

Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ?

Do socio-cognitive misunderstandings determine the teacher effect?

Sabine Kahn



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1150>

DOI : 10.4000/questionsvives.1150

ISBN : 978-2-8218-1394-6

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

Pagination : 57-72

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Sabine Kahn, « Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ? », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1150> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1150

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ?

Do socio-cognitive misunderstandings determine the teacher effect?

Sabine Kahn

- 1 Dans la dernière partie du 20^e siècle, tandis que les travaux macroscopiques de Baudelot et Establet (1971), pour l'école obligatoire, Bourdieu et Passeron (1964), pour l'université, révélaient le rôle implacable de l'institution scolaire et universitaire dans le phénomène de reproduction sociale, les recherches sur l'effet-maître, de type processus-produit, mettaient en exergue le poids des pratiques enseignantes dans les apprentissages des élèves et donnaient l'espoir d'une sortie possible du fatalisme de la reproduction.
- 2 Une quarantaine d'années de travaux et de publications sur l'effet-maître et les pratiques enseignantes efficaces ont passé. Pourtant, les sociologues pourraient sensiblement faire les mêmes analyses et dresser les mêmes constats. Ainsi si on considère le marqueur « redoublement », on voit que ce phénomène touche prioritairement les enfants des milieux les moins favorisés. Or, même si les taux de redoublement en primaire ont fortement diminué en France, on peut toujours affirmer, comme le faisaient Baudelot et Establet en 1971, qu'à l'entrée de la 6^e tout est sociologiquement joué : les enfants en retard proviennent massivement des classes populaires. Autre marqueur, celui de l'orientation et de la dévaluation des diplômes. En 1961-1962, un fils de cadre supérieur avait quarante fois plus de chances de rentrer à l'université qu'un fils d'ouvrier. En 2005-2006, il reste seulement quatre fois plus de chances de rentrer à l'université pour un fils de cadre supérieur. On pourrait donc en conclure que le fatalisme de la reproduction s'affaiblit. Il n'en est rien car la dévaluation des diplômes laisse encore le jeune de famille populaire dans une situation toujours peu favorable (sauf exception statistique) : Bourdieu et Passeron pourraient encore conclure à une élimination et auto-élimination des classes populaires des bancs de l'université, les niveaux ou les filières qui assurent les positions sociales les plus favorables étant les moins fréquentées par ces populations. Au sein de l'institution scolaire les inégalités sociales sont transmuées en inégalités scolaires

qui, en retour, pérennisent, transforment, voire accentuent les inégalités sociales. De leur côté, les apports des travaux sur l'effet-maître ne semblent pas avoir percolé dans les écoles et les classes. Il convient donc de procéder à un examen de la situation, afin d'en comprendre les mécanismes. C'est la visée de cet article, structuré en deux parties. La première procède à un examen critique du paradigme des recherches de type « processus-produit » dont les faiblesses sont d'autant plus criantes que des voies heuristiques alternatives, comme celles qui repèrent et analysent les malentendus sociocognitifs, permettent de mettre en lumière ce que les recherches « processus-produit » laissent dans l'ombre. La seconde partie de l'article expose et analyse des matériaux de recherche sur les malentendus sociocognitifs.

1. Intérêts et limites des recherches sur l'effet-maître

1.1. Intérêts

- 3 Les différentes vagues de massification scolaire opérées au 20^e siècle dans la plupart des pays d'Europe ont porté leur fruit. Dans la grande majorité des pays européens, la quasi-totalité des enfants sont scolarisés durant une période d'enseignement obligatoire qui va de l'âge de cinq ou six ans, et se poursuit jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Les élèves se retrouvent généralement dans des parcours scolaires identiques jusqu'à la fin du secondaire inférieur, soit l'âge de 14 ou 15 ans (Eurydice, 2009). Mais derrière ces données formelles se cache une réalité moins rose. Ainsi, par exemple, le phénomène d'« abandon scolaire »¹ est massif et le programme de lutte contre le décrochage initié en 2003 par les États membres de l'U.E. toujours d'actualité. Il s'agit de faire passer sous la barre des 10 % le taux de « décrocheurs ». Or les jeunes en décrochage scolaire sont plus massivement représentés dans les groupes sociaux vulnérables d'un point de vue économique ou autre. Autrement dit, malgré une réelle massification de la fréquentation scolaire et un temps d'obligation scolaire qui s'allonge dans les différentes entités européennes, l'exemple emblématique de « déperdition » scolaire que constitue le décrochage mine les systèmes scolaires des pays européens, comme de l'ensemble des pays industrialisés. On pourrait en conclure à une quasi impossibilité de réussir à l'école pour certains enfants de milieux « défavorisés » et renoncer à ce que ces derniers apprennent à l'école et de l'école, bref s'abandonner à un certain fatalisme sociologique qui minerait les fondements de nos démocraties.
- 4 Pourtant les recherches quantitatives quant aux effets des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves sont sans ambiguïté. Il existe un effet-classe non négligeable puisqu'il est estimé entre 10 et 20 % de la variance des acquis des élèves, selon la discipline scolaire considérée : matières liées à la langue maternelle ou liées aux disciplines scientifiques (Bressoux, 2007). En ce qui concerne l'école primaire, la plupart des chercheurs considèrent que l'effet classe est généré essentiellement par un effet-maître.
- 5 Ce premier constat, corroboré par les recherches nord-américaines et quelques recherches francophones, consacre le rôle de l'effet-maître. Mais ces travaux vont plus loin en comparant, à l'aide d'outils statistiques sophistiqués (multivariés), les effets produits sur les apprentissages des élèves par différents enseignants. Elles démontrent que les professeurs ne sont pas tous aussi efficaces. Les enseignants « performants » sont également ceux qui font le plus progresser les élèves « faibles » de la classe (Mingat, 1991 ;

Bressoux, 2007). Ce qui permet d'avancer que l'efficacité d'un « bon maître » « écrase » ou contrebalance les effets liés à la catégorie socio-professionnelle du père d'un élève de CP (Mingat, 1991). Une recherche en ZEP, recourant à des méthodologies différentes, a montré que le taux de réussite en CP peut varier de 80 % d'enfants lecteurs dans une classe, à moins de 20 % (Chauveau, 2000).

