant doit considérer « l'école comme un jeu social digne d'intérêt et porteur de gratification ».

De plus, avoir pu recueillir le témoignage de six élèves sur leur conception de l'école et du « bon élève » m'aura donné, à la fois, une peur indescriptible du mal faire, et à la fois, une envie forte de donner toute mon énergie pour faire émaner des enfants-élèves le « désir d'apprendre et de savoir » évoqué par Meirieu. Malheureusement, et c'est une difficile confrontation à la réalité, ces notions de désir et de plaisir ne sont jamais apparues dans la bouche des six élèves.

Si nous devions donc répondre à la problématique de ce mémoire, à savoir, « En quoi les représentations scolaires concernant le « bon élève » correspondent à des représentations socialement situées ? », nous pourrions commencer par la définition même du « bon élève ».

L'on imagine alors assez facilement que l'Education Nationale ne puisse pas déclarer comme « mauvais élève » ceux qui n'auraient pas assimilé le principe de hiérarchisation et secondarisation. Nous nous contenterons donc de revenir à cette notion de « conformité » saisie par les élèves : « si j'adopte telle posture, je serai en conformité avec les attentes » et ces derniers traverseront leur scolarité sans jamais peut-être, intellectualiser cette différence profonde entre « comprendre » et

« faire ». Nous retiendrons que le bon élève, est, pour les scientifiques, celui ou celle qui a compris les enjeux de ses apprentissages, qui est capable de hiérarchiser ses activités en faisant lien avec ses apprentissages scolaires. Il est celui ou celle qui secondarise les enseignements, qui y met du sens et qui est capable de remobiliser à posteriori des ressources acquises. Pour les institutions, il est un passage vers le citoyen du monde. Fondé sur un socle de compétences basiques, lire-écrire-compter-respecter autrui, il est l'adulte en construction qui prendra place dans la société avec les outils qui lui permettront d'acquérir son autonomie.

Enfin pour les élèves, le « bon élève » est avant tout un enfant, conscient qu'il a des règles et des devoirs, et qui doit respecter les consignes. Ce cadre posé, c'est-à-dire si l'élève a « bien fait les choses », lui permettra d'apprendre à Lire-écrire-compter pour pouvoir devenir le « grand » qui sommeille en lui.

Derrière ces définitions et représentations, la dimension sociale et familiale permet à la fois d'expliquer les liens que l'élève tisse avec l'école, d'apporter un éclairage sur les pratiques mises en œuvre par l'élève en classe, et le sens qu'il donne aux apprentissages. Si les élèves de CP sur lesquels notre étude se fonde cherchent à correspondre à la figure du bon élève et pensent correspondre aux attentes de l'école, ce, tant sur le plan politico-social que sur le plan cognitif, il s'avère que la réalité est plus nuancée. En effet, des socles mouvants tels que la non-linéarité de l'élève, la construction des processus de hiérarchisation et de secondarisation dans ses apprentissages, se heurte aux plaques également mouvantes de sa construction sociale et des conceptions et pratiques éducatives familiales qui le portent. En ce sens, le bon élève incarne un idéal type, qui se construit à partir de représentations qui peuvent trouver un écho dans la sphère familiale.

Finalement, la représentation du « bon élève » correspond à une définition socialement et scolairement située de ce que doit faire et être l'élève. Or, cette définition, au-delà du contexte d'une classe, trouve une profondeur dans la situation familiale, qui viendra plus ou moins encourager et soutenir les attendus scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

Académie de Paris (2021) L'observation centrée sur l'élève (visible à l'URL : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_405345/l-observation-centree-sur-l-eleve)

Astolfi, J-P. (2010) L'École pour apprendre : L'élève face aux savoirs, Paris : ESF Editions

Bautier, E. et Passerieux, C. (2018) L'école maternelle est fondamentale parce que c'est à l'école maternelle qu'on apprend à apprendre l'école, revue Dialogue n°169, « La Maternelle Enjeu d'hier et de demain », Groupe Français d'Education Nouvelle juillet 2018.

