

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix –Travail –Patrie  
\*\*\*\*\*  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE  
\*\*\*\*\*  
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION  
\*\*\*\*\*  
SECTION DES ÉLÈVES CONSEILLER  
D'ORIENTATION  
\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland  
\*\*\*\*\*  
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
HIGHER TEACHERS 'TRAINING  
COLLEGE  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF SCIENCE OF  
EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
GUIDANCE AND COUNSELLING  
SECTION  
\*\*\*\*\*

**LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA  
RÉDUCTION DES INÉGALITÉS DE RÉUSSITE  
SCOLAIRE :**  
**Le cas de l'école publique primaire groupe I & II de  
Biyem-Assi**

*Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme  
de Conseiller d'Orientation (DIPCO)*

**Par :**

**HABIROU DJOULDE**

*Master I en Droit Privé Fondamental*

**SOUS LA DIRECTION DU :**

**Dr WAMBA André**  
*Chargé de Cours à l'ENS de Yaoundé*

***Année Académique : 2015-2016***



# TABLE DES MATIÈRES

<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>i</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>v</b>
<b>SIGLES ET ABBREVIATIONS</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>vii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>x</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>5</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3. QUESTIONS SPECIFIQUES</b> .....	<b>16</b>
<b>1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE</b> .....	<b>16</b>
1.4.1. Objectif général .....	17
1.4.2. Objectifs spécifiques .....	17
<b>1.5. INTERETS DE L'ETUDE</b> .....	<b>17</b>
1.5.1. Intérêt pédagogique.....	17
1.5.2. Intérêt professionnel .....	18
<b>1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE</b> .....	<b>18</b>
1.6.1. Délimitation empirique.....	18
1.6.2. Délimitation thématique .....	18
<b>CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1. APPROCHE CONCEPTUELLE</b> .....	<b>20</b>

<b>2.2. REVUE DE LA LITTERATURE .....</b>	<b>20</b>
2.2.1. Rôle de l’enseignant .....	21
2.2.1.1. Les typologies et sources du savoir enseignant .....	21
2.2.1.2. L’effet-enseignant .....	24
2.2.1.3. La valeur ajoutée de l’enseignant .....	26
2.2.2. Inégalités de réussite scolaire .....	29
2.2.2.1. Inégalités de réussite, structures et pratiques d’enseignement .....	29
2.2.2.2. Les pratiques éducatives parentales et réussite scolaire.....	32
2.2.2.3. Inégalités de réussite scolaire et relation enseignant-élève.....	33
2.2.2.4. Inégalités de réussite et disparités scolaires .....	34
2.2.2.5. Valeurs culturelles de classes, aspirations et réussite scolaire .....	36
<b>2.3. APPROCHES THEORIQUES.....</b>	<b>40</b>
2.3.1. Approches de VYGOTSKY & PIAGET: théories constructivistes.....	40
2.3.1.1. L’enseignant “tire vers le haut” le rapport des élèves au contenu enseigné .....	40
2.3.1.2. Les tâches prescrites visent l’activité des élèves pour construire savoirs et compétences .....	41
2.3.2. La théorie de la personnalité.....	42
2.3.3. Les approches sociologiques des inégalités de réussite scolaire .....	42
2.3.3.1. L’inégalité sociale est à l’origine des inégalités de réussite scolaire.....	43
2.3.3.2. L’école reproductrice .....	44
2.3.3.3. Les approches fournies par la psychologie .....	45
<b>DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>49</b>
<b>CHAPITRE 3 : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1. TYPE DE RECHERCHE.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2. SITE DE L’ETUDE .....</b>	<b>52</b>
<b>3.3. POPULATION D’ETUDE .....</b>	<b>53</b>
3.3.1. Population parente.....	53
3.3.2. Population cible.....	53
3.3.3. Population accessible .....	53
<b>3.4. ECHANTILLON D’ETUDE.....</b>	<b>54</b>
<b>3.5. METHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES .....</b>	<b>55</b>
3.5.1. L’entretien .....	55

3.5.1.1. Guide d'entretien.....	56
<b>3.6. L'ENQUETE PROPREMENT DIT .....</b>	<b>58</b>
<b>3.7. METHODES D'ANALYSES DES DONNEES : L'ANALYSE DE CONTENU</b>	<b>58</b>
<b>3.8. TECHNIQUES DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES .....</b>	<b>59</b>
<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1. IDENTIFICATION DES ENQUETES .....</b>	<b>63</b>
<b>4.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....</b>	<b>64</b>
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS</b>	
<b>PROFESSIONNELLES.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS.....</b>	<b>75</b>
5.1.1. Réception et adaptation des méthodes pédagogiques .....	75
5.1.2. L'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques .....	76
5.1.3. Différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre	77
5.1.4. L'influence de différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances scolaires .....	78
<b>5.2. LES IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>79</b>
5.2.1. Les implications théoriques .....	79
5.2.2. Les implications professionnelles .....	81
<b>5.3. DIFFICULTES ET LIMITES DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>81</b>
5.3.1. Les difficultés rencontrées.....	81
5.3.2. Les limites de la recherche .....	82
5.3.2.1. Les limites d'ordre théorique.....	82
5.3.2.2. Les limites d'ordre méthodologique .....	82
<b>5.4. RECOMMANDATIONS.....</b>	<b>83</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>85</b>
<b>REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>88</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>97</b>

**ABDEL RACHID H.**

## REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis d'adresser mes remerciements à tous ceux qui, de quelque manière que ce soit ont contribué à la réalisation de ce travail. Je pense notamment:

- à Dr WAMBA André, notre directeur de mémoire dont la patience, la disponibilité, ses conseils à certaines de nos interrogations ont beaucoup insufflé notre réflexion. L'objectivité dans sa critique sur la qualité de notre travail a contribué grandement à l'édification de ce mémoire.
- aux Directeurs des groupes I & II de l'école publique primaire de Biyem-Assi, qui nous ont permis de faire nos enquêtes et ont facilités le contact avec les enseignants.
- aux enseignants du groupe 1 & 2, qui nous ont donnés des informations pertinentes lors de l'entretien.
- au chef de département, le Pr Pierre FONKOUA, qui a facilité la mise en œuvre de ce projet, et a valorisé le travail dans le cadre de notre formation. Nous n'oublions pas tous les enseignants du département qui ont su nous guider dans cette réflexion et n'ont cessé de nous conseiller.
- à mes parents, Mr et Mme DJOULDE HAMASSEO qui, depuis plusieurs années ont été toujours soucieux de ma réussite et n'ont jamais ménagé le moindre effort pour me hisser ou j'en suis à ce jour
- à mes oncles, SAIDOU HAMASSEO, MOUSSA HAMASSEO pour leurs conseils et leurs contributions à ma réussite
- à mes frères et sœurs HAROUNA DJOULDE, HOUSSENATOU ADDA-GAROUA, IBRAHIMA DJOULDE, DJOUBAIROU DJOULDE, YAYA DOULDE,
- à mon ami, GARANSOU YAOUNA pour son soutien inconditionnel et ses conseils
- à Mme MEGNE FOSSI CAROLINE qui n'a ménagé aucun effort pour me soutenir pendant les moments de joie et surtout de peine, marqué de l'amour qu'elle me porte
- à Mme. NKEGNE SOB Colette Julienne
- à Mr OUSMANOU MOUSSA

## SIGLES ET ABREVIATIONS

- BIRD** : Banque Internationale pour la Recherche et le Développement
- CM2** : Cours Moyen Deuxième Année
- COFEMEN** : Conférences des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en Partage
- CP** : Cours Préparatoire
- EPT** : Education Pour Tous
- INED** : Institut National d'Etude Démographique
- IREDU** : Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education
- MINEDUB** : Ministère de l'Education de Base
- NAP** : Nouvelle Approche Pédagogique
- OCDE** : Organisation pour la Coopération et de Développement Economique
- PASEC** : Programme d'Analyse du Système Educatif de la Cofemen
- PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement
- UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture
- UNICEF** : Fond des Nations Unies pour l'Enfance



## **LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 1 : tableau synoptique .....</b>	<b>48</b>
<b>Tableau 2 : Grille d'analyse des données des entretiens .....</b>	<b>61</b>
<b>Tableau 3 : Tableau d'identification des enquêtés .....</b>	<b>63</b>



## RÉSUMÉ

Les inégalités de réussite à l'école primaire persistent, malgré les efforts mis en œuvre par la communauté éducative pour les rendre moins sensibles. Quatre écoliers sur cinq éprouvent des difficultés qui s'accroissent à chaque étape d'apprentissage ; ils ont des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul. Ces derniers n'ont pas une maîtrise des compétences dans ce domaine. Malgré de nombreuses interventions, le niveau moyen des élèves continue à se dégrader. Les investissements ont été effectués dans le système éducatif pour améliorer la situation, mais n'ont pas tenu compte des facteurs propres à l'enseignant qui sont relatifs à l'usage des méthodes pédagogiques. Analyser le rôle de l'enseignant dans la réduction des inégalités de réussite devant l'école consiste à mettre en évidence les mécanismes que développe chaque enseignant pour s'inscrire différemment dans une méthode pédagogique quelconque pour accompagner les apprenants dans leur apprentissage afin d'améliorer leur réussite. Une démarche qualitative de type exploratoire a été élaborée avec pour objectif général d'analyser les mécanismes qui rendent possibles les différents usages des méthodes pédagogiques qui sont proposées aux enseignants afin de réduire les inégalités de réussite scolaire. Cinq enseignantes ont été incluses dans l'échantillon à partir de la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Fondés sur la méthode des analyses de contenu thématique, les résultats de l'étude indiquent que les enseignants mettent en œuvre les mécanismes qui rendent possibles les différents usages des méthodes pédagogiques pour réduire les inégalités de réussite scolaire dans leur salle de classe.

Mots clés : Le rôle de l'enseignant, inégalités de réussite

## ABSTRACT

Inequalities in success are persisting in primary schoolPrimary, despite efforts put in place by the educational community to make them less sensitive. Four out of five pupils have difficulties in every learning stage; they have fragile and insufficient acquisitions reading, writing and arithmetic. They do not have a mastery skill in this area. Despite the numerous interventions, the average level of students continues to deteriorate. The investments have been made in to an education system to improve the situation, but never considered the teaching factors of the teacher related to the use of teaching pedagogic methods. Analyzing the role of a teacher inequalities success in front of the school consist of highlighting the mechanisms that each teacher develops to enroll in different pedagogic approach to support learners in their learning capacities in order to improve their success. A qualitative approach, exploratory in nature, has been elaborated with the aim to analyze the mechanisms that enable the various arts use pedagogic methods which are proposed to teachers to reduce academic achievement of inequality. Five teachers were included in the sample from the sampling techniques purposive. Based on the method of thematic content analysis, the results of the study indicate that teachers implement the mechanisms that enable the various arts of pedagogic methods to reduce inequalities in academic success of their classroom.