- 6 Des corrélations établies entre les résultats obtenus par des élèves confrontés à des tests (*output*) et les pratiques d'enseignement, essentiellement déclarées, de leurs professeurs (*input*) ont permis de repérer quelques caractéristiques des pratiques efficaces, comme le temps réellement consacré aux apprentissages, l'attente des enseignants par rapport à leurs élèves, la structuration des enseignements et activités, etc.
- 7 Ainsi, si les recherches sur l'effet-maître pouvaient permettre de définir le bon enseignant et ses pratiques, il faudrait se demander comment nos sociétés connaissent autant d'échec scolaire alors qu'elles ont des éclairages sur ce qui constitue le processus qui produit de la « valeur ajoutée » en termes d'apprentissages. Une des réponses possibles serait la faible percolation des apports de la recherche en sciences humaines dans la formation des enseignants. Et quand ces travaux sont utilisés, ils le sont parfois au prix de reconfigurations qui cristallisent des doxas portées par le milieu enseignant, voire par l'ensemble de la société. Rey (2003) montre ainsi que la notion de conflit sociocognitif, mise en évidence et établie dans le laboratoire de psychologie de Doise et Mugny, d'une part, Perret-Clermont et Nicolet, d'autre part, vient, dans les années 1980 résoudre une contradiction fondamentale des milieux scolaires pris entre la volonté de favoriser la circulation de la parole entre les élèves et non plus seulement du maître aux élèves (mouvement anti-autoritaire) et la préoccupation de favoriser la « production cognitive » de la classe (pédagogie par objectifs), dans un contexte de nouvelle hétérogénéité des classes (collège unique), signature d'une volonté réaffirmée de démocratisation de l'école. Face à cette tension, le conflit sociocognitif légitime les interactions entre pairs et la nécessité du travail en groupe voulue par les pédagogues. « Dans la « traduction » qui en est faite dans le champ de la pratique pédagogique, on oublie le caractère très restrictif du processus de conflit socio-cognitif et on prend pour acquis que tout dialogue, toute discussion, toute confrontation d'opinions diverses (même quand elle ne remet pas en cause les préconceptions des protagonistes) sera bénéfique. » (p. 48). Autrement dit, la notion de conflit sociocognitif s'est transformée en « prêt à penser » pédagogique.

1.2. Limites

- 8 Le paradigme processus-produit des recherches sur l'effet-maître puise dans le modèle de la pensée économique : des « produits » sont engagés (les pratiques d'enseignement), des retours sur investissement sont chiffrés (les scores des élèves). Certes, nul ne peut contester la nécessité de « production » d'apprentissages et d'attention portée particulièrement aux « progressions » des élèves les plus scolairement fragiles et nul ne peut contester l'apport de ces recherches. Cependant, aussi fécondes qu'elles aient pu être, elles portent une représentation simplifiée et simplificatrice du phénomène hautement complexe que constitue le processus d'enseignement-apprentissage scolaire, en passant sous silence trois dimensions fondamentales de la situation d'apprentissage : la nature des tâches, les contextes et les relations. Par ailleurs, les recherches sur l'effet-maître processus-produit basent leurs conclusions sur des corrélations non exemptes de failles épistémologiques.

1.2.1. Limites liées à la nature des tâches

- 9 L'effet-maître est mesuré par les résultats des élèves à des tests standardisés. Ces tests comportent essentiellement des "micro-tâches". Par conséquent, il est plausible d'avancer qu'un des postulats des recherches sur l'effet-maître est celui d'un apprentissage à des micro ou méso-compétences, que nous avons appelées, respectivement, « procédures » ou « compétences élémentaires » et « compétences élémentaires avec cadrage » (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2012). C'est d'ailleurs ce qu'affirment Bianco et Bressoux (2009) à propos de l'enseignement explicite en parlant de tâches décomposables en séries de sous-tâches auxquelles il faut entraîner les élèves. Autrement dit, selon les auteurs, il suffit de former les élèves à la résolution de sous-tâches ainsi qu'à « l'utilisation de certains "algorithmes" bien définis » pour les amener à être capables de résoudre certaines tâches
- 10 Or, à l'heure actuelle, il ne suffit plus d'entraîner les élèves à des procédures ni à l'usage d'algorithmes de résolution de problème, il faut les amener à devenir compétent. C'est ce que prescrivent les curricula d'un grand nombre de systèmes scolaires.
- 11 Or être compétent, ce n'est pas seulement être capable d'accomplir à la demande une opération à laquelle on s'est entraîné, c'est être capable de choisir parmi les opérations auxquelles on s'est entraîné, celles qui sont adéquates pour répondre à une tâche ou à une situation singulière. Par là, la compétence implique l'autonomie intellectuelle. En ce sens, ce sont des compétences qui sont à l'œuvre dans des tâches scolaires ouvertes requises dans les cursus du secondaire (rédiger un texte argumentatif, synthétiser des informations, commenter un document, résoudre des problèmes mathématiques ou scientifiques).
- 12 Il est donc essentiel de préparer les élèves à être capables d'utiliser les connaissances et savoir-faire qu'ils possèdent. Ne pas le faire, ce serait non seulement déroger aux injonctions curriculaires, mais conduire une majorité d'élèves à rencontrer des difficultés à un moment ou à un autre du secondaire.
- 13 Pour que toute compétence comporte la capacité d'émettre un jugement d'opportunité, elle ne peut être évaluée qu'en affrontant des élèves à une tâche relativement inédite et, puisqu'elle exige la mobilisation de plusieurs procédures et connaissances, la tâche doit être relativement complexe (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2012).
- 14 Par conséquent, les recherches basées sur le paradigme « processus-produit » devraient maintenant mesurer le produit en termes de compétences, non en « succédané » de compétences. C'est à cet exercice que s'est livré Carette (2006) : mesurer l'effet-maître, non pas à partir de tests standardisés, mais d'épreuves d'évaluations de compétences en trois phases qui impliquent, dans un premier temps, une tâche complexe et inédite. Même si, pour l'instant, ce type de méthodologie n'est pas sans poser de problème, puisqu'il n'existe pas en éducatrice de système, ou de modèle d'évaluation de compétence, digne de ce nom qui présente le triple caractère de validité, fiabilité et pertinence (De Ketele & Gérard, 2005), il ressort de l'étude de Carette (2006) que les enseignants qui préparent leurs élèves à de réelles compétences n'ont pas tout à fait les mêmes caractéristiques que ceux des recherches classiques sur l'effet-maître. Leur intention fondamentale est que les élèves acquièrent le regard approprié à la situation d'enseignement scolaire et par conséquent, qu'ils puissent regarder et cadrer les tâches complexes, auxquelles ils se trouvent confrontés d'une façon particulière que Rey et al.