Beaud, S. (1996) L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique», *Politix*, vol. 9, n°35, Troisième trimestre 1996. Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire, sous la direction de Michel Offerlé et Frédéric Sawicki. pp. 226-257. https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966

Becker, Howard S. (1985). Outsiders : Études de sociologie de la déviance. Paris : Éditions Métailié

Bonnéry, S. (2007) Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris : Editions La dispute.

Bonnéry, S. (2018). LAHIRE Bernard (dir.). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*: Paris : Éd. du Seuil, 2019, 1232 p.. *Revue française de pédagogie*, 4(4), 122-124. https://doi.org/10.4000/rfp.8772

Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 3(3), 531-547. https://doi.org/10.3917/rfs.443.0531

Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 1(1), 515-538. https://doi.org/10.3917/sr.011.0515

Durler H. (2015) L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école : Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dutercq, Y. « méthodologies qualitatives », extrait d'un cours dispensé en licence de sciences de l'éducation, semestre 2, Université de Nantes.

EDUSCOL (2015) Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, *Partie I.2 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières. (visible à l'URL :* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/7/Ress_c1_langage_oral1.2_456417.pdf)

EDUSCOL (2016) Quelles compétences et quelles connaissances doit-on attendre d'un enfant à la fin de son CP? (visible à l'URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/44/0/RA16_C2_FRA_EtreReussite_843440.pdf)

EDUSCOL (2016) Que fait l'élève quand il écoute une leçon ? (visible à l'URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/65/7/RA16_C3_FRA_1_ecouter_comprendre_que_fait_eleve_573657.pdf)

EDUSCOL (2020) Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves (visible à l'URL : https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves)

EDUSCOL (2020) Français - Classe de CP, Priorités en période 1 (septembre et octobre 2020). (visible à l'URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/RS2020-Documents_pedagogiques/86/3/2020-2021_Priorites-Periode1_CP-Francais_1305863.pdf)

EDUSCOL (2021) L'école Elémentaire (visible à l'URL : https://eduscol.education.fr/612/l-ecole-elementaire)

Garcia, S. (2018) Le Goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires, Editions PUF.

Inspection Académique de Mayenne (2009), Repères pour un enseignant exerçant en maternelle dans le domaine « Devenir élève », *Document de travail du groupe départementale de la Mayenne à partir du circulaire du 17 août 2009 relative à la formation des enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles*.

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie.

Lahire, B. (2007) L'esprit sociologique, Paris : La Découverte.

Lahire, B. (2012) Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Seuil.

Lahire, B. (2019) Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants. Paris : Seuil

Meirieu, P. (2010) « C'est quoi au fond, réussir à l'école ? », compte-rendu de la conférence donnée le 23/11/2010 à St Ismier

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006) Socle Commun de connaissances et de compétences - Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, publié au JO du 12-7-2006 (visible à l'URL : https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm)

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2019) - Note de service n° 2019-072 du 28-5-2019 publié au Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019 (visible à l'URL : Attendus de fin d'année et repères annuels de progression | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports)

Monfroy, B. La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, volume 140, 2002. Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches. pp. 33-40. doi : https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2897

Parlement Européen (2006) Position du Parlement européen arrêtée en première lecture le 26 septembre 2006 en vue de l'adoption de la recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Texte adopté P6_TA(2006)0365 (visible à l'URL : https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//FR)

Peneff, J. (2005). *L'Hôpital en urgence*. Paris: Éditions Métailié. https://doi.org/10.3917/meta.penef.2005.01

Perrenoud, P. (1994) Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris : ESF Editions

Rayou, P et Sensevy,G (2014) Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages, *Revue française de pédagogie*, 188 | 2014, 23-38.