**KEYS WORDS:** the role of teacher, inequalities in success

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## INTRODUCTION

L'éducation pour tous (EPT) constitue un enjeu fondamental pour le Cameroun. Depuis le forum mondial tenu à Dakar au Sénégal en 2000, le Cameroun a entrepris de nombreuses actions visant à réaliser tous les objectifs de l'éducation pour tous (EPT). L'éducation pour tous doit être assurée par l'Etat dont le rôle a consisté à rendre l'école primaire obligatoire et gratuite. C'est dans ce sens que l'article 9 de la loi d'orientation de 1998 stipule que « l'Etat assure l'instruction à l'enfant et le droit à l'éducation. L'enseignement primaire est obligatoire. ». La gratuité de l'école permet l'augmentation du taux de scolarisation avec la suppression des frais de scolarité. Des progrès importants ont été constatés, notamment pour l'accès au cycle primaire. L'une des missions essentielles de l'école est de permettre d'acquérir un ensemble de connaissances et des compétences de base communes à tous les élèves. L'acquisition de ces connaissances et compétences passe très souvent, par l'enseignant. Ce dernier contribue à la réussite des apprenants.

Ces vingt dernières années, les redoublements à l'école primaire ont fortement baissé. Mais les scolarités à l'école primaire restent marquées par d'importantes disparités sociales, de retard scolaire et de réussite aux examens. On constate que les élèves entrent au cours préparatoire avec des compétences différenciées socialement ; ensuite la progression à l'école primaire diffère selon le milieu d'origine de l'élève, si bien que les écarts se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité. Cette situation a pour conséquence les inégalités de réussite. Selon Marie Duru-Bellat (2003), certaines raisons peuvent expliquer les inégalités qu'on observe à l'école primaire et qui s'augmentent à chaque étape d'apprentissage : les élèves issus des milieux populaires réussissent moins bien et les choix d'orientations sont influencés par le contexte social. Il semble que les inégalités sociales dans les écoles sont plus importantes lorsque les choix se posent entre différentes orientations et différents cursus. On peut estimer qu'à la fin, les inégalités de réussites sont dues aux différences de compétences sociales, en termes de distances sociales que présentent les élèves à l'entrée au cours préparatoire (CP). Le modèle dominant d'explication des inégalités de réussite scolaire était celui de Bourdieu et Passeron (1970), et des auteurs qu'ils ont inspirés. En comparant les élèves issus des origines sociales défavorisées aux élèves issus des origines sociales favorisées, ces auteurs soulignent que, les enfants issus des milieux populaires rencontrent plus des difficultés à l'école que les premiers, du fait de leur origine sociale qui ne cadre pas avec la culture scolaire, et leur faible capital culturel qui ne se convertit pas facilement en capital économique.

Aujourd'hui, ce modèle continue d'exister, mais d'autres études viennent donner des explications différentes.

Les études antérieures ont traité de la question des inégalités de réussite scolaire, en abordant très souvent les facteurs socio-économiques tels que le statut socio professionnel des parents, la taille de la famille, la quantité et la qualité des moyens matériels. Mais, l'orientation de la démarche pour la réduction des inégalités de réussite à partir de la manière dont les enseignants s'inscrivent dans les méthodes pédagogiques a souvent été ignorée. Pourtant, l'enseignant est un acteur déterminant du système éducatif et détenteur du savoir à transmettre. Les enseignants font usage des méthodes pédagogiques pour améliorer la réussite des élèves, surtout ceux qui sont en difficultés. Il semble que ces enseignants ne reçoivent pas de la même manière les méthodes pédagogiques et ne s'y inscrivent pas de la même façon pour répondre aux difficultés des élèves. Dès lors, le problème soulevé ici est celui de l'usage que fait chaque enseignant des méthodes pédagogiques et des mécanismes qu'il met en place pour s'y inscrire différemment, afin d'accompagner les élèves à surmonter leurs obstacles et de progresser dans leurs apprentissages pour améliorer leur réussite scolaire.

L'objectif de l'étude est d'analyser les mécanismes qui rendent possibles les différents arts d'usage des méthodes pédagogiques qui sont proposées aux enseignants afin de réduire les inégalités de réussite scolaire. On s'intéresse ici à l'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques ; à ce qui différencie un enseignant de l'autre dans l'usage des méthodes pédagogiques ; la manière dont ces différents usages des méthodes pédagogiques agissent sur les performances scolaires.

L'étude s'inscrit dans une approche théorique. Les théories convoquées sont celles de Vigotsky (1934) et Piaget (1936) (théories socioconstructivistes), qui mettent en avant l'intervention de l'enseignant sur le rapport entre l'élève et le contenu enseigné : Il s'agit de faire acquérir des connaissances à l'élève, ou (non exclusif) de former à un type d'action que l'élève ne sait pas encore faire, comme c'est le cas pour l'apprentissage de la lecture / écriture. La centration peut donc être sur le savoir (c'est ce qui a guidé le développement de la didactique des mathématiques) ou sur la compétence à agir dans le domaine enseigné (savoir lire, ou dessiner, etc.).

La théorie de la personnalité de Rousseau, J J, pour qui il faut connaître l'apprenant pour mieux adapter les apprentissages scolaires ; la théorie de la reproduction pour mieux expliquer le phénomène des inégalités de réussite scolaire.

L'étude repose sur un devis de recherche qualitative faisant appel à l'entretien comme technique de recueil des données. Celui-ci a été analysé à l'aide de la méthode d'analyse de contenu. L'analyse de contenu porte sur les contenus des discours issus des entretiens.

L'organisation du mémoire s'articule autour de cinq chapitres :

- 1- Le chapitre 1 traite de la problématique de l'étude. Il est question de situer le contexte de l'étude et le justifier, de formuler le problème, de ressortir les questions de recherche, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude ;
- 2- Le chapitre 2 est consacré à l'insertion théorique. Il s'agit ici de définir les approches conceptuelles, de ressortir la revue de la littérature et les théories explicatives du sujet ;
- 3- Dans le chapitre 3 nous présenterons la démarche méthodologique : le type de recherche, la définition de la population d'étude, l'échantillon d'étude, le choix des méthodes et instruments de collectes de données, la procédure de collecte des données, les méthodes d'analyse des données ;
- 4- Dans le chapitre 4 nous présenterons et analyserons les résultats ;
- 5- Le chapitre 5 est consacré à l'interprétation des résultats et aux implications professionnelles.



## **PREMIERE PARTIE :CADRE THEORIQUE**

## **PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE**

Il s'agit dans cette partie de l'insertion théorique. Cette partie se subdivise en deux chapitres :

- 1) Le chapitre 1 traite de la problématique de l'étude, il est composé :
  - du contexte et justification de l'étude,
  - de la position et formulation du problème,
  - des questions,
  - des objectifs,
  - des intérêts.
  - de la délimitation de l'étude
- 2) la revue de la littérature.

## **CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE**

Dans ce chapitre portant sur la problématique de l'étude, il est question de présenter le contexte et justification de l'étude, position et formulation du problème, les questions, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude.

## **1.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE**

La réalisation de l'Education pour tous en l'an 2000 avait fini par émerger en tant qu'impératif mondial à la suite de la conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien en 1990, en Thaïlande. Cette conférence élaborait une déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et un cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (UNICEF, PNUD, UNESCO, et BIRD, 1990). Elle attachait un intérêt particulier au rôle et à la place que l'éducation de base devait occuper dans tous les efforts de développement national. L'une de ses recommandations insiste avec une tonalité singulière sur la nécessité de prendre en compte l'amélioration de la «qualité» comme un objectif majeur dans toute politique éducative.

Selon elle : « [...] l'élargissement des possibilités de formation ne peut aboutir, en dernière analyse, au développement véritable de l'individu ou la société, que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles [...] » (UNICEF, PNUD, UNESCO, BIRD, 1990 :9).

Le cadre d'action de Dakar considère la qualité comme une condition primordiale de la réalisation de l'éducation pour tous (UNESCO, 2000 :42). L'exigence de qualité (UNESCO 2004) est placée « au cœur de l'éducation ». Le deuxième objectif de Dakar engage les nations à assurer un enseignement de « qualité ». Dans son sixième objectif, il exprime la volonté ferme :

« D'améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantitatifs, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante »(UNESCO, 2008 :8).

Dix ans plus tard, s'il a été constaté que des avancées remarquables avaient été accomplies en termes d'accès à l'éducation, la qualité mesurée selon les niveaux d'acquisition en lecture,

écriture, calcul et résolution des problèmes et l'efficacité interne, entre autres critères restait désespérément basse, en particulier en Afrique subsaharienne. Par conséquent, ce n'est guère étonnant que la qualité ait été la dimension mise en exergue par le sommet de Dakar, en s'engageant à atteindre un nouvel objectif : parvenir à l'éducation pour tous d'ici 2015.

La qualité de l'éducation et de l'apprentissage permet d'améliorer le niveau de performance scolaire et partant de la réussite des apprenants tout en réduisant les inégalités scolaires. Selon l'article 37 de la loi d'orientation de 1998 : « l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation... » .

Plusieurs enquêtes internationales ont tenté d'identifier les facteurs prégnants de la réussite, les principaux résultats rapportent que le milieu familial des élèves s'est révélé important. Les élèves issus des milieux socio-économiques les plus favorisés tendent à avoir de meilleures performances que ceux des familles plus pauvres. Mais dans l'analyse sociologique des inégalités scolaires, l'influence du contexte scolaire peut aussi expliquer les inégalités de réussite entre les élèves. Selon Bressoux, (1993 ,1994); Duru-Bellat et Mingat (1985, 1988) ; Grisay,(1994) : les différences de conditions de travail dans les lesquelles sont placées les élèves sont sources de différences de réussite. En termes de politique éducative la mise en évidence d'effets du contexte scolaire sur les performances rend légitime l'organisation des dispositifs d'aide aux élèves les plus fragiles. Les éducateurs et les chercheurs réfléchissent depuis des nombreuses années sur les déterminants de la réussite scolaire. Selon Heyneman (1986), Soll (1996), Barahinduka (2006), Dieng (2006), Anderson (2004) et Kantabaze (2006) tout concourt à penser que l'enseignant contribue à la réussite des apprenants.

L'enseignant est celui qui contrôle sa salle de classe, qui ne se laisse pas déborder par les évènements. Le regard des pairs est fondamental et le contrôle de soi et de ses élèves est reconnu comme une des compétences professionnelles qu'exige le métier de l'enseignant. On relève cependant, concernant ce métier, il présente un grand nombre de défis à plusieurs égards. Il fait appel à divers domaines de références parfois opposés (Beauchesne, 1994). D'autre part, selon Martins (1993), Legendre (1998) et Portelance (2000), les connaissances des enseignants dépassent de loin les savoirs disciplinaires. L'enseignement correspond non seulement à ce que les enseignants savent et à ce que la société propose comme éléments à transmettre aux élèves, mais aussi à ce que les enseignants sont et pensent de leur pratique.