(2012) ont nommé le « cadrage instruit ». La question d'être un maître dirigeant, structurant les activités y est secondaire. Effectivement, si une pédagogie structurée et structurante autour d'objets porteurs de peu d'enjeux pour les apprentissages des élèves peut produire des effets dans les recherches classiques sur l'effet-maître, elles atteignent leurs limites quand il s'agit de confronter les élèves à des tâches complexes et inédites.

- 15 On peut parler de distorsion entre les recherches sur l'effet-maître et l'attendu d'une grande partie des systèmes scolaires et des sociétés démocratiques censées les porter. On peut même y voir un vrai problème éthique. Les systèmes scolaires affichent l'ambition d'amener les élèves à de vraies compétences tandis que les recherches sur l'effet-maître, tels des électrons libres dégagés des contextes sociétaux, continuent de mesurer des scores basés essentiellement sur des savoirs procéduraux, et établissent des corrélations censées permettre d'affirmer ce qui caractérise « le bon maître ».
- 16 Or, ces relations ou corrélations sont *a priori* fortuites ; il peut même arriver qu'elles soient tautologiques. Et nonobstant la conscience qu'en ont les chercheurs, il n'est en revanche pas certain qu'une grande partie de ceux qui lisent leurs travaux et/ou médiatisent ces derniers ne soient pas victimes d'une confusion courante consistant à penser qu'un coefficient de corrélation élevé induit une relation de causalité entre les deux phénomènes mesurés. C'est ainsi qu'un quotidien belge titrait en juin 2012 « L'échec scolaire varie selon le domicile de l'élève »², pour communiquer les résultats d'une recherche longitudinale de l'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS). Ce titre s'appuie sur la corrélation des deux variables « domicile de l'élève » et « réussite scolaire », alors qu'aucun des deux phénomènes n'est la cause de l'autre. D'autres phénomènes sont probablement en jeu, comme les différences fortes d'indice socio-économique des quartiers par exemple, voire d'autres variables non mesurées par cette recherche. La situation d'enseignement-apprentissage est trop complexe pour être éclairée par de simples corrélations.

1.2.2. Limites liées à l'absence de dimensions relationnelles et contextuelles

- 17 Les recherches sur l'effet-maître mettent en relation les comportements de l'enseignant avec une « quantité » d'apprentissages exprimée par ses élèves lors de passation de tests standardisés qui, au mieux, exigent l'application d'algorithmes de résolution de problème. Elles ne disent quasiment rien du contexte sociétal dans lequel opèrent maîtres et élèves, rien des contextes sociaux non plus, sinon à des niveaux très locaux (établissement et classe) en tentant de mettre en relation effet-maître, effet-classe et effet-établissement. Elles ne disent rien, non plus, de la rencontre (ou non rencontre) entre dispositions (*habitus*) de l'élève et réquisits de l'école.
- 18 Certes, ce n'est pas le projet initial de ce type de recherche qui procède par analyse relativement directe des matériaux prélevés dans les classes, sans réelle tentative de mise en relation des modes de faire et d'interprétation des acteurs avec les contraintes des situations et les contextes socio-politiques dans lesquels ils sont immergés. Les méthodologies de ces recherches les contraignent fortement à faire des dimensions sociales de simples variables à neutraliser. Mais l'absence de dimensions contextuelles et relationnelles, dans la conduite et les apports de ces travaux, ne procure pas aux enseignants et à leurs formateurs des clés de compréhension des situations de classe. Car un enseignant peut bien présenter toutes les caractéristiques pointées par les recherches sans pour autant être très « efficace ». Gérer le temps de classe de la façon la plus

optimale possible ne comporte guère d'intérêt si ce dernier n'est pas dédié, au moins en partie, à des apprentissages de « haut niveau ». De la même façon, structurer et guider la démarche d'enseignement, comme le prône « l'enseignement direct » ou « enseignement explicite » n'est pas intéressant s'il s'agit de le faire essentiellement autour d'apprentissages de notions qui ne sont pas, ou piètrement, problématisées et institutionnalisées. En effet, si la dimension émancipatrice des savoirs (et compétences) enseignés à l'École constitue une valeur, alors il est nécessaire que les savoirs ne soient pas simplement restitués, mais qu'ils soient problématisés, c'est-à-dire sous-tendus par des raisons qui font qu'ils ont une certaine nécessité (Orange, 2012).

- 19 Par ailleurs, ces recherches ne procurent pas d'informations sur la question de la diversité nécessairement présente dans la classe, les différences nécessairement présentes dans les représentations et jugements des enseignants (Bressoux & Pansu, 2003 ; Kahn, 2010) et les pratiques d'enseignement les « plus appropriées » à l'hétérogénéité, véritable « épreuve subjective » (Barrère, 2002) pour les enseignants à l'heure où tous les élèves doivent acquérir les compétences des Socles³⁴.
- 20 Ainsi, même si l'apport des recherches sur l'effet-maître est incontestable, on peut considérer qu'il est à présent largement insuffisant pour appréhender et comprendre ce qui constitue les pratiques enseignantes et les apprentissages qu'elles contribuent à induire. Certains apports récents de la recherche en sciences de l'éducation montrent que par-delà la question des processus et des produits, repérés par les recherches « effet-maître », existent des phénomènes qui œuvrent dans ce qui se construit entre l'enseignant, l'élève et le savoir.