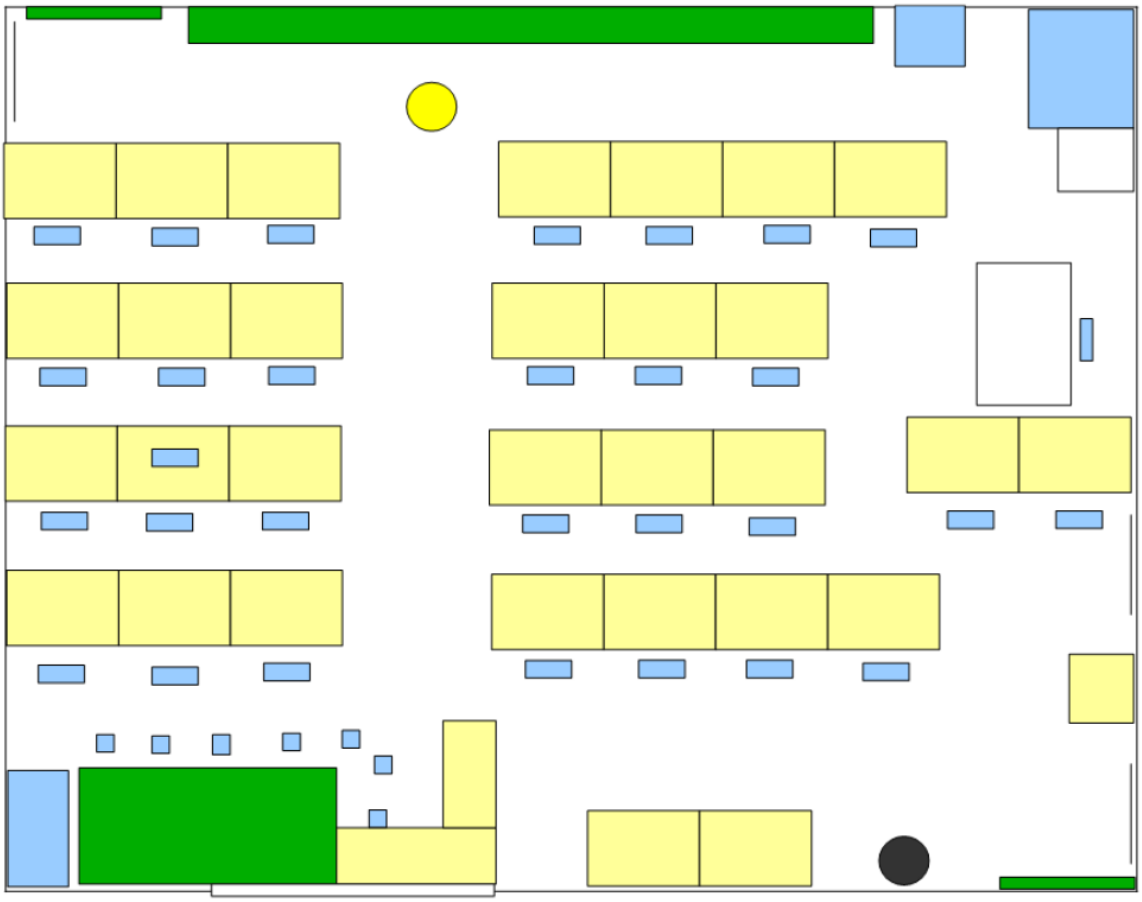
Sirota, R. (1978) Analyse sociologique d'une situation didactique à l'aide d'une nouvelle grille d'observation. *Revue française de pédagogie*, volume 45. (visible à l'URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1978_num_45_1_1687)

Van Lint, S. (2016) La notion de compétence et son évaluation - Technologie, 202 (mars 2016) -visible à l'URL : https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/9999/9999-202-p30.pdf)

Vincent, S. (2000). Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation. *Sociétés contemporaines*, 4(4), 165-182. https://doi.org/

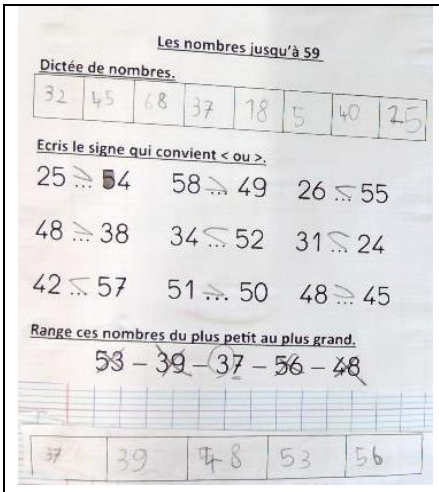
Annexes

1 - Plan de la classe



2 - Production des élèves

Lucette



Les nombres jusqu'à 59

Dictée de nombres.