Pour améliorer les performances des apprenants en classe, l'enseignant dispose de certaines approches pédagogiques. Le rapport final du projet « FollowThrough » a analysé certaines approches pédagogiques parmi lesquelles :

1. la « Direct instruction » qui est une approche orientée vers l'enseignement explicite d'une démarche d'apprentissage que les élèves sont amenés à appliquer régulièrement de façon systématique et intensive dans l'acquisition des matières de bases.
2. le « Constructivism or Discovery Learning »: il s'agit d'un modèle de pédagogie dans lequel, les champs d'intérêt des élèves déterminent où et quand ils travaillent. Le but est de créer un environnement adapté à leurs besoins afin qu'ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages.
3. le « Whole langage » : dans ce modèle, les choix des élèves sont importants et ont préséance sur le contenu. L'enseignant élabore des activités à partir des vécus des élèves et de leurs champs d'intérêt afin de leur enseigner les processus cognitifs tels que comparer, rappeler, observer, faire des liens. Orientée particulièrement vers l'apprentissage de la lecture qu'elle considère comme un processus naturel, cette approche met l'accent sur le mécanisme de globalisation.
4. le « Developmentally-Appropriate Practices » : cette approche s'appuie sur les travaux de Piaget et postule qu'on doit respecter le rythme et la maturation des élèves. On encourage ces derniers à construire leur propre programme d'activités à choisir avec qui ils vont travailler, à planifier leurs apprentissages, l'enseignant permet à l'élève de faire le choix pour favoriser le développement d'une image de soi positive. L'enseignant a le souci de nommer les apprentissages conceptuels effectués par les élèves en leur fournissant des explications sur ce qui se passe en classe.
5. le « Open Education » : cette approche fait reposer la responsabilité des apprentissages sur les épaules des élèves. La lecture et l'écriture ne sont pas enseignées directement mais sont développées en stimulant le désir de communiquer des élèves. Les horaires sont flexibles, l'attention est centrée sur l'engagement personnel des élèves qui à partir de leurs choix, déterminent eux-mêmes les apprentissages à réaliser.
6. le « BehaviorAnalysis Modal » : ce modèle utilise une approche comportementale, plus particulièrement les techniques de renforcement pour l'enseignement de la lecture, des mathématiques, de l'écriture et de l'épellation. Le renforcement social et verbal ainsi que les systèmes d'économie de jetons sont utilisés systématiquement auprès des élèves. L'enseignement de la lecture est programmé du simple vers le

complexe. Les apprentissages des élèves sont supervisés de près par l'enseignant qui peut au besoin effectuer un enseignement correctif pour ceux qui n'ont pas maîtrisés les apprentissages prévus.

7. le « Bank street » : ici on utilise des stations d'apprentissages à l'intérieur desquels les élèves effectuent des choix concernant les contenus à apprendre. L'enseignant est responsable d'implanter le programme en prenant appui sur toute situation d'apprentissage. Le but est de créer un milieu riche en stimulation de toutes sortes fournissant ainsi aux élèves de nombreuses occasions d'apprentissage.

Ces approches peuvent être divisées en deux grandes catégories : les approches centrées sur l'enseignement et les approches centrées sur l'élève. Les approches pédagogiques centrées sur l'élève et le constructivisme favorisent l'acquisition des habiletés cognitives primaires (Geory, 1995). Les méthodes d'enseignement constructivistes axées sur l'élève permettent aux enseignants de créer des environnements pédagogiques semblables à ceux reliés à l'acquisition des habiletés cognitives primaires.

Au Cameroun, on a introduit une nouvelle approche pédagogique (NAP). D'après les responsables du système éducatif, il s'agit d'une des meilleures approche connues pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan économique que social (MINEDUB,2000). Elle permet en outre d'adapter les contenus et les méthodes pédagogiques à une demande sociale plus exigeante, et un environnement changeant (Bipoupout, 2008).

Selon le ministère de l'éducation de base (2004), le curriculum de l'enseignement primaire du niveau un(1) présente les caractéristiques suivantes :

- Un plan d'action pédagogique large ;
- Une approche globale et intégrale de l'apprentissage ;
- Un déploiement des disciplines et leur regroupement en « domaines » ;
- Un apprentissage axé sur la démarche de résolution de problèmes se fondant sur la liaison entre l'école et la vie afin de donner du sens aux apprentissages scolaires ;
- Un rôle différent pour le maître qui facilite l'acquisition des compétences ou guide pour créer un environnement favorable à l'apprentissage.

L'introduction de cette approche dans le domaine scolaire véhicule dans sa pratique une nouvelle ambition d'exigence à l'égard des apprentissages. Dans cette perspective les enseignants sont appelés à ordonner les pratiques non seulement vers la maîtrise des savoirs et des savoirs faire, mais aussi vers leur mobilisation appropriée dans le cadre des situations complexes ou plus précisément, « des situations ouvertes susceptibles d'approches différentes des situations plurielles dont le degré d'adéquation fait l'objet d'un jugement ». (Becker 2012) La nécessité de cette approche est de permettre aux enseignants d'améliorer les performances des apprenants mais elle n'est pas de commun de tous les enseignants sur le terrain parce que la mise en application en classe n'est possible que par la multiplication des assises à caractère pédagogique communément appelées « journées pédagogiques ».

La réduction des inégalités de réussite scolaire passe aussi par l'utilisation de l'approche par compétences par les enseignants. Cette approche introduite dans le système éducatif au Cameroun permet à l'enseignant de jouer son rôle dans l'amélioration des performances des apprenants. Son contenu consiste à la création de situations didactiques porteuses de sens pour les apprentissages. Elle est un atout pour donner du sens au travail scolaire. Elle consiste à solliciter chaque élève dans sa zone de développement ; de développer une régulation interactive articulée aux objectifs-obstacles ; de maîtriser les relations intersubjectives et la distance culturelle et d'individualiser les parcours de formation et travailler par cycle.

Certaines pratiques d'enseignement permettent à l'enseignant de jouer son rôle dans la lutte contre les inégalités scolaire. Ces pratiques d'enseignement admettent une structuration en quatre phases. D'abord l'enseignant fait une démonstration relative qui peut être frontale ou magistrale ; cette activité est généralement peu différenciée, une mise en situation est opérée (rappel des connaissances antérieures significatives par rapport aux apprentissages nouveaux envisagés) ; les objectifs de l'activité et le niveau de performance attendu sont clairement définis et les notions de bases nécessaires sont rappelées, quelques exemples présentés et une démonstration est effectuée. Ensuite l'enseignant donne un ou des exercice(s) d'illustration à réaliser généralement au sein du grand groupe, classe collectivement, il pose des questions et guide l'activité d'apprentissage. De plus l'enseignant donne des exercices d'application à réaliser, il pourra alors évaluer les performances des élèves et leur proposer des feedbacks sur les réponses données et les stratégies utilisées. Enfin, l'enseignant organise des révisions régulières et répétitives en insistant sur les apprentissages de base et leur évaluation.



Au vu de toutes ces approches pouvant permettre à l'enseignant de réduire les inégalités de réussite, il peut aussi développer certaines pratiques enseignantes pour le faire, car chaque enseignant a sa façon de travailler en utilisant des techniques pédagogiques ainsi que certains mécanismes qu'il développe en classe pour améliorer la réussite des élèves.

## **1.2.POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME**

L'échec scolaire n'est imputable exclusivement, ni aux élèves eux-mêmes, ni aux parents, ni aux enseignants. Généralement, on parle d'échec à propos d'enfants que l'on s'attend à voir réussir et qui sont cependant en échec (Isambert-Jamati ; 1985). On peut remarquer qu'au plan du travail pédagogique, la réussite ou l'échec ne se définit pas par rapport à un projet. Perrenoud (1984) rappelle d'ailleurs qu'un projet est au premier chef une représentation. Le projet en matière scolaire est une représentation des compétences et des maîtrises qu'un élève devrait avoir acquises au terme d'une période déterminée de scolarisation. Pour autant, ce constat ne peut empêcher de penser qu'en même temps que l'institution scolaire lutte contre les inégalités de réussite scolaire, elle favorise paradoxalement la reproduction sociale. Les enseignants ont des difficultés à faire face à ces inégalités. Ces derniers ont le sentiment d'être confrontés, d'une part, à une tâche difficilement surmontable, et d'autre part à des arbitrages impossibles entre l'idéal de réduction des inégalités de réussite scolaire et la promotion de l'excellence. La mise à la disposition des enseignants des approches ou méthodes pédagogiques devrait leur permettre d'augmenter le taux de réussite des élèves et d'améliorer leurs performances scolaires.

Mais on se rend compte que la réussite scolaire ne dépend pas seulement de la maîtrise de ces approches et méthodes pédagogiques. Les différences de performances en fonction de l'origine sociale qu'on remarque surtout au niveau de l'enseignement primaire sont significatives. En France par exemple des études soulignent que la fréquence des redoublements et « retards scolaires » dans l'enseignement primaire sont tributaires à l'appartenance sociale des élèves. Ainsi en 1962, d'après l'enquête de l'INED 78% des enfants des cadres supérieurs se trouvaient au cours moyen 2(CM2) à l' « âge normal » ou « en avance » contre 36% des enfants d'ouvriers.

D'après une enquête faite sur huit(8) écoles primaires parisiennes Gilly (1967) constate également que 41% des enfants d'ouvriers présents au cours moyen 1(CM1) ont un(1),

deux(2),trois(3) ans de « retard » et 3% seulement sont en « avance » contre 25% d'enfants en « avance » chez les enfants de la catégorie supérieur et 7,5% seulement en « retard ». Les données du Ministère de l'Education Française en 1976 révèlent que79% des enfants des cadres supérieurs entrés en 6<sup>ème</sup> en 1974 avaient effectués leur scolarité élémentaire sans jamais redoubler contre 41% seulement des enfants d'ouvriers. A ces données statistiques relatives aux taux de redoublement, s'ajoutent en plus les données de l'enquête concernant le « niveau de réussite » ou les performances scolaires des élèves en cours d'études. D'après l'enquête de Gilly (1967), des différences de réussite scolaire apparaissent selon le niveau social à l'intérieur même du groupe des élèves qui ne sont pas en « retard » scolairement.

De même, l'INED montre que 55% des enfants de cadres étaient jugés par leurs maitres, au CM2, « bons » ou « excellents » élèves, alors que c'était le cas de 28% seulement des enfants d'ouvriers (Girard et Bastide, 1963 : 9). Menant une enquête auprès des maitres de la région de Saint-Etienne, Duborgel et Marc, (1974), ont fait apparaitre des différences significatives dans les résultats des élèves tout au long de la scolarité primaire, ces différences apparaissent surtout en français et en mathématiques. Il ressort que les enfants des cadres étaient « bons » en français et en mathématiques par rapport aux enfants d'ouvriers. Il en est de même d'une étude de Jean Foucambert (1977-1979), comparant quatre types d'organisation pédagogique à l'école primaire (1977-1979). On peut observer les disparités dans les niveaux de développement cognitif des élèves, elles ressortent aussi dans l'adaptation scolaire. L'adaptation scolaire au cours préparatoire semble difficile pour les enfants issus des milieux populaires que ceux des milieux favorisés et ces disparités selon le milieu social tend à s'accroître tout au long de la scolarité.