2. Une subversion de l'effet-maître : le paradigme des malentendus sociocognitifs

- 21 La question de l'hétérogénéité, redoutée par la presque totalité des enseignants, rejoint celle de la diversité des dispositions sociocognitives et socio-langagières des élèves confrontés à l'opacité et au caractère implicite des réquisits scolaires (Bautier, Crinon, Rochex, 2012). Car c'est d'abord ce monde singulier qui exige et propose ce qu'on ne trouve nulle part ailleurs, qui doit être démystifié pour les élèves (Charlot, 1977). Car, dans ce monde étrange de l'école, il est attendu des élèves qu'ils posent un regard particulier sur les situations et les tâches en en saisissant les traits pertinents. C'est fondamentalement ce regard que requièrent les discours tenus ainsi que les tâches proposées, dans la forme d'enseignement scolaire, qui devrait être rendu explicite aux élèves, si l'École voulait cesser, un jour, d'évaluer les élèves sur des dimensions qu'elle ne leur a jamais enseignées.
- 22 L'École a ceci de spécifique qu'elle doit d'une certaine façon « décongeler » et « déconcentrer » le savoir accumulé par les sociétés humaines qui ont précédé l'enseignant et ses élèves. La science, et les méthodologies rigoureuses auxquelles elle s'est astreinte, ont permis objectivation et accumulation des savoirs devenus des biens patrimoniaux. Les affects, les doutes, les luttes, les réseaux de ceux qui les ont patiemment constitués sont passés sous silence. Seuls quelques philosophes ou sociologues des sciences s'y intéressent (Stengers, Latour, Callon, etc.). Ainsi, tout savoir est porteur d'un double caractère : d'une part, il est désubjectivé, objectivé, par conséquent objectivable ; d'autre part, il est textualisé. Ce double caractère est porteur

d'embûches pour tous les élèves, particulièrement ceux qui n'ont pas, dans leur socialisation primaire, « baigné » dans des usages du langage où prime le détachement par rapport à la situation présente partagée par les locuteurs (Bernstein, 1971) Car la dépersonnalisation et la textualité du savoir scolaire n'en fait pas des « biens » directement transmissibles à tous. Seuls les initiés, qui ont déjà eu à faire à certains codes langagiers (par ex. code élaboré) et à certaines opérations cognitives (par ex. attribution de sens dégagée de la prise d'information liée à la situation partagée et au sens commun) peuvent y accéder. L'élève prêt à affronter ce double caractère problématique du savoir, et donc du processus d'enseignement-apprentissage, peut être considéré comme une exception heureuse. Mais la difficulté pour acquérir ce savoir ne s'arrête pas là : pensé par ceux qui ont précédé l'élève, mis en texte, il doit, pour être réactivé et ne pas rester qu'un conglomérat de mots, être pensé par l'élève. Pour cela, ce dernier doit pouvoir en saisir les raisons et les preuves afin de pouvoir le reconstruire par lui-même (Brousseau, 1998) et mailler son propre texte. Tout savoir scolaire acquis par l'élève est objet d'un triple mouvement : de la pratique du chercheur au texte publié dans les revues scientifiques, du texte du chercheur au texte mis dans un « format » scolaire par les didacticiens et l'enseignant, du texte didactique au texte que l'élève élabore pour construire son propre « monde savant ». Ce n'est qu'à ce prix qu'il devient un vrai savoir pour l'élève, un savoir mobilisable face à la complexité.

- 23 Or, quand ils arrivent à l'école, la grande majorité des élèves n'ont jamais eu à se livrer à un tel exercice intellectuel et, n'ont jamais connu d'interaction avec un individu (adulte ou pair) équipé de l'intention de les faire entrer dans le texte du savoir et d'y mobiliser leurs ressources cognitives. C'est précisément des « intentions de mobilisation », doublées du souci d'automatisation des procédures de bases, qu'a repéré Carette (2006) dans le discours des enseignants efficaces en termes de production de compétences chez les élèves.
- 24 Du côté des élèves, la non compréhension, et donc la non opérationnalisation, du processus décrit ci-avant est source de confusions. Charlot, Bautier et Rochex (1993) ont montré que certains élèves voyaient l'école et la classe essentiellement comme un lieu d'activités où il importe, avant tout, d'accomplir un maximum de tâches, comme pourrait le faire un ouvrier sur une chaîne d'usine. D'autres élèves, y repèrent un lieu de sociabilité « professionnelle » intéressant, comme nombre de lieux de travail où peuvent se nouer des liens amicaux entre collègues. Tandis que certains ont perçu qu'il y a, derrière les activités scolaires et dans le discours de l'enseignant, de vrais savoirs, intéressants dans l'activité présente, mais surtout mobilisables, dans un usage second (Bautier & Goigoux, 2004). Ces postures différentes, exposées ici de façon sommaire, configurent des rapports au savoir différents chez les élèves, l'un étant plus propice que les autres à l'élaboration par l'élève de son propre texte du savoir. Les autres contribuent à fourvoyer l'élève dans l'illusoire et l'anecdotique : se montrer docile et obéissant avec les adultes, faire scrupuleusement et sans divergence ce qui est demandé, attendre patiemment que sonne la cloche, n'interroger et ne s'interroger que dans les étroites limites autorisées, s'arrêter aux « faits divers » et incidents variés de la journée scolaire, etc. Bref, on peut dire que la culture scolaire constitue pour certains élèves un obstacle qui va dévier et disperser leur potentielle mobilisation sur le savoir (Kahn, 2010). Ainsi vont se créer ce que Bautier et Rayou (2009) nomment des « malentendus socio-cognitifs ».