32	45	68	37	18	5	40	25

Ecris le signe qui convient < ou >.

25 ≤ 54 58 ≥ 49 26 ≤ 55

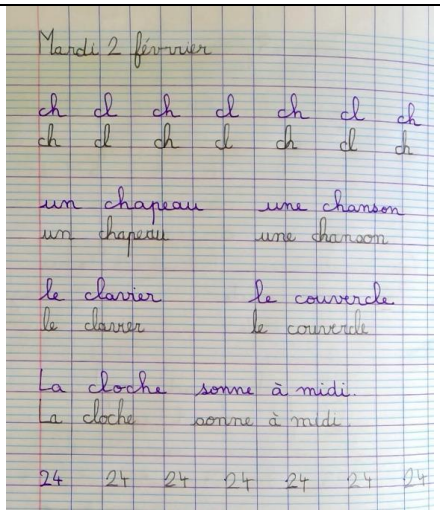
48 ≥ 38 34 ≤ 52 31 ≤ 24

42 ≤ 57 51 ≥ 50 48 ≥ 45

Range ces nombres du plus petit au plus grand.

53 – 39 – 37 – 56 – 48

37	39	48	53	56



Mardi 2 février

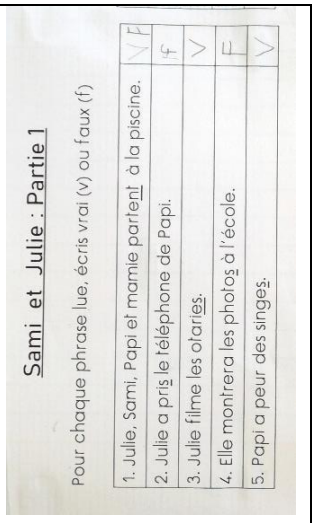
ch cl ch cl ch cl ch
ch cl ch cl ch cl ch

un chapeau une chanson
un chapeau une chanson

le clavier le couvercle
le clavier le couvercle

La cloche sonne à midi.
La cloche sonne à midi

24 24 24 24 24 24 24

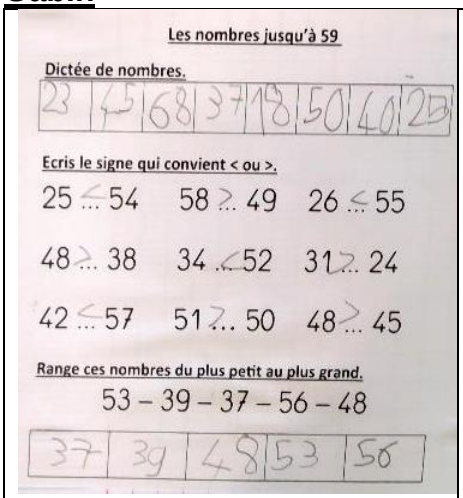


Sami et Julie : Partie 1

Pour chaque phrase lue, écris vrai (v) ou faux (f)

1. Julie, Sami, Papi et mamie parlent à la piscine.	V
2. Julie a pris le téléphone de Papi.	F
3. Julie filme les otaries.	V
4. Elle montrera les photos à l'école.	F
5. Papi a peur des singes.	V

Gabin



Les nombres jusqu'à 59

Dictée de nombres.

23	45	68	37	18	50	40	25

Ecris le signe qui convient < ou >.

25 ≤ 54 58 ≥ 49 26 ≤ 55

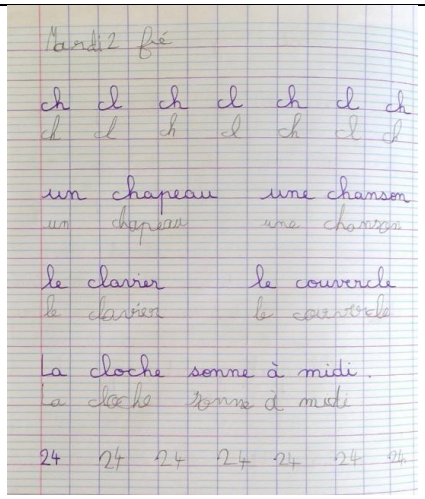
48 ≥ 38 34 ≤ 52 31 ≥ 24

42 ≤ 57 51 ≥ 50 48 ≥ 45

Range ces nombres du plus petit au plus grand.