Au Cameroun, environ 28% des enfants du primaire redoublent chaque année, et 13% d'entre eux abandonnent l'école selon des études en Afrique Sub-Saharienne, notamment celle de la COFEMEN (PASEC). Ce taux de déperdition scolaire plus précisément à l'école primaire a pour cause l'origine sociale des apprenants. La réussite scolaire dépend encore de l'origine sociale des apprenants et que les inégalités scolaires sont riches dans la boucle de la reproduction sociale elles engendrent une contradiction entre le projet de la méritocratie et le caractère de performances scolaires dans la définition des positions sociales.

Les pratiques enseignantes et certaines approches pédagogiques peuvent être complexes et ne permettant pas véritablement à l'enseignant une réduction efficace des inégalités de

réussite scolaire parce qu'elles font l'objet d'une régulation difficile. Elles peuvent s'avérer inégalement efficaces, mais surtout socialement inégalitaires. Certaines pratiques de classe entérinent, voire accentuent les différences liées à la distance des usages familiaux et scolaires du langage et des formes de travail. D'autres pratiques, en aidant les élèves à construire en classe des ressources nécessaires aux apprentissages, réduisent au contraire les différences. D'autres encore, se méprenant sur ce qui serait de nature à aider les élèves ou reconfigurant à l'étroit la demande d'activité qui leur est adressée, accroissent ces différences. Les approches pédagogiques que l'enseignant utilise peuvent être des facteurs déterminants des progrès scolaire plus précisément de la réussite des élèves. Mais, il semble que dans une classe, tous les élèves n'apprennent pas de la même manière et au même rythme, ils sont différents par leurs acquis, leur comportement, leur rythme de travail, leurs intérêts et leur profil pédagogique. Certains élèves peuvent éprouver des difficultés passagères face aux apprentissages ; pour d'autres les difficultés installées durablement freinent la réussite scolaire. Dans ce cas, l'effet de l'enseignant sur le rendement des élèves pourrait se révéler additif.

Mais la persistance des inégalités laisse présager qu'il semble très douteux que les approches pédagogiques puissent contrebalancer subséquemment l'impact négatif sur les performances des élèves causées au paravent par les inégalités scolaires. La réduction des inégalités de réussite scolaire est une préoccupation fondamentale des acteurs du système éducatif. S'il y a un point sur lequel tout le monde s'accorde aujourd'hui, c'est sur les difficultés ou les obstacles que rencontrent les apprenants dans l'atteinte de leur objectif relatif à l'amélioration de leurs performances scolaire. Les inégalités de réussite scolaire sont des difficultés auxquelles les acteurs de l'éducation, notamment les enseignants font face dans les salles de classe. Elles engendrent une contradiction entre le projet de méritocratie et le caractère des performances scolaire dans la définition des positions sociales. Différentes approches pédagogiques ont été mises en œuvre pour permettre l'amélioration des performances scolaires des apprenants et lutter contre l'échec scolaire. Si de nombreuses études se sont intéressées à leur impact sur la réduction des inégalités scolaires devant l'école, très peu ont cependant pris en considération l'agir enseignant comme un facteur incontournable de réussite scolaire. Parmi les travaux qui ont fondé la réussite scolaire sur un certain éthos de l'enseignant, très peu ont cependant malheureusement questionné la manière dont chaque enseignant reçoit une méthode pédagogique, s'y inscrit et l'utilise dans sa classe, c'est-à-dire y répond. On soupçonne alors que l'usage et l'inscription dans une méthode pédagogique

quelconque peuvent varier d'un enseignant à l'autre, tout comme l'un et l'autre y répondent de manière différenciée. Il y aurait donc un art d'usage et de réponse particulière à chaque enseignant, dans le but de répondre à l'idéal de réduction des inégalités de réussite, depuis un positionnement qui lui est propre au sein des méthodes pédagogiques disponibles. Pourtant, rares sont les études qui ont cherché à examiner et décrire les mécanismes qui rendent possibles les différents arts d'usage propres à chaque enseignant, ainsi que le positionnement qu'il adopte lorsqu'il est confronté à une méthode pédagogique habituellement utilisée par l'équipe enseignante. Il manque donc des connaissances sur les mécanismes que mettent en place chaque enseignant pour s'inscrire différemment dans une méthode pédagogique, afin d'accompagner les divers apprenants dans leur apprentissage, leur permettre de surmonter les obstacles qui les empêchent d'atteindre le maximum de leur potentiel, en termes de réussite ou de performance scolaire. Et c'est ce que nous proposons d'étudier ici. D'où la question principale à savoir : quels sont les mécanismes que développe chaque enseignant pour réduire les inégalités de réussite scolaire dans sa salle de classe ?

La question principale sus- évoquée se subdivise en trois questions spécifiques.

### **1.3.QUESTIONS SPECIFIQUES**

- \* Comment chaque enseignant s'inscrit aux méthodes pédagogiques pour réduire les inégalités de réussite ?
- \* Qu'est-ce qui différencie l'usage des méthodes pédagogiques qu'un enseignant en fait de celui de l'autre pour réduire les inégalités de réussite?
- \* Comment ces différents usages des méthodes pédagogiques par l'enseignant agissent sur les performances scolaires ?

Les questions abordées ci-dessus permettront la saisie de notre problème de recherche. Il convient avant une tentative de réponse de sortir les objectifs de l'étude.

### **1.4.OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Un objectif de recherche est la contribution que les chercheurs espèrent apporter à un champ de recherche en validant ou en invalidant une hypothèse. L'objectif d'une recherche se divise en objectif général et objectif spécifiques.

#### **1.4.1. Objectif général**

L'objectif général dans le cadre de notre étude est d'analyser les mécanismes qui rendent possibles les différents usages des méthodes pédagogiques qui sont proposés aux enseignants afin de réduire les inégalités de réussite scolaire.

#### **1.4.2. Objectifs spécifiques**

L'étude veut :

- \* analyser l'inscription de la manière dont chacun reçoit les méthodes pédagogiques.
- \* Analyser l'usage des méthodes pédagogiques qu'un enseignant en fait de l'autre afin de voir ce qui les différencie.
- \* Analyser la manière dont ces différents usages des méthodes pédagogiques par l'enseignant agissent sur les performances scolaires.

Après les objectifs, il est nécessaire que nous abordions les différents intérêts de l'étude.

### **1.5.INTERETS DE L'ETUDE**

L'intérêt de l'étude c'est l'importance qu'on peut tirer de l'étude. La finalité de cette étude serait nécessaire pour la communauté éducative. Cette étude est axée autour de l'intérêt pédagogique et de l'intérêt professionnel.

#### **1.5.1. Intérêt pédagogique**

La pédagogie se définit comme une science qui étudie les méthodes éducatives et de transmission des connaissances à des apprenants. Elle se concentre sur l'interaction entre l'enseignant et l'élève et elle vise à atteindre les objectifs, les résultats fixés par la communauté éducative. Cette étude permet de mettre en exergue les éléments qui entrent en jeu lorsqu'il y a réussite des apprenants.

### **1.5.2. Intérêt professionnel**

Dans une salle de classe l'enseignant est celui qui transmet les savoirs aux élèves afin de les conduire vers l'appropriation des connaissances préétablies et admises par la conception des outils didactiques des moyens techniques de la communication des savoirs ; il gère une situation de travail complexe et doit intégrer ses pratiques dans une dimension collective à l'école tant pour les élèves que pour l'ensemble des acteurs œuvrant dans l'établissement. Le fait que chaque enseignant organise son travail détermine sa capacité à traiter les difficultés d'apprentissages qui ont un impact négatif sur la réussite des apprenants. C'est dans ce sens que son rôle est déterminant dans la réduction des inégalités réussite.

## **1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE**

### **1.6.1. Délimitation empirique**

Cette étude s'adresse à un groupe d'enseignant à savoir les enseignants du primaire de la ville de Yaoundé au point de vue géographique.

Du point de vue temporel, de nombreux auteurs ont développé le rôle des enseignants dans la réduction des inégalités de réussite scolaire selon les approches pédagogiques ou les interventions pédagogiques efficaces de l'enseignant. Les enseignants ciblés devront avoir au moins dix (10) ans d'ancienneté.

### **1.6.2. Délimitation thématique**

Le rôle de l'enseignant dans la réduction des inégalités de réussite scolaire concerne les mécanismes que développe chaque enseignant pour réduire les inégalités de réussite scolaire dans sa salle de classe. La présente étude vise à montrer comment l'enseignant utilise ou adapte les différentes méthodes pédagogiques pour faire face aux difficultés d'apprentissage résultant des inégalités, afin d'améliorer positivement la réussite ou les performances des apprenants.

## **CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE**

## **CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE**

Il est question dans cette partie de présenter l'approche conceptuelle, la revue de la littérature et les approches théoriques.

## **2.1. APPROCHE CONCEPTUELLE**

- **Le rôle de l'enseignant** est défini par quelques chercheurs (Jackson, 1968 ; Parson, 1957 ; Lortie, 1975, voir : Kedar-voivodas, 1983). Kedar-Voivodas décrit selon le curriculum de l'école le rôle de l'enseignant. Le curriculum exige de l'enseignant trois rôles distincts : le rôle d'instruction, le rôle de motivation et d'évaluation. Le curriculum social prescrit deux rôles : le rôle de gestionnaire en termes de gestion du temps, de l'espace, du matériel et des ressources humaines ; et le rôle d'agent socialisateur qui assure le maintien de l'ordre et l'harmonie dans l'expérience scolaire vécue en groupe.
- **Inégalités de réussite**

Une inégalité est un défaut d'égalité. C'est une différence (physique, sociale, économique, symbolique ou culturelle) qui se traduit par un avantage ou un désavantage par exemple, dans une ou plusieurs de dimensions sociale, économique, culturelle ou encore politique de la vie en société.

Selon Boudon, les inégalités de réussite scolaire sont le résultat de stratégies familiales différentes. En effet Boudon montre que les familles peuvent avoir des stratégies qui expliquent les différences d'orientations et de réussite scolaire. Il va comparer la famille ouvrière et la famille aisée. Les inégalités sont différentes selon les familles parce que les intérêts ne sont pas les mêmes et débouchent sur les résultats scolaires différentes.

## **2.2. REVUE DE LA LITTERATURE**



## **2.2.1. Rôle de l'enseignant**

Le rôle de l'enseignant est mis en exergue dans les écrits à travers les typologies et sources du savoir enseignant, « l'effet enseignant » et la valeur ajoutée de l'enseignant.