3. Pratiques et dérives : trois paires d'exemples

- 25 Le malentendu sociocognitif n'affecte pas les processus d'acquisition des savoirs procéduraux. L'exercitation, l'entraînement, la mémorisation permettent, en effet, « d'identifier les phrases d'un texte », « réciter les tables de multiplication », « faire des batteries d'opérations », « recopier des listes de mots », « repérer les informations explicites d'un texte », etc. Ces tâches désignent clairement la procédure à utiliser. Il n'y a aucune opacité et l'élève entraîné l'applique sans ambiguïté. Il est également possible de pouvoir recourir à un savoir procédural face à une tâche qui comporte un habillage simple (problème qui engage une des quatre opérations arithmétiques, problème qui comporte une figure géométrique connue, etc.) ; dans ce cas, l'élève choisit dans son répertoire de procédures celle qu'il lui paraît nécessaire d'engager pour résoudre la tâche. Si l'élève a été entraîné à résoudre ce type de problème simple, il y parvient. Dans une recherche, un peu ancienne maintenant, des chercheurs (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003) ont soumis 1216 élèves à une passation d'épreuves d'évaluation de compétences en trois phases constituées comme suit :
- premier temps : une tâche complexe et inédite est proposée aux élèves,
 - second temps : les élèves ont à faire avec la même tâche découpée en problèmes courts résolubles par la mobilisation d'une à deux procédures (c'est un type de tâche couramment proposé à l'école),
 - troisième temps : les élèves sont évalués sur la « possession » des procédures en jeu dans les deux premiers temps de l'évaluation, sous forme d'items.
- 26 Les résultats sont sans ambiguïté : globalement les élèves « performant » massivement en phase 3 (procédures), entre 80 et 90 % d'entre eux (selon les années de la passation et les items proposés l'année correspondante) parviennent à réussir au moins la moitié des items de l'épreuve. En phase 2, ils sont un peu moins nombreux puisque environ 60 % d'entre eux parvient à réussir 50 % des tâches de l'épreuve. En phase 3, il ne reste qu'entre 21 et 46 % d'élèves qui parviennent à avancer dans la moitié de la tâche complexe. Signalons que les chercheurs ont conclu à une trop grande complexité de la tâche proposée la première année de passation.
- 27 On peut en déduire qu'entre 80 et 90 % des élèves sont à l'aise avec des tâches procédurales, 60 % le restent quand ces tâches comportent un habillage qui les présente différemment, sans les rendre cependant complexes puisqu'elles ne requièrent qu'une à deux procédures.
- 28 Ainsi, à l'école primaire les élèves peuvent parvenir à obtenir des résultats scolaires corrects lorsque les évaluations auxquelles ils sont soumis sont constituées en grande partie, voire en totalité, de tâches simples. Ils peuvent même obtenir des résultats honorables sans pour autant avoir compris que ce qui se joue à l'école est loin de la simple application de ce que dit le maître. Ancrés dans le malentendu, une partie d'entre eux se retrouvent en difficulté à l'école secondaire sans même comprendre ce qui leur arrive. Le malentendu persiste (Bonnerly, 2007). Le constat entérine ce que de nombreux pédagogues et sociologues prônent depuis longtemps : l'essentiel, pour l'apprentissage scolaire est de l'ordre de la posture, du « rapport au savoir », du « regard ou cadrage instruit » (Rey, 1996). Dans la recherche de 2003, les chercheurs ((Rey, Carette, Defrance & Kahn) ont repéré que face aux tâches complexes proposées, les élèves opéraient des cadrages différents. Le cadrage opéré par les élèves est sous-tendu par leur « intention ».

Le sens d'intention est ici emprunté à Searle (1985). Il s'agit de ce qui va engager le raisonnement sur les moyens de l'action et déclencher, guider, contrôler cette dernière. Or, corroborant ce que d'autres chercheurs ont repéré (des sociologues comme Charlot, Bautier, Rochex, mais aussi des didacticiens comme Brousseau), l'étude permettait de clairement repérer trois types de cadrage opéré par les élèves. Certains se sont montrés prêts à résoudre le problème posé par la tâche complexe « pour de vrai », soit en proposant le recours à leur réseau relationnel (« Ne vous inquiétez pas, mon père pourra le faire pour vous ! »), soit en proposant des modalités opérationnelles puisées dans le vie quotidienne (« On va commencer par acheter deux pots de peinture et au besoin on en achètera un troisième, voire un quatrième si cela ne suffit pas. »). C'est ce que nous avons appelé le cadrage hyper-pragmatique. D'autres élèves, reprennent l'intégralité des données portées par la tâche et ont comme principale préoccupation celle de recourir à un maximum de procédures apprises en classe en réponse au problème. C'est ce que nous avons appelé le cadrage hyper-scolaire. Enfin certains élèves ont compris qu'ils sont face à une tâche scolaire qu'il s'agit de réaliser, ni « pour de vrai », ni à la seule fin de recourir à des savoirs procéduraux appris dans les jours précédents. L'analyse de leurs travaux (et de leurs propos lors d'un dispositif de recherche où ils devaient effectuer des tâches complexes en groupe, Rey, Carette, Defrance & Vanlint, 2004) montrent qu'ils saisissent les traits pertinents de la tâche au moment adéquat pour leur propre élaboration en occultant les traits non pertinents et qu'ils extraient dans leur stock de savoirs procéduraux les outils cognitifs qui leur permettent d'avancer dans la tâche. Certains effectuent des combinaisons originales de procédures qui leur permettent de résoudre le ou les problèmes posés par la tâche. Ainsi, ils élaborent ce que nous avons appelé le cadrage instruit.

- 29 Les équipes de recherche organisées dans le collectif RESEIDA œuvrent depuis une quinzaine d'années à repérer ce qui se joue dans la salle de classe. Il s'agit de comprendre comment se construit le malentendu sociocognitif afin de trouver des leviers susceptibles de le lever. C'est le cas de notre équipe de recherche qui, armée du paradigme du malentendu sociocognitif, mène des observations longitudinales dans les classes depuis le début des années 2000.
- 30 Les situations exposées ci-après ont été de nombreuses fois repérées dans les classes investiguées. Nous les avons sélectionnées selon trois principes : un principe de récurrence, récurrence dans la même classe, mais également récurrence entre les classes, récurrence avec d'autres corpus des chercheurs de RESEIDA, un principe de convergence entre nos observations et celles d'autres chercheurs et un principe de démonstration, il s'agit d'exposer ici des situations qui apparaissent comme symétriques autour d'un axe maintien ou levé du malentendu. Leur dimension internationale puisque les observations ont été menées tant dans des classes belges que françaises et italiennes leur confèrent une certaine robustesse.

3.1. Se perdre dans l'anecdotique

- 31 Comme vu, ci-avant, l'école requiert un cadrage particulier qui doit permettre de distinguer l'essentiel de l'anecdotique dans les situations et les tâches scolaires. Le regard approprié à ce cadrage s'élabore progressivement et ce, dès les premières années de l'école maternelle. Certaines socialisations familiales y préparent les enfants, certains élèves l'acquièrent de façon fortuite au gré des rencontres scolaires ou non, une partie

des élèves sortent de l'école sans jamais avoir compris ce qui s'y joue. Les observations montrent des classes dans lesquelles l'enseignant est attentif à faire entrer les élèves dans la distinction entre l'essentiel et l'accessoire ; d'autres classes où tout semble être sur le même plan, quand ce n'est pas l'anecdotique qui peut être mis en avant.