53 – 39 – 37 – 56 – 48

37	39	48	53	56



Mardi 2 fé

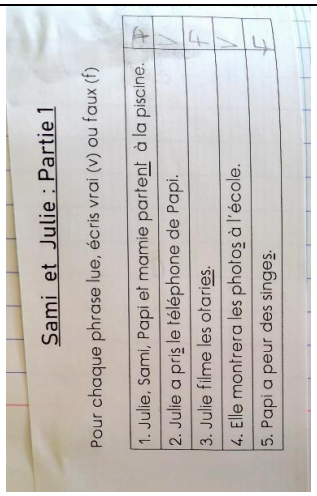
ch cl ch cl ch cl ch
ch cl ch cl ch cl ch

un chapeau une chanson
un chapeau une chanson

le clavier le couvercle
le clavier le couvercle

La cloche sonne à midi.
La cloche sonne à midi

24 24 24 24 24 24 24

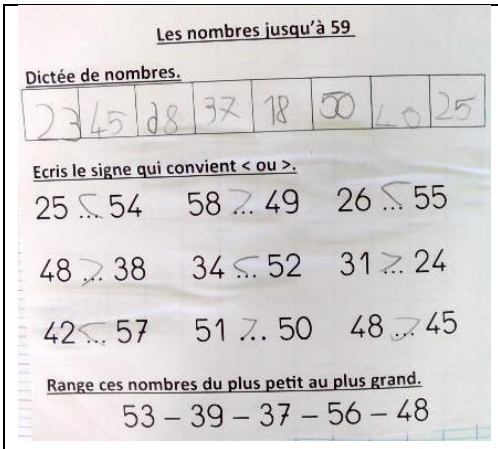


Sami et Julie : Partie 1

Pour chaque phrase lue, écris vrai (v) ou faux (f)

1. Julie, Sami, Papi et mamie parlent à la piscine.	V
2. Julie a pris le téléphone de Papi.	F
3. Julie filme les otaries.	V
4. Elle montrera les photos à l'école.	F
5. Papi a peur des singes.	V

Emilie



Les nombres jusqu'à 59

Dictée de nombres.

23 | 45 | 68 | 37 | 18 | 50 | 04 | 25

Ecris le signe qui convient < ou >.

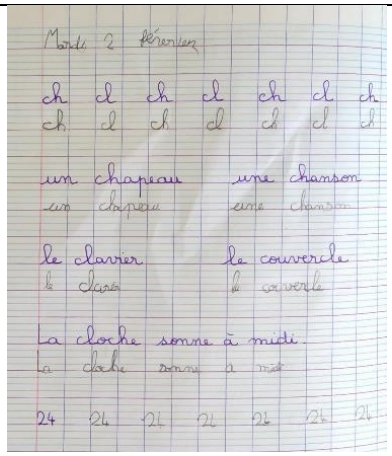
25 < 54 58 > 49 26 < 55

48 > 38 34 < 52 31 > 24

42 < 57 51 > 50 48 > 45

Range ces nombres du plus petit au plus grand.

53 – 39 – 37 – 56 – 48



Mardi 2 février

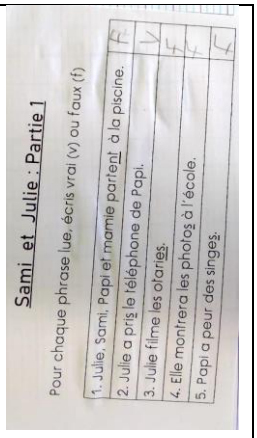
ch d ch d ch d ch

un chapeau une chanson

le clavier le couvercle

La cloche sonne à midi.