### **2.2.1.1. Les typologies et sources du savoir enseignant**

Tardif et Lesard (1999) pensent que le savoir enseignant est une « connaissance plurielle », qui serait, selon certains auteurs à l'origine de différentes typologies et sources du savoir enseignant, lesquelles sont à la base des recherches en éducation. Entre autres typologies et sources du savoir enseignant, nous présentons trois qui sont susceptibles de mieux rendre compte de la pluralité des formes des connaissances des enseignants

#### 1. La typologie de Shulman (1986).

Cette typologie distingue sept catégories de savoir :

- Les savoirs relatifs au contenu composés de connaissance de l'enseignant fondé sur les règles, les valeurs scientifiques étudiées dans une discipline précise.
- Les savoirs pédagogiques généraux. Ce sont des savoirs en lien avec les principes généraux, les routines de la profession enseignante, sans tenir compte de la particularité de chaque matière.
- Les savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement. Il s'agit des connaissances pédagogiques spécifiques à l'apprentissage des élèves et à la transmission de la matière donnée.
- Les savoirs relatifs au curriculum : ce sont des savoirs qui sont exclusivement à l'origine du contenu des programmes d'enseignement.
- Les savoirs relatifs à la connaissance des élèves et leurs caractéristiques : il s'agit des connaissances qui proviennent du domaine de la psychologie, surtout en ce qui concerne l'étude de développement et du comportement de l'être humain ainsi que son mécanisme d'apprentissage.

- Les savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux caractéristiques culturelles de la communauté.
- Les savoirs en rapport avec les finalités, les buts, les valeurs et la philosophie de l'éducation.

## 2. La typologie de Tardif et ses collaborateurs (1991).

Ils distinguent quatre types de savoirs : les savoirs disciplinaires ; les savoirs curriculaires ; les savoirs de formation professionnelle et les savoirs d'expérience.

## 3. La typologie de Cochran et Lytle (1999).

La conception de ces auteurs s'établit autour de l'idée que le développement des savoirs professionnels dans l'enseignement est l'ancrage de diverses visions de différents acteurs de l'éducation (Hensler, 2001). En tenant compte de la relation entre la théorie et la pratique en enseignement, ces auteurs ont proposés un schéma de conceptualisation qui distingue trois catégories essentielles de savoirs des enseignants :

- Les savoirs pour la pratique. Ils correspondent à des connaissances en lien avec les théories éducatives. Ces connaissances sont acquises durant la formation et sont codifiées par les enseignants pour être appliquées dans le domaine de l'enseignement.
- Les savoirs incorporés dans la pratique. Ceux-ci correspondent aux savoirs enracinés dans la pratique, c'est-à-dire produit par et pour la pratique. Il s'agit des savoirs subjectifs, personnels, mais essentiels à l'enseignement. Ils s'appuient sur l'expérience personnelle, sur la recherche et la réflexion de l'enseignant sur sa propre action.
- Les savoirs de la pratique. Ils réfèrent aux savoirs construits collectivement par l'analyse critique et systémique faite par tous les acteurs de l'éducation. Ils sont basés non seulement sur les connaissances formelles ou celles provenant des expériences personnelles, mais aussi sur les connaissances des autres ainsi que sur les dimensions socioculturelles du milieu.

Ce faisant, le savoir enseignant apparaît pluridimensionnel et il en est de même de sa provenance. L'enseignant dans ce cas, va chercher en tout temps répondre à ses besoins et, les composantes de ses valeurs, de ses émotions entrent en ligne de compte dans son enseignement (Carlier, 1998). L'enseignant tient aussi compte des besoins de l'école et des élèves, respecte les règles générales relatives au système éducatif. Il améliore sa pratique en se référant autant au contenu du programme, au groupe de sa classe, qu'au contexte où il est appelé à travailler (Legendre, 1998). Il se ressource donc à plusieurs domaines éducatifs.

L'activité enseignante est une activité sans doute éducative parce qu'elle contribue à l'émergence des sujets libres. Selon l'Unesco (2000), elle ne peut nullement pas être réduite à un ensemble de savoirs et de procédures dont le seul but serait de conformer des individus à un modèle normé. C'est pourquoi la mise en place d'un code de déontologie de l'enseignement est nécessaire. Selon G. Tsafak (1998) « la vocation de l'enseignant se traduit dans les manières dont il conçoit sa tâche par un certain nombre de signes ; le sens de responsabilité ; le sens de sa mission ».

Cette activité répond à une double régulation, et cette régulation de par sa notion, prend en compte à la fois des déterminants de l'activité, ainsi que les effets en retour de l'activité qui, vont modifier cette régulation. L'activité est déterminée par les propriétés de la situation de travail, par les caractéristiques et les états de l'enseignant ; elle a un double système d'effets, sur la situation et sur l'enseignant lui-même. On peut dire que la prise en compte de ces effets, par rapport à des attentes, conduit éventuellement à modifier l'activité. Cette modification peut être faite, soit dans le moment même de l'action, soit à plus long terme. Des éléments centraux qui déterminent l'activité sont évidemment du côté de travail, ce qui est prescrit (programmes, instructions), les propriétés des élèves vis-à-vis desquels l'activité s'oriente et celles du contexte de la situation scolaire. Les déterminants de l'activité de l'enseignant sont évidemment ses compétences vis-à-vis du contenu enseigné et vis-à-vis de l'intervention didactique sur les élèves : ce sont aussi les représentations qu'il se fait de son travail, et l'autonomie qu'il se donne pour agir, et que nous distinguons de l'espace de liberté que lui donne la prescription. Les propriétés de l'enseignant vis-à-vis de ses émotions font partie des déterminants de l'activité de ce dernier, car, un enseignant anxieux qui ressent le fait de se taire longtemps, comme ne pas remplir son contrat pourra difficilement supporter de mettre en œuvre un déroulement autonome du travail des élèves dans lequel lui, enseignant n'interviendra pas avant le temps prévu. Dans l'autre sens, un enseignant qui prend plaisir dans sa classe lorsqu'il y a des interactions ouvertes avec les élèves, et qui aime se saisir

d'opportunités non prévues, sera mal à l'aise si on lui demande de planifier précisément ce qu'il va faire en classe, et de préciser ce qu'il s'attend à voir se passer. On se rend compte que ce ne sont pas les seuls déterminants dans la mesure où travailler professionnellement appelle une action dans la durée, et la « gestion de soi » est une composante importante de l'effet produit par le travail continu sur toute une période. L'état de l'enseignant, au moment où il agit, est en effet un déterminant de son activité.

Dans la dynamique de l'action, on constate que l'activité produit des effets, d'une part sur le but central. Dans cette situation, il y a un rapport entre les élèves et le contenu enseigné. D'autre part, l'activité produit des effets sur l'enseignant lui-même. Les effets sur l'enseignant, comme les déterminants, relèvent de plusieurs dimensions : les dimensions cognitives, dans ce cas, l'enseignant apprend sur les élèves et sur leur apprentissage, il apprend aussi sur son action et sur lui-même ce qui fait partie des méta connaissances ; les dimensions physiques et physiologiques ; les dimensions émotionnelles

#### **2.2.1.2. L'effet-enseignant**

Les travaux sur l'effet-maitre remontent dans les années 50 et ont pour origine aux Etats Unis. Ils s'attachent à l'étude des pratiques enseignantes et à leur relation avec les acquis des élèves (Bressoux et Pansu, 2003). Avec les travaux des auteurs tels que Rosenshine et Jacobson en 1968 et plus tard Bloom en 1979, l'idée que l'enseignant pouvait faire la différence au niveau de sa classe commençait à se préciser. D'autres recherches comme celles de l'IREDU (Suchaut, 2003) tendent à confirmer l'influence de l'effet enseignant sur les performances des élèves. Il s'agit ici d'un point de vue défendu par Darling-Hammond (2000, cité par Anderson, 2004). Les recherches sur les « effets écoles » fondaient leur justification sur l'égalité de change au sein des établissements, par contre les recherches sur l'« effet-enseignant » s'orientent davantage sur les pratiques enseignantes plus à même d'accroître les acquisitions scolaires des élèves. Dès cet instant, on remarque que l'effet enseignant fait référence à l'enseignant efficace (Barahinduka, 2010). L'enseignant efficace est celui qui parvient à réussir là où les autres enseignants ayant les mêmes caractéristiques ont échoué, en créant la plus-value chez les élèves, en particuliers chez les moins performants. L'effet enseignant ne peut se concevoir que dans le cadre d'une comparaison des performances des élèves placés sur les enseignants présentant le même profil tel que le diplôme, la formation initiale, le genre, le salaire. Pour Marie Duru-Bellat (2003), l'ancienneté associée à une longue expérience de l'enseignant (15 et plus) fait partie intégrante des caractéristiques de

l'enseignant efficace. D'après elle, l'efficacité de l'enseignant est plus liée à la capacité à adopter une méthode d'enseignement au public à qui on a à faire qu'aux méthodes d'enseignements au sens habituel du mot. Selon Bressoux, (1994) ; Marie Duru-Bellat, (2003), ce qui guide l'enseignant efficace, c'est l'esprit d'équité. L'enseignant efficace fait preuve de discrimination positive en portant une attention particulière aux élèves à risque, s'efforçant ainsi à amener la majorité des élèves à sa charge, à une maîtrise minimale des compétences attendues en insistant sur l'équilibre des effets négatifs de l'origine sociale. D'autres recherches récentes (Barahinduka 2010 ; Kantabaze, 2010) sur l'efficacité des enseignants et sur la déperdition scolaire attribuent à l'enseignant plus qu'à d'autres facteurs, les différences observées entre les performances des élèves dans le contexte de leur étude. Dans ce sens, les résultats des recherches empiriques anglo-saxonnes montrent que l'enseignant peut susciter, engager, soutenir et maintenir la motivation à apprendre de l'élève. Celle-ci est considérée comme un facteur capital de la performance scolaire. Ainsi, en adaptant les pratiques d'enseignements efficaces, les enseignants peuvent exercer une influence déterminante sur l'amélioration de la qualité des apprentissages (Roy, 1991). Selon des nombreux auteurs, les acquis des élèves semblent dépendre fortement de la classe qu'ils fréquentent. Bressoux (2000) quant à lui pense on peut inférer, que l'enseignant a un rôle important dans la production des différences d'acquisition qu'on observe d'une classe à l'autre. D'où le concept d' « effet-maitre ». Le terme peut, cependant, être relativement trompeur car il laisse sous-entendre que toutes les différences enregistrées d'une classe à l'autre proviennent de l'action de l'enseignant lui-même. Or, selon cet auteur, tel n'est pas le cas. Il existe des facteurs « donnés » que ce dernier ne maîtrise pas. Il importe de souligner les travaux de Heyneman (1986), après avoir passé en revue les recherches menées à grande échelle sur l'efficacité des systèmes éducatifs, il s'efforce de montrer comment au cours des 20 dernières années, on est arrivé à mieux comprendre les résultats scolaires dans les pays en développement. Basée sur la recherche d'une compréhension des facteurs qui interviennent dans les activités scolaires pour en déterminer la plus ou moins grande efficacité, l'étude de Heyneman (1986) a permis de faire apparaître au moins deux différences importantes et jusqu'ici peu connue entre les pays de l'OCDE et dans les pays en voie de développement :

« Les élèves issus de milieux défavorisés n'obtiennent pas nécessairement de moins bons résultats aux tests standardisés » (Heyneman, 1986 :305) ;

« L'influence de la qualité de l'enseignement n'est pas nécessairement moindre que l'influence familiale »(Heyneman, 1986 :305).