- 32 - Ce **premier exemple** montre une enseignante qui tente d'anticiper et de prévenir la dérive vers l'anecdotique, dans laquelle se fourvoie cependant un élève. Dans cette classe, une leçon a été faite, la veille, pour expliquer la succession des saisons à partir des mouvements de la terre autour du soleil. Balle de tennis et lampe torche ont été utilisées à cette fin. Le lendemain, l'enseignante essaie de faire formuler par les élèves le principe de la leçon et de l'expérience.
- L'enseignante : « Alors, qui est-ce qui peut nous rappeler ce qu'on a fait hier ? J'ai besoin de savoir ce que nous avons fait, pourquoi nous l'avons fait ? Qu'est-ce qu'on essayait de comprendre ? [...] Quelles étaient nos questions de départ ? Pourquoi avons-nous fait cette expérience ? Ce que nous avons compris grâce à l'expérience ? [...] »
 - Un élève : « On a pris une balle de tennis pour représenter la terre »
 - L'enseignante : « Donc là, tu es en train de nous raconter l'expérience. Moi, je voudrais que tu ailles avant l'expérience ; pourquoi est-ce qu'on a fait cette expérience ? Quelles étaient nos questions de départ ? »
- 33 L'enseignante voudrait que les élèves indiquent le problème auquel on cherchait à répondre et le principe de l'explication donnée. Elle tente manifestement d'éviter, par anticipation, une simple description de l'activité et du matériel utilisé ou bien encore le récit de l'expérience, qui, l'un et l'autre, laisseraient de côté le savoir impliqué. En dépit de ses injonctions répétées, l'élève qui prend la parole amorce une présentation de la leçon sur le mode descriptif ou narratif qui risque de s'attarder sur le matériel utilisé et les opérations effectuées, plutôt que sur la signification inhérente au savoir. L'enseignante manœuvre pour recentrer sur l'essentiel, soit les questions de départ, puis les éléments de réponse auxquelles elles ont donné lieu.
- 34 - Ce **second exemple** montre une enseignante qui faute d'avoir d'anticipé les dérives possibles vers l'anecdotique dans laquelle se fourvoie cependant un élève, le suit et l'accompagne dans sa dérive, au risque d'y perdre l'ensemble des élèves. Dans ce moment de classe, les élèves ont à résoudre un problème de mathématiques où il est question de partager un troupeau de chameaux en fonction de différentes fractions. Après la lecture de l'énoncé par les élèves, on assiste aux interactions suivantes :
- Un élève : « Est-ce qu'il y a des virgules ? »
 - L'enseignante : « Bien non ; ce sont des chameaux »
 - Un élève : « Madame, les chameaux, ils ont une bosse ou deux »
 - L'enseignante : « Est-ce que ce sont les chameaux ou les dromadaires qui ont deux bosses ? »
 - Un élève : « Est-ce que c'est pour des points ? »⁵
- 35 Dans les interventions (1) et (2), l'échange porte sur le savoir en jeu. En effet, il s'agit de fractionner une collection d'objets insécables (des animaux vivants) et donc, on refusera un résultat comportant des décimales. C'est avec l'intervention (3) que commence la dérive, car l'élève qui en est l'auteur, peut-être parce qu'il vient d'entendre l'institutrice dire « Ce sont des chameaux », sans avoir écouté ce qui précédait, pose une question qui n'a rien à voir avec le savoir en jeu dans le problème proposé. Or l'enseignante n'éluide pas cette question, ni ne la renvoie à un traitement ultérieur, mais au contraire la pose à l'ensemble de la classe (4), prenant ainsi le risque de distraire l'attention de l'ensemble

des élèves du problème posé, et du savoir qui y était en jeu, en proposant une nouvelle tâche qui va occulter l'activité initiale. C'est ce qui semble se passer, puisqu'un élève prend au sérieux la dernière question au point de demander (5) si elle entre dans une procédure d'évaluation. Ce phénomène est ce que Margolinas (2004) nomme « bifurcation de situation » ou « bifurcation didactique ». Nos observations montrent qu'il s'agit d'un phénomène extrêmement fréquent, y compris dans des classes de professeurs très expérimentés, dans des leçons répétées de nombreuses fois au cours des années. Ceci a conduit Margolinas et Laparra (2011, p. 28) « à interroger l'intention même d'installer une unique situation. Nous avons alors commencé à comprendre que les professeurs même quand ils observaient finement les réactions de certains élèves et savaient bien que ceux-ci n'investissaient pas les connaissances prévues, ne cherchaient pas nécessairement à lever le malentendu, pourvu que les élèves concernés puissent rester engagés dans l'activité générale de la classe ».

3.2. Temps accordé à l'activité et temps accordé à l'apprentissage de savoirs

- 36 Les recherches sur l'effet-maître montrent qu'une des caractéristiques des enseignants efficaces est liée à l'utilisation du temps. Moins il y a de temps morts dans la classe et plus les élèves sont mobilisés sur les tâches, plus il y a de probabilités qu'il y ait de l'effet-maître. Entre la planification pensée par le maître aux apprentissages des élèves révélés par leurs performances en situation de test, le différentiel peut s'avérer important tant en quantité qu'en qualité.
- 37 Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) effectuent une tentative d'objectivation de ce temps en mesurant la mobilisation des élèves sur la ou les tâches données par le maître. Il semblerait, cependant, qu'il faudrait aller encore plus loin dans la compréhension des opportunités d'apprentissages cognitifs donnés aux élèves durant ce temps.
- 38 - Ce **premier exemple** montre une enseignante qui ne saisit pas l'opportunité de recentrer la classe sur ce qui fait l'essentiel de la séquence d'apprentissage et laisse le groupe se perdre dans l'activité.
- 39 La situation ici évoquée fait suite à une série de leçons étalées, consacrées aux angles. La présente leçon porte sur la mesure des angles. Elle commence par une très longue période au cours de laquelle les élèves ont à mesurer des angles : c'est une phase longue et laborieuse essentiellement dédiée à des indications pratiques.
- 40 Un élève pose alors une question à l'institutrice : « Est-ce qu'un angle aigu peut avoir 70° ? » L'enseignante répond laconiquement « Réfléchis », puis passe à autre chose.
- 41 Du point de vue du savoir, la question de l'élève est du plus grand intérêt, car elle permet de repréciser la définition des notions d'angle aigu et d'angle obtus, de montrer la spécificité de l'angle de 90° et de faire remarquer qu'à tout angle correspond un angle complémentaire. Elle rompt avec les questions et les interventions précédentes des autres élèves qui portaient sur des aspects techniques de la mesure des angles et ramène au cœur du savoir en jeu. Elle méritait d'être renvoyée à l'ensemble de la classe et de donner lieu à une discussion collective. Cependant on constate que l'enseignante abandonne l'opportunité de recentrer l'activité sur le savoir. Est-ce pour des questions de gestion de temps et de groupe classe ? Est-ce parce que l'enseignant n'est pas nécessairement fondamentalement très au clair sur la notion qu'il tente de faire apprendre ? Est-ce parce

que l'enseignant « qui installe cette situation semble considérer que la recherche elle-même est un objet d'apprentissage » se demandent Margolinas et Laparra (2011, p. 28).