24 24 24 24 24 24 24

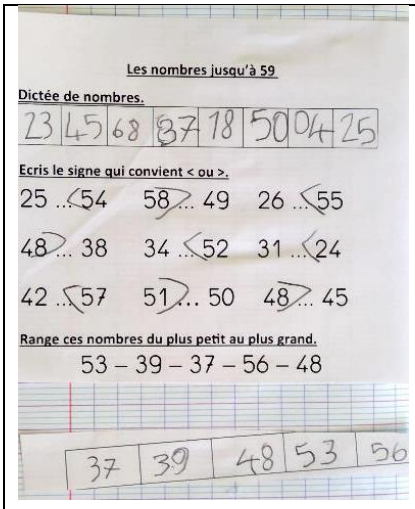


Sami et Julie : Partie 1

Pour chaque phrase lue, écris vrai (v) ou faux (f)

1. Julie, Sami, Papi et mamie parlent à la piscine.	F
2. Julie a pris le téléphone de Papi.	V
3. Julie filme les otaries.	V
4. Elle montrera les photos à l'école.	V
5. Papi a peur des singes.	F

Alexia



Les nombres jusqu'à 59

Dictée de nombres.

23 | 45 | 68 | 37 | 18 | 50 | 04 | 25

Ecris le signe qui convient < ou >.

25 < 54 58 > 49 26 < 55

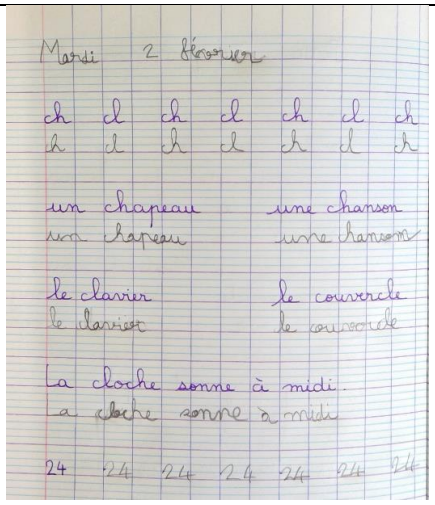
48 > 38 34 < 52 31 < 24

42 < 57 51 > 50 48 > 45

Range ces nombres du plus petit au plus grand.

53 – 39 – 37 – 56 – 48

37 | 39 | 48 | 53 | 56



Mardi 2 février

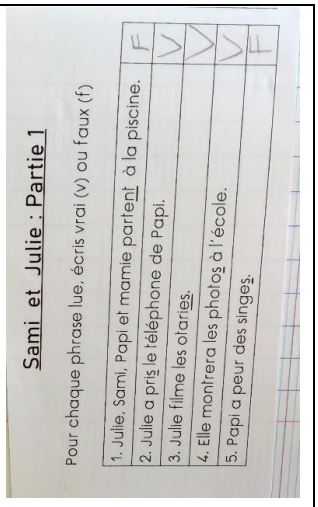
ch d ch d ch d ch

un chapeau une chanson

le clavier le couvercle

La cloche sonne à midi.

24 24 24 24 24 24 24

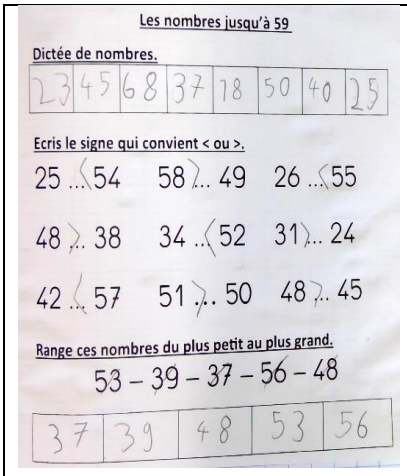


Sami et Julie : Partie 1

Pour chaque phrase lue, écris vrai (v) ou faux (f)

1. Julie, Sami, Papi et mamie parlent à la piscine.	F
2. Julie a pris le téléphone de Papi.	V
3. Julie filme les otaries.	V
4. Elle montrera les photos à l'école.	V
5. Papi a peur des singes.	F

Pierre



Les nombres jusqu'à 59

Dictée de nombres.

23	45	68	37	18	50	40	25

Ecris le signe qui convient < ou >.

25 < 54 58 > 49 26 < 55

48 > 38 34 < 52 31 > 24

42 < 57 51 > 50 48 > 45

Range ces nombres du plus petit au plus grand.