Il trouve à cet égard que l'influence de l'enseignement n'est pas nécessairement moindre que l'influence familiale ; bien au contraire, « le facteur le plus déterminant pour l'apprentissage est la qualité d'écoles et des professeurs » (Heyneman, 1986 :305). Selon lui, plus le pays est pauvre, plus la qualité du milieu scolaire détermine le rendement. Si l'on suppose que le milieu familial est le facteur le plus déterminant, alors les possibilités d'améliorer le niveau des classes les moins performants deviennent pratiquement inexistantes du fait du faible pouvoir que l'école peut exercer sur la famille. Par contre, tenter l'identification des caractéristiques associées aux enseignants et aux classes qui, sont les plus efficaces suppose, au préalable, que l'on admette la prédominance des facteurs internes sur le rendement scolaire des élèves par rapport aux facteurs externes, ou encore que l'enseignant dans l'environnement de la « classe » dispose d'un pouvoir d'influence sur l'apprentissage des élèves, et finalement sur leurs performances. Coleman et al. (1966) et Crahay (2000) indiquent à cet égard, que la variable « enseignant » produit un effet plus marqué sur la réussite scolaire pour les élèves d'origine modeste et d'ethnie minoritaire. Quoi qu'il possède un ascendant important sur la réussite d'un élève, on peut dire que le milieu d'où provient ce dernier, ne constituerait pas une barrière infranchissable ; c'est donc l'enseignant qui, le plus, aide l'élève à apprendre.

Le rôle de l'enseignant dans la contribution de la réussite des élèves et la réduction des écarts de performance scolaire a été démontré dans sa valeur ajoutée.

### **2.2.1.3. La valeur ajoutée de l'enseignant**

Etant le moteur dans le processus enseignement apprentissage, Marzano et Walberg (2005) ont mené une étude sur « la valeur ajoutée » de l'enseignant tout en relevant des facteurs qui permettront à ce dernier de mettre en évidence la prépondérance de son rôle dans la réduction des inégalités de réussite scolaire. Parmi ces facteurs l'on peut retrouver entre autre la manière dont la classe est gérée, dans ce cas une bonne gestion de la classe favorise l'apprentissage et la réussite scolaire. Harry Wong (2004) a identifié quatre indicateurs simples pour connaître une saine gestion : (1) les élèves sont à la tâche, (2) les attentes sont claires, (3) le temps d'apprentissage et (4) le climat de la classe est calme et axé à la tâche. Un autre facteur est celui de la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage car les élèves doivent être le point de départ de la place des cours. Ainsi, ce qui favorise la réussite scolaire c'est le fait que, d'une part, l'enseignant tienne compte du profil de ses élèves et choisit les stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées à leurs styles d'apprentissage et d'autre

part, il enseigne clairement selon les stratégies qui font en sorte que le contenu thématique est accessible à un grand nombre d'élève. Par ailleurs, il propose des tâches en fonction des forces des élèves, ce qui suscite en retour leur intérêt et qui le maintient. Les élèves sont enclins à demeurer à la tâche et la gestion de classe est d'autant facilitée. La motivation des élèves est soutenue. La gestion du curriculum est aussi un facteur relevé par les auteurs (Marzano et Walberg, 2005 ; Harry Wong, 2004). Dans ce cas, l'enseignant propose des activités d'apprentissage en faisant des liens et en assurant une congruence entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation.

La mise en exergue du rôle de l'enseignant dans la réduction des inégalités de réussite peut se manifester par d'autres facteurs pédagogiques : le temps consacré à l'apprentissage. Il est établi qu'il existe une relation entre les caractéristiques du temps d'enseignement et la réussite scolaire. Selon Bressoux (1994), le facteur temps est fondamental dans l'acquisition des élèves. L'auteur précise que le temps alloué à une discipline est positivement lié aux acquisitions scolaires. Wiley (1976) relève qu'il existe un impact positif du temps passé à l'école sur les acquisitions. La formation continue des enseignants est un facteur pédagogique qui permet à ces derniers d'améliorer les performances scolaires. Pour DuruBellat et Mingat (1994) la qualité de l'enseignement est liée à certaines caractéristiques de l'enseignant. Dans les pays à faible revenu, souligne une étude de l'Unesco (2005), l'amélioration de la formation des enseignants présente un impact positif sur les acquis cognitifs des élèves. Les évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves sont également des facteurs associés aux performances scolaires des élèves. Certains facteurs de réussite liés à l'enseignant ont été relativisés par certains auteurs. Les élèves, les parents attribuent les différences de performances scolaires des apprenants à l'efficacité de l'enseignant (Hanushek, 2007), et ils décident d'affecter dans les classes des maîtres spécifiques. Cela signifierait sans doute que les élèves, les parents et le chef d'établissement surestiment l'importance des enseignants. Une telle représentation sur les enseignants est largement partagée par les recherches empiriques sur la qualité de l'enseignant. Dès lors, la compréhension du rapport entre les caractéristiques des enseignants et les performances des élèves, selon Jakson (2009), est importante dans l'analyse du système éducatif (Rivkin et al. 2005). Cependant, il n'existe pas de consensus concernant l'impact causal des facteurs spécifiques de l'enseignant conduisant à la conclusion commune de l'existence de preuves empiriques sur le rôle important des enseignants dans la détermination des performances scolaires. Angrist et Lavy (2001) ont mené une étude concernant l'impact de la formation sur place de l'enseignant dans

les pays développés, ils présentent une estimation de l'effet de la formation pédagogique de l'enseignant en service dans les écoles de Jérusalem. L'analyse de la rentabilité suggère que la formation pédagogique de l'enseignant peut être plus bénéfique pour améliorer les performances des élèves que la réduction de la taille de la classe ou l'ajout d'heure supplémentaire de cours à l'école. Les études menées par différents chercheurs, en dépit des variations de dénominations, dans les environnements variables, ont montré l'existence d'un lien entre les caractéristiques d'un enseignant et son efficacité (Anderson, 2004). Ce lien, a incidence indirecte, produit un effet sur la façon dont l'enseignant organise sa classe et gère le fonctionnement. En effet, Ndiaye (2007,2008) soutient que : « ce que l'enseignant est, influence ce que l'enseignant fait ; et ce que l'enseignant fait influence à son tour ce que les élèves apprennent, en termes de consensus et qualité ». A cet égard, l'enseignant est considéré comme un facteur essentiel dans le processus de gestion, de transmission et d'installation des apprentissages à l'école en général et en classe en particulier.

Le rôle de l'enseignant dans l'amélioration de la réussite des apprenants se manifeste beaucoup dans sa valeur ajoutée. Son influence sur l'apprentissage des élèves avait fait l'objet de plusieurs recherches de types processus produits de Barack Rosenshine(1971) et celles de Benjamin Bloom(1979) sur le *Mastery Learning*. Ces études mettaient en relation les comportements de l'enseignant avec l'apprentissage de l'élève. Les recherches plus récentes comme celles de Brophy et Good (1986) ; Rosenshine et Stevens (1986) ; O'Neil(1988) ; Gauthier(1997) sont venues confirmer que l'enseignant, notamment par le biais de la gestion de la classe et de l'enseignement, affecte directement l'apprentissage des élèves. L'enseignant évalue les élèves pour voir si son enseignement a eu un impact sur l'apprentissage. Mais les évaluations traditionnelles de type standardisé permettent difficilement d'établir une relation directe entre la qualité de l'enseignement dispensé et les résultats des élèves. Les performances observées par cette forme d'évaluation sont influencées par plusieurs facteurs dont les acquis antérieurs des élèves, leurs habiletés, la qualité de l'enseignement reçu antérieurement, le niveau socio-économique. Une telle forme d'évaluation ne permet pas d'isoler l'impact de l'aménagement des autres facteurs scolaires ou non scolaires qui ont une influence sur la performance scolaire des élèves (Meyer, 1997).

D'autres recherches empiriques ont été élaborées par Fraser et al., (1987) ; Wax Man(1991) ; Wang et al.,(1983) ; Walberg, Hatel et Lai(1999) qui ont utilisé la méta-analyse, ainsi que d'autres études mesurant la « valeur ajoutée » de l'enseignant, réalisées par les



chercheurs tels que Sanders et Rivers(1996) ; Webster et Mendro(1997) ; Wright et al.,(1997) ; Sanders et Horn(1998) ; Sanders(2000) ; Babu et Mendro(2003), ont réussi à comparer et à mesurer l'impact des différents facteurs sur la performance scolaire des élèves. Ces recherches ont confirmé que le milieu scolaire plus particulièrement l'enseignant joue un rôle important pour favoriser l'apprentissage des élèves et réduire les inégalités de réussite et ce, au-delà des dimensions familiales ou motivationnelles. Cette méta-analyse identifie l'enseignant comme étant le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves. L'effet de l'enseignant devance ainsi celui de la famille.

### **2.2.2. Inégalités de réussite scolaire**

L'explication des inégalités de réussite dans les écrits s'est faite à travers : les structures et pratiques d'enseignement, les pratiques éducatives parentales, la relation enseignant-élève, les disparités scolaires, valeurs culturelles des classes et aspirations éducationnelles des élèves.

#### **2.2.2.1. Inégalités de réussite, structures et pratiques d'enseignement**

Les inégalités de réussite scolaire dans les écrits ont été développées par plusieurs auteurs qui ont eu des positions différentes. L'opposition entre ces auteurs est relative au fait que les structures scolaires, les contenus et les méthodes d'enseignement ainsi que les procédures d'évaluation seraient responsables des inégalités de réussite scolaire selon l'appartenance sociale. L'école de nos jours plus précisément l'école démocratique possède plusieurs missions. Elle doit en principe fournir à chaque individu sans discrimination toute culture possible, accueillir indistinctement tous les enfants, donner à tous des chances égales au départ de s'instruire et de s'épanouir, son fonctionnement doit être par nature équitable, son message empreint d'universalité. Dans une telle optique, certains peuvent réussir mieux que d'autres à l'école, ils peuvent apprendre plus facilement ou manifester plus d'intérêt pour les choses scolaires. Cela traduit la diversité des individus au sein d'une population. Un enseignement ne peut être efficace, ne peut progresser que si le public auquel il s'adresse présente un minimum d'homogénéité. La différenciation des résultats dans ce cas va devoir entraîner une différenciation des cohortes, l'élimination des uns, l'orientation des autres dans différents types de filières. Et chacun se doit d'accepter cette inséparabilité de l'enseignement et de la sélection, parce que cette sélection qui prend pour critères les performances concilie

l'efficacité et l'équité. Tel est le discours fonctionnaliste et auto-apologétique que l'institution scolaire tient sur elle-même.