- 42 - Ce **second exemple** montre une enseignante qui, à partir d'une courte question, recentre les élèves sur ce qui constitue l'essentiel de l'activité médiatisée par la tâche, soit un travail sur les fractions.
- 43 Dans cette situation de classe, l'enseignante demande aux élèves « de résoudre le problème tout seul, au crayon, sur une feuille de brouillon si nécessaire ». Le problème consiste à compléter un tableau :
- 44 Voici les résultats de l'enquête que nous avons menée en classe concernant les moyens de transport utilisés pour aller à l'école. Nous sommes 24 élèves en classe et nous utilisons le bus, la voiture, le vélo et la marche pour nous rendre à l'école.

	À pied	En vélo	En voiture	En bus
Matin	2/8	1/6	1/3	
Soir	1/3			1/3

- 45 Mais avant de laisser les élèves commencer à travailler individuellement, l'enseignante demande :
- « Qui a compris quelque chose ? ».
- 46 Il s'ensuit un temps d'interactions entre la classe et l'enseignante, durant lequel les élèves parlent essentiellement de modalités de déplacements, ou tentent de transformer les fractions en nombres d'élèves, et qui s'achève par une question de la maîtresse :
- « Dans quoi on essaye de vous mener ? Qu'est-ce que vous voyez dans le tableau ? ».
- 47 Avec cette question, l'enseignante conduit les élèves à être attentifs à ce qui peut être le véritable enjeu de savoir propre à la tâche et à en négliger les aspects anecdotiques. Car, à partir de ce moment-là, ils se mettent à parler de fractions et non plus de nombres d'élèves et de moyens de transport.

3.3. Les pièges de la référence à la réalité

- 48 Un des malentendus socio-didactiques repéré chez les élèves consiste à penser que ce qui s'apprend à l'école doit permettre de régler très directement des problèmes de la vie quotidienne. Une passation de questionnaires a été opérée en 2008 auprès d'une centaine d'enseignants de l'école primaire de trois pays francophones (Belgique, France, Québec). Elle a montré que, chez les 300 enseignants concernés, la conviction de la nécessité de rapprocher les contenus enseignés de la vie quotidienne des élèves était largement partagée dans les trois pays (Kahn, 2009). Autrement dit, la majorité des enseignants pensaient que pour motiver les élèves, il était intéressant de leur enseigner des savoirs en rapport avec leurs problèmes pratiques quotidiens. Or, comme vont le montrer les exemples ci-après, la mise en œuvre de cette conviction dans les pratiques d'enseignement n'est pas exempte de dérives possibles.

- 49 - Ce **premier exemple** montre une situation dans laquelle les protagonistes naviguent entre tâche didactisée et situation de la vie extrascolaire, où l'enseignant ne semble pas parvenir à baliser l'exercice.
- 50 Le moment de classe est pris dans une leçon de lecture. Les élèves ont à chercher dans un texte les informations strictement nécessaires et suffisantes à la réalisation d'un projet.
- 51 Le texte est un document authentique : un prospectus de cinéma indiquant le nom, l'adresse et le téléphone de la salle, les tarifs, les réductions, les films qui passent en ce moment avec pour chacun la version présentée (originale, doublée ou sous-titrée) et les horaires des séances.
- 52 La consigne donnée aux élèves est la suivante : « Ibrahim et Quentin se téléphonent et décident, un dimanche après-midi, de se donner rendez-vous devant un cinéma pour aller voir un film précis. Quelles informations ont-ils à prendre dans le prospectus et à se donner pour réaliser leur projet ? »
- 53 Après lecture individuelle du texte, les élèves proposent une série d'informations que les deux amis devraient relever et s'échanger. À l'évocation de la nécessité de relever l'adresse du cinéma pour être certain du lieu de rencontre, un élève réagit vivement « Mais Madame, ce n'est pas nécessaire, le cinéma est à côté de chez moi ! ». Ce type d'intervention de l'élève montre que la distinction entre tâche scolaire et situation de la vie « réelle » ne paraît pas très claire pour lui.
- 54 Un peu plus tard, l'enseignante insiste pour qu'on ajoute à la liste des éléments à relever dans le texte l'indication des réductions. Certains élèves font alors remarquer que dans le prospectus il est précisé qu'il n'y a pas de réduction le week-end. Ce à quoi l'institutrice répond : « Oui, mais c'est toujours bon à savoir »
- 55 Ce second exemple montre un enseignant qui, à partir de deux actions verbales, permet un recentrage de l'attention sur le propre du contexte scolaire. Dans cette classe, les élèves ont, individuellement, inventé des problèmes de proportionnalité, qui sont soumis à la classe toute entière. L'un d'entre eux présente un problème où il est question de comparer la plus avantageuse de deux côtes de mouton.
1. L'élève : « Monsieur, une côte de mouton de 200 grammes pour 1,20 euro et une de 220 grammes pour 1.40 euro ».
 2. L'enseignant : « Entre parenthèses, chez les bouchers, ils mettent ça ? »
 3. Un élève : « Non, c'est 1 kilo ».
 4. L'enseignant : « Qu'est-ce qu'on va devoir chercher, Soufiane, pour comparer nos côtelettes ? »
- 56 L'enseignant éprouve le besoin de signaler (2) que la situation qui sert de support au problème mathématique (situation proposée par un élève), n'est pas conforme à la réalité de la vie extra-scolaire (ici, plus précisément, la réalité des transactions commerciales). Mais il marque bien, à la fois par la brièveté du temps qu'il y consacre et par l'indication explicite, qu'il s'agit d'une « parenthèse », que ce n'est pas l'essentiel et que l'enjeu de savoir est d'un autre ordre.

Conclusion

- 57 Les recherches sur les pratiques enseignantes visent à objectiver les comportements - voire les pensées - des enseignants. Au sein de ces recherches, celles dites sur « l'effet-

maître » ont permis de repérer que toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas. Pour parler en termes économiques, certains comportements enseignants produisent plus de « valeur ajoutée » que d'autres, en termes d'apprentissages des élèves.