53 – 39 – 37 – 56 – 48

37	39	48	53	56



Mardi 2 février

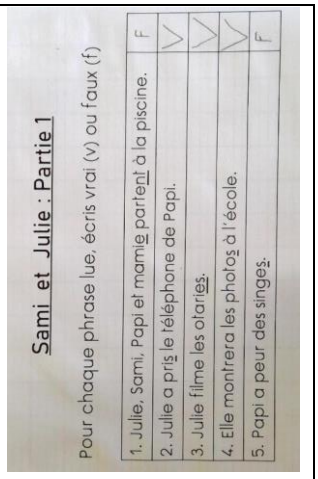
ch cl ch cl ch cl ch
l l h l ch l l

un chapeau une chanson
un chapeau une chanson

le clavier le couvercle
le clavier le couvercle

La cloche sonne à midi.
la cloche sonne à midi

24 24 24 24 24 24 24

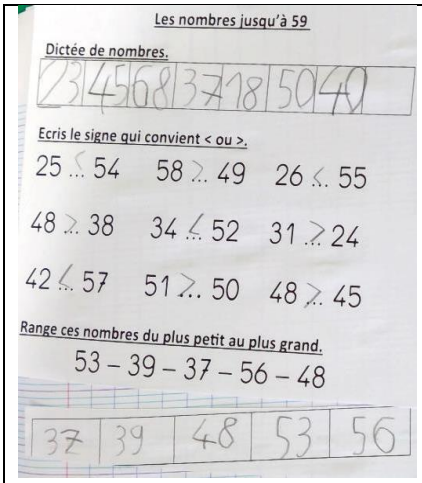


Sami et Julie : Partie 1

Pour chaque phrase lue, écris vrai (v) ou faux (f)

1. Julie, Sami, Papi et mamie parlent à la piscine.	F
2. Julie a pris le téléphone de Papi.	V
3. Julie filme les otaries.	V
4. Elle montrera les photos à l'école.	V
5. Papi a peur des singes.	F

Léonard



Les nombres jusqu'à 59

Dictée de nombres.

23	45	68	37	18	50	40	

Ecris le signe qui convient < ou >.

25 < 54 58 > 49 26 < 55

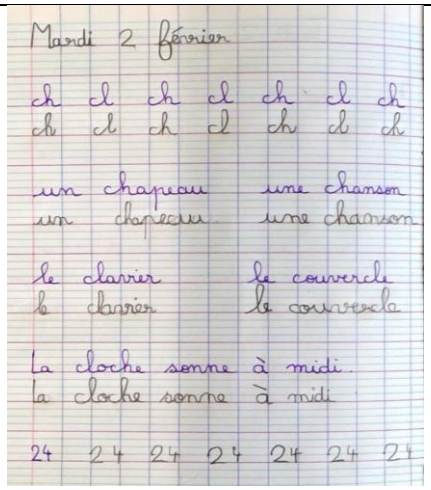
48 > 38 34 < 52 31 > 24

42 < 57 51 > 50 48 > 45

Range ces nombres du plus petit au plus grand.

53 – 39 – 37 – 56 – 48

37	39	48	53	56



Mardi 2 février

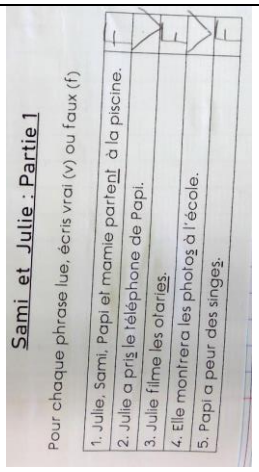
ch cl ch cl ch cl ch
ch cl ch cl ch cl ch

un chapeau une chanson
un chapeau une chanson

le clavier le couvercle
le clavier le couvercle

La cloche sonne à midi.
la cloche sonne à midi

24 24 24 24 24 24 24



Sami et Julie : Partie 1

Pour chaque phrase lue, écris vrai (v) ou faux (f)

1. Julie, Sami, Papi et mamie parlent à la piscine.	F
2. Julie a pris le téléphone de Papi.	V
3. Julie filme les otaries.	V
4. Elle montrera les photos à l'école.	V
5. Papi a peur des singes.	F