L'approche conflictualiste du problème de l'échec et de la sélection scolaire suppose de prendre exactement le contre-pied d'un tel discours. Loin d'être un fait fonctionnel découlant des inégalités de performances interindividuelles, l'existence de structures et des pratiques scolaires sélectives constitue un fait structural, la donnée structurale fondamentale à partir de laquelle seule on peut comprendre la différenciation des résultats en tant que différenciation non seulement interindividuelle, mais sociale. Pour Liliane Lurçat (1975) « si l'échec scolaire touche aussi électivement les enfants issus des couches populaires », c'est à cause de la « nature même du système scolaire français, basé sur la conception et la sélection des meilleurs ». Le fait statistique de l'échec scolaire des enfants de milieux populaires s'explique donc par le fait structural du caractère sélectif du système scolaire français qui a pour principe la sélection des meilleurs. Il se trouve que l'école est accusée de par son fonctionnement comme un appareil de transmission et de sélection culturelle. Baudelot et Establet (1971-1975) ont apporté une contribution à l'explication des inégalités de réussite scolaire, cette contribution apparaît comme fortement caractéristique. Pour ces auteurs, la séparation entre le réseau « primaire professionnel » et le réseau « secondaire supérieur » constitue le fait structural fondamental, la vérité sociologique et socio-politique des statistiques scolaires. Système de division et d'exploitation des classes, le système capitaliste a besoin d'un appareil de formation de main d'œuvre et d'encadrement idéologique qui soit lui-même un appareil de division et de domestication. Cette division existe à l'état visible à partir des études secondaires, entre les filières d'enseignement général, où s'enseignent les savoirs cumulatifs et théoriques qui permettent la domination de la nature et la domination sociale, et les filières-rebut (appelées dans les années 70 « classes de transition », classes de terminale pratiques », etc.), ou par l'intermédiaire de prétendues méthodes « actives » ou « non directives », « on s'ingénie à faire travailler les élèves le moins possible » (p.138) et à les « infantiliser » en leur distribuant une culture au rabais, afin de mieux les préparer à la soumission. Mais cette division existe aussi, contre toute apparence, dès l'école primaire, puisque c'est à ce niveau que, par le jeu des échecs et des redoublements se différencient les carrières scolaires. Les inégalités de réussite scolaire liées à l'appartenance sociale permettent ainsi aux auteurs de dire que c'est l'école primaire qui divise. Cette imputation qu'impose le point de vue structural adopté au départ par une analyse des pratiques effectivement mises en œuvre au titre de l'institution primaire mérite une justification. En effet ce sont les pratiques

d'alphabétisation au cours préparatoire qui serviront de base à l'argumentation. C'est précisément l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui creuse les différences entre les enfants et qui commande tout le processus scolaire ultérieur. Il s'agit donc pour Baudelot et Establet (1971-1975), de montrer que ces différences qui apparaissent dans les performances en lecture et expression écrite, différences fortement liées à l'appartenance sociale, c'est dans une large mesure l'école qui en est responsable. A côté de cette approche d'inspiration marxiste et du paradigme conflictualiste qui stipule que l'école joue un rôle de division sociale et de domestication idéologique au sein du mode de production capitaliste (Bowles, 1971 ; Bowles et Gintis, 1976 ; Cornoy, 1974 ; Apple, 1979 ; Rachel Sharp, 1980), il semble qu'une place doit être faite à l'approche « néo-wébérienne » des problèmes de différenciation et de sélection scolaires. Pour Brandall Collins(1971-1974) la liaison entre réussite scolaire et appartenance sociale pourrait s'expliquer par le fait que l'école, bien loin de transmettre des connaissances « objectives » et de développer chez les individus des capacités opératoires culturellement « neutres », impose les références, les manières d'être, les valeurs d'un groupe particulier, le groupe qui dispose à un moment donné du pouvoir de contrôle sur le système éducatif, et définit les critères de l'excellence humaine qui prévalent au sein de ce groupe. De sorte que la sélection scolaire pourrait bien repenser davantage sur un système de coopération et de parrainage que sur un système de compétition rationnelle ouverte, les élus étant ceux qui savent faire la preuve soit dans leur appartenance au groupe culturellement dominant, soit de leur allégeance vis-à-vis de ce groupe et de ses valeurs. Cette théorie est proche de certaines analyses développées en France par des auteurs comme Bourdieu et Passeron(1970) sur les critères de l'excellence scolaire, les mécanismes de la sélection, et la fonction de conservation sociale de l'école.

Bourdieu et Passeron(1970) donnent un modèle typiquement « culturaliste » pour expliquer les inégalités de réussite scolaire. Ces inégalités sont rapportées en effet à des « inégalités culturelles » entre les groupes et les inégalités de motivation vis-à-vis des études sont rapportées à des différences attitudinelles profondes, les classes défavorisées ayant tendance à anticiper leur avenir conformément à leur expérience du présent, à conformer leurs projets à leur sentiment du probable et à reproduire ainsi leur situation de désavantage. Cette distribution inégale du « capital humain » et cette disparité des « ethos de classe » semblent donc suffire à expliquer à la fois les inégalités devant la sélection et les inégalités de sélection(réussite égale), la sélection scolaire ne faisant que refléter les inégalités sociales (Bourdieu,1966a, b, 1974 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1965, 1970). A ce niveau la

reproduction des inégalités par l'école vient seulement de la mise en œuvre d'un égalitarisme formel, à savoir de ce que l'école traite comme « égaux en droit » des individus « inégaux en fait », c'est-à-dire inégalement préparés, par leur culture familiale, à assimiler le message pédagogique, de même qu'ils sont inégalement préparés à décoder le message artistique, à appréhender l'œuvre d'art comme système de pertinence stylistique(Bourdieu et Barbel,1966). Une condition supplémentaire est nécessaire cependant pour que joue ce mécanisme de conservation des inégalités culturelles en inégalités scolaires : qu'il soit méconnu comme tel. C'est l'idéologie du « don » qui assure cette transmutation des apparences en faisant percevoir comme inégalités naturelles entre individus(Bisseret,1974) ce qui est en fait le produit d'une différenciation sociale.

#### **2.2.2.2. Les pratiques éducatives parentales et réussite scolaire**

L'éclairage sur le phénomène d'inégalités de réussite scolaire dans les écrits peut aussi s'observer dans les pratiques éducatives parentales. Selon Boltanski (1969), les caractéristiques de climat de « style de vie » de « style interactionnel et éducationnel » du milieu familial ne sont indépendantes du statut socioéconomique et de la position de la famille dans sa structure sociale ; la liaison statistique entre ces deux types de dimensions est très imparfaite, des familles appartenant à la même classe sociale pouvant se révéler très différentes les unes des autres du point de vue d'habitudes de vie et du climat éducationnel ; lorsqu'on étudie l'effet de ces dimensions sur la réussite séparément, les dimensions de comportement et d'attitudes apparaissent plus fortement liées à la réussite que les dimensions objectives du statut social. Cette analyse apparaît aussi dans l'étude de d'Elisabeth Fraser (1959) sur les élèves des écoles secondaires d'Aberdeen (dont la réussite est corrélée davantage avec les encouragements reçus des parents qu'avec le niveau d'instruction de ceux-ci, le revenu, la taille de la famille ou toute autre caractéristique du milieu). De même selon le « rapportPlowden » (1967), les dimensions « psychosociologiques » expliqueraient généralement mieux les différences de performances scolaires que les aspects « objectifs » du statut social ou que les dimensions proprement « scolaires », ce phénomène s'accroissant entre la première et la dernière année d'études primaires, et il semble d'après Ainsworth et Batten (1974) que le même phénomène se retrouve au niveau des études secondaires. Rosen (1956) distingue, dans son étude sur le « syndrome » de réussite, le « besoin d'accomplissement » (c'est-à-dire le désir de réussir ou d'exceller se traduisant à travers l'effort dans un contexte compétitif) et « l'orientation vers les valeurs de la réussite », cette dernière mesurable à

travers les questionnaires, renvoyant davantage au contexte culturel, alors que le « besoin d'accomplissement mesuré à l'aide des tests projectifs selon McClelland et al.,(1953 ,1961) relève davantage d'une approche psychologique de la personnalité.

De Winterbottom (1958), de Rosen et Andrade (1959), de Rosen (1962), on retiendra essentiellement que le « besoin d'accomplissement » de l'enfant semble favorisé par un niveau relativement d'attentes et d'exigences de la part de la mère, défavorisé par la coexistence d'une mère indulgente et protectrice et d'un père autoritaire. Des parents à la fois exigeants, « impliqués » dans les activités de leurs enfants et les poussant à l'autonomie, une atmosphère générale de « démocratie froide » selon le terme de Bronfenbrenner, se révéleraient selon Banks (1968), Musgrove (1966), plus favorables au développement du « besoin d'accomplissement » qu'un milieu très doux et chaleureux. Mais le caractère relativement peu cohérent des résultats des différentes sur cette question laisse un doute sur la pertinence ou la rigueur de telle caractérisation. On peut noter que la corrélation entre ce « besoin d'accomplissement » et les performances scolaires demeure assez faible selon Musgrove (1966) et Show (1961).

### **2.2.2.3. Inégalités de réussite scolaire et relation enseignant-élève**

L'éclairage sur la question des inégalités de réussite scolaire dans le contexte de l'origine sociale ou l'appartenance sociale se trouve aussi dans la relation enseignant-élève. Les enseignants accordent souvent une importance majeure au milieu familial comme gage de réussite ou d'échec de leurs apprenants (Goodavie, 1968), ainsi, leurs attentes et leurs attitudes à leur égard sont influencées par la « perception sociale » qu'ils en ont, selon les recherches faites par Warner, Havighurst et Loeb (1944) ; Warner (1950,1952) ; Becker (1952) ; Deutsch (1963) ; Wilson (1963) ; Leacock (1969) ; Rist (1970, 1973) ; Stein (1971) ; Zimmerman (1978). On se rend compte que les conseils, prescriptions ou les prédictions des enseignants concernant l'orientation scolaire de leurs élèves ne tiennent pas compte seulement des aptitudes ou des performances effectives, mais aussi de l'appartenance sociale. En plus les enseignants tendent à surestimer les performances des élèves qu'ils savent ou qu'ils croient de milieu social élevé, à sous-estimer les autres. Depuis la fameuse recherche de Rosenthal et Jacobson (1968), la prédiction par l'enseignant des performances de l'élève tend à influencer non seulement l'évaluation qu'il en fait, mais, paradoxalement, ces performances elles-mêmes, une attente positive pouvant avoir un effet favorable, et l'anticipation de l'échec

pouvant avoir un effet de contribuer à le provoquer. Selon Rist (1977), cet « effet pygmalion » réclame un cadre d'interprétation théorique plus large et plus heuristique que la simple notion de « prophétie à réaliser automatique » ou « prédiction créatrice ». Pour Rist, le courant « ethno éthologique » est capable d'apporter ce cadre, avec sa théorie de l'étiquetage. Cette théorie s'est constituée d'abord autour de la problématique de la déviance, lorsque certains chercheurs ont substitués à la question de savoir pourquoi on devient « déviant », celle de savoir par quels processus et aux prix de quels conflits d'interprétation une collectivité peut être amenée à définir ce qu'est la déviance et à catégoriser les déviants. Le même déplacement théorique, la même substitution de problématique a lieu lorsqu'au lieu de se demander pourquoi l'échec scolaire et pourquoi la liaison entre échec et origine sociale on entreprend de « déconstruire » la notion même de réussite et d'échec en s'interrogeant sur les processus et les procédures par lesquels l'institution parvient à étiqueter « bons élèves » et « mauvais élèves », (Fuchs,1968 ; Keddie, 1971), tout comme dans le cas de la déviance, c'est dans une large mesure l'étiquetage qui crée lui-même, par une dialectique typique de « dévalorisation et auto dévalorisation » (Lurçat,1974) les comportements d'échec dont il a besoin pour alimenter, selon une circularité perverse, sa propre justification. Selon Good et Brophy (1973), les prédictions de l'enseignant à l'égard de l'apprenant doivent être précises et stables, susceptibles de se traduire en comportements cohérents et « lisibles » par l'apprenant, et l'apprenant se révèle incapable de les contredire et de les modifier.