- 58 Mais en recourant à des corrélations pour établir des liens entre résultats des élèves et pratiques d'enseignement déclarées, les recherches de type processus-produit présentent des faiblesses épistémologiques. En effet, elles ne peuvent établir la réalité des pratiques d'enseignement efficaces puisque ne peuvent être confondues pratiques déclarées et pratiques réelles, tout comme ne peuvent être confondues corrélations et causalités, autrement dit à devenir compétents. Par ailleurs, en limitant l'évaluation des élèves à des tâches procédurales, essentiellement, les recherches processus-produit n'éclairent pas la dimension la plus opaque et la plus problématique de la classe : amener les élèves à penser par eux-mêmes.
- 59 Les recherches sur les malentendus sociocognitifs mettent en lumière certains des phénomènes qui, dans les pratiques d'enseignement, peuvent renforcer l'absence de secondarisation, un cadrage inadapté des élèves, ... ou au contraire contribuer à éviter ou lever les éléments qui contribuent à construire et pérenniser des malentendus sociocognitifs.
- 60 Pour l'heure, il n'existe pas de quantification des malentendus sociocognitifs. Il faudrait préalablement en repérer l'ensemble des types et des formes de manifestation. Mais contrairement aux recherches de type processus-produits, ils ne peuvent pas être appréhendés de façon décontextualisée, ni être réduits à des indicateurs ou des critères. Par conséquent, les quantifier serait très couteux en temps puisqu'un très grand nombre d'observations serait nécessaire. Les premières recherches effectuées, dans ce qui constitue un nouveau paradigme, attestent, d'une part, que le malentendu sociocognitif existe et que, d'autre part, il est présent dans la majorité des classes. Il est très rare que nos observations de classe, soit en direct, soit à travers une vidéoscopie, ne donnent pas à voir des élèves dans le malentendu. Il paraît donc difficilement envisageable de penser l'efficacité des pratiques enseignantes sans prise en compte de la dimension malentendu socio-cognitif.

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*. N° 142, 89-100.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Beudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bernstein, B. (1971). *Langage et classes sociales*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Bonnery, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. *Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles traces sur les apprentissages des élèves, In L. Talbot & M. Bru (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 121-134). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 75-87.
- Carette, V. (2006), *Recherche des caractéristiques de la pratique de l'enseignant pouvant favoriser la construction des compétences des élèves à l'école primaire*. Thèse de l'Université Libre de Bruxelles, sous la direction du Professeur Bernard Rey, 2006.
- Charlot, B. (1977). *La mystification pédagogique*. Paris : Payot.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Coché, F., Kahn, S., Robin, F., & Rey, B. (2005). *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*. Rapport de recherche, Bruxelles, Communauté française de Belgique, consultable sur le site www.enseignement.be
- De Ketele, J.M., & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Eurydice. (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles : EACEA.
- Kahn, S. (2009). *A la recherche du cycle perdu. Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays Belgique, France, Québec*. Lille : ANRT.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- IWEPS. (2012). *Spécificités locales de parcours scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Working Paper de l'INEPS. N° 8, mai 2012.
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur : essai de développement de la théorie des situations didactiques*, habilitation à diriger les recherches, université de Provence.
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2011). Les savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex, & J. Crinon, (Eds.). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école. *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, 47-64.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.

- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B., (2003). Diffusion du savoir et textualité. *Recherche et Formation*, n° 40, 43-57.
- Rey, B., Carette V., Defrance A., & Vanlint S. (2004). *Étude de l'efficacité du travail de groupe à l'école primaire dans le cadre d'une évaluation de compétences*, Article de synthèse, Enseignement.be.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck (3^e éd.).
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Eds.) (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Searle, J. (1985). *L'Intentionnalité*. Paris : éd. Minit.
- SNUIPP-FSU (2011). *Le travail en quête de sens* (sondage). En ligne : <http://www.snuipp.fr/-Les-communiqués->.

NOTES

1. Au niveau de la Commission européenne, sont considérées comme ayant abandonné les études (décrochage), les personnes âgées de 18 à 24 ans n'ayant au mieux qu'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur, et qui ne poursuivent plus d'études ni de formation. Actuellement un jeune sur six est dans cette situation.
2. - Le Soir, 21 juin 2012, « Enseignement : la carte de l'échec scolaire ».
3. - sondage SNUIPP FSU, 19 mai 2011.
- 4.
5. - [Dans le langage des écoles belges, cette expression signifie : « Est-ce que cela compte pour l'obtention d'une note ? »]

RÉSUMÉS

Cet article tente de faire le point sur les apports et les limites des recherches « effet-maître » de type processus-produit. Il fait le constat d'un véritable décalage entre l'outil de mesure (test) de l'efficacité enseignante et l'attendu de textes programmatiques, comme peuvent l'être Le socle commun français et les Socles de compétences belge, par exemple. Il montre qu'un enseignant, et ses pratiques, « évalué » comme efficace dans un paradigme processus-produit ne l'est pas nécessairement quand la visée est de conduire les élèves à la maîtrise des compétences des programmes. Un courant de recherche émerge qui tente de répondre à ce décalage. Il s'agit, d'une part, d'évaluer de véritables compétences (et non de simples procédures) pour repérer le « produit » d'un dispositif d'enseignement-apprentissage et, d'autre part, de comprendre, à l'aide d'observations, ce qui fait la différence dans les pratiques enseignantes.

This paper aims to take stock on the contributions and the limits of the “teacher-effects” researches, effects of processes – product type. It observes a real shift between the measurement tool (test) of the teaching efficiency and the expectation of programmatic texts, as it is the case

for the French “socle commun”, or the Belgian “*Socles de compétences*”, for example. The paper shows that a teacher – and his practices – “evaluated” efficient in a processes – product paradigm, loses this quality when the goal is to conduct the pupils to master the competences of the programs. A trend of researches emerges, devoted to the comprehension of this gap. It tempts, on the one hand, to evaluate real competences (and not single procedures) to locate the “product” of a teaching- learning device, and, on the other hand, to understand, by the mean of observations, what constitutes the difference in the teaching practices.

INDEX

Keywords : effet maître, processus produit, compétences, malentendu sociocognitif

AUTEUR

SABINE KAHN

Sciences de l'éducation, Université Libre de Bruxelles