#### **2.2.2.4. Inégalités de réussite et disparités scolaires**

L'école, par ses structures sélectives, par la culture de classe qu'elle véhicule, par les critères d'évaluation qu'elle utilise, par la façon dont les enseignants perçoivent et catégorisent les élèves, est, selon la sociologie conflictualiste radicale, responsable des inégalités de réussite scolaire et de l'échec massif des élèves. Cette thèse peut être étayée par un certain nombre de données empiriques. Cependant, il est peu probable que ces données empiriques puissent permettre de la vérifier. L'approche de type « différentiel » est une approche qui permet de ressortir les rapports entre les pratiques scolaires et les inégalités de réussite. En effet, on peut se demander si les inégalités de réussite scolaire selon l'appartenance sociale ne sont pas susceptibles de varier en même temps que certaines caractéristiques, si elles n'ont pas tendance à s'aggraver ou à s'atténuer selon que le système d'enseignement est plus ou moins sélectif, que les classes sont plus ou moins chargées, plus ou moins homogènes, selon les types de pédagogies ou les modes d'évaluation scolaire

utilisés. Face à cette situation, un certain nombre de recherches récentes ont apporté quelques solutions divergentes.

Certains auteurs imputent au caractère sélectif des structures scolaires la fréquence relative de l'échec scolaire chez les enfants de milieux populaires (Vial, 1972 ; Lurçat, 1975 ; Baudelot et Establet, 1971,1975). Il est probable qu'une école secondaire « polyvalente » facilitera davantage qu'une à filières sélectives la poursuite des études pour les enfants de milieux populaires. Husen (1971) s'efforce d'ailleurs de démontrer qu'une telle « couverture » n'entraîne pas forcément une baisse du niveau des performances des meilleurs élèves. Reste donc à savoir si une réduction de ces inégalités d'accès aux études va de pair avec une réduction des inégalités de succès en cours d'études. D'après Cherkhaoui (1979) il semble justement, que les élèves issus des milieux populaires réussissent mieux en classe lorsque la sélection s'effectue sur la base des critères bien visibles et bien explicites, ce qui n'est pas le cas dans les systèmes de type « polyvalent ».

On peut aussi se demander si l'organisation des études par groupes de niveaux homogènes contribue à aggraver ou à réduire les disparités de réussite selon l'organisation sociale. De l'étude de Barker Lunn (1970) sur l'enseignement primaire en Grande Bretagne, on retiendra cependant que le « streaming » (groupes des élèves par niveau homogènes) tend à provoquer une certaine détérioration du niveau scolaire relatif des enfants de milieux défavorisés, ainsi qu'une surestimation par les enseignants des résultats des élèves des milieux privilégiés, plus nombreux dans les sections « fortes ». Il semble également d'après Foucambert (1977-1979) que l'organisation des sections par groupes de niveaux tend à creuser les écarts entre les groupes sociaux. Il ressort des résultats cités par les auteurs plus haut et ceux obtenus par Coleman et al. (1966) une convergence concernant les effets de la composition sociale des classes et des établissements sur les performances relatives des différents groupes d'élèves. S'agissant des effets de l'effectif du groupe-classe sur les écarts de performances scolaires selon l'origine sociale des élèves, on peut citer les résultats obtenus par Cherkhaoui et Lindsey (1974) à partir de données françaises sur la réussite en mathématiques. Il semble en effet que l'augmentation des effectifs de la classe provoque une détérioration des performances chez les élèves issus des groupes favorisés mais aussi paradoxalement, une amélioration chez les autres. Ce paradoxe devrait, selon Cherkhaoui et Lindsey, s'expliquer par référence à la théorie bernsteinienne des « deux codes ».

### 2.2.2.5. Valeurs culturelles de classes, aspirations et réussite scolaire

Les inégalités d'accès aux études ou de réussite scolaire peuvent aussi s'expliquer par la combinaison de deux facteurs, un facteur « réussite » et un autre appelé facteur « aspiration ». Ce dernier facteur se manifeste par le fait que pour un même niveau de réussite, les demandes de poursuivre des études sont fréquentes et plus pressantes de la part des élèves ou des familles de milieux privilégiés que dans les milieux populaires. Ces deux facteurs ne sont pas « en addition », mais « en interaction » : les aspirations éducationnelles des élèves ou de ses parents dépendent en grande partie de son niveau de réussite, cela va de soi, mais, inversement les aspirations éducationnelles des parents ne sont-elles pas de nature à provoquer chez l'enfant des comportements scolaires plus ou moins inducteurs de réussite ? Les motivations en apprentissage ont un rôle important et constituent un trait caractéristique de la personne, les motivations aux études par rapport à tel ou tel aspect obéissent à des déterminants sociaux.

Une liaison existe entre la réussite scolaire, les aspirations éducationnelles, les ambitions sociales, orientation du système des valeurs et appartenance à telle ou telle classe sociale, une telle liaison constitue une problématique privilégiée de la sociologie et de la psychologie sociale américaine « classique ». Pour un certain nombre d'auteurs américains, la moins bonne réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires refléterait le fait que les membres des catégories sociales « inférieures » manifesteraient moins que ceux de la classe moyenne et supérieure le goût de l'effort et de la compétition, le désir de réussite socialement, l'esprit d'ascétisme rationnel sacrifiant les satisfactions immédiates à des ambitions à plus long terme, en un mot la mentalité d'« entrepreneur puritain » sur laquelle la civilisation américaine se serait édifiée. La réussite constitue une préoccupation primordiale (Kluckhohn, 1970), ou se trouvent privilégiés la maîtrise sur la nature, le souci de l'avenir, les valeurs d'activité et d'individualité (Kluckhohn et Strobeck, 1961). Or, Rosen le montre dans son étude de « syndrome d'accomplissement », cette orientation vers les valeurs de la réussite, qui va de pair avec les aspirations éducationnelles élevées, est liée significativement à l'appartenance sociale. Dans l'étude de Kahl (1953) portant sur deux groupes d'élèves de « High School », on retrouve cette liaison entre orientation ethnique et aspirations éducationnelles. Ces deux groupes d'élèves ont un niveau cognitif comparable et de même origine sociale dont l'un aspire et l'autre non aux études supérieures, et où les entretiens avec les parents font apparaître un contraste entre une morale volontariste et centrée sur l'avenir



d'un côté, une vision plus fataliste et bornée au présent de l'autre. Cette liaison se trouve confirmée en Grande Bretagne par l'enquête de Sugarden (1966) auprès des élèves secondaires londoniens. Swift (1967-1970) souligne dans le même sens, à côté de la famille appartenant à la « middle class » et de type « démocratique », le fait que la réussite scolaire est favorisée aussi dans certaines familles populaires ou elle est vécue comme compensation à l'absence de mobilité ascendante des parents. Cette liaison entre aspirations éducationnelles et orientation ethnico-culturelles de classe a été souligné par Heyman (1953) qui a attribué à un système de valeur typique et original le fait que les ouvriers paraissent valoriser relativement peu d'éducation scolaire comme moyen de promotion sociale et de réussite personnelle et manifestent en général des aspirations, ambitions et attentes relativement limitées (Parsons, 1953, Lipset et Bendix, 1959).

Boudon récuse l'hypothèse couteuse et compliquée des « subcultures de classe », selon lui, les différences dans les stratégies de scolarisation (inégalités dans la demande d'éducation) par le fait que chacun recherche à travers l'éducation, la meilleure combinaison possible de bénéfices, de couts et de risque pour lui-même et que ce « point d'optimisation » se situe d'autant plus haut dans le cursus scolaire que l'individu se situe plus haut dans l'échelle sociale.

## **2.3. APPROCHES THEORIQUES**

Les exigences de recherche scientifique imposent à tout chercheur de confronter toujours son travail aux recherches et théories antérieures. Dans cette partie, nous allons exposer des approches théoriques relatives au rôle de l'enseignant et les approches théoriques relatives aux inégalités de réussite scolaire.

### **2.3.1. Approches de VYGOTSKY & PIAGET: théories constructivistes**

L'action de l'enseignant a pour but l'apprentissage de l'élève : on a donc besoin d'un cadre d'analyse qui prenne en compte les propriétés de l'apprentissage, et plus particulièrement ses conditions centrales. De ce fait, les théories développementales de Vygotsky (1934) et Piaget (1936) permettent d'analyser l'apprentissage.

La théorie de Vygotsky (1934) prend en compte de manière le rôle de l'intervention adulte dans le développement, la théorie de Piaget insiste sur les processus qui ont lieu dans la transformation des connaissances de celui qui apprend, et le rôle crucial de l'activité de celui qui apprend.

#### **2.3.1.1. L'enseignant "tire vers le haut" le rapport des élèves au contenu enseigné**

Il peut s'agir de faire acquérir des connaissances à l'élève, ou (non exclusif) de former à un type d'action que l'élève ne sait pas encore faire, comme c'est le cas pour l'apprentissage de la lecture / écriture. La centration peut donc être sur le savoir (c'est ce qui a guidé le développement de la didactique des mathématiques) ou sur la compétence à agir dans le domaine enseigné (savoir lire, ou dessiner, etc.).

Dans tous les cas, ce que postule la théorie de Vygotsky (1934) est le fait que la connaissance enjeu d'apprentissage a préalablement été produite de manière sociale. Il en est de même des compétences que l'on veut faire former chez l'élève : leur développement va être orienté par le fait qu'il existe déjà des adultes compétents dans le domaine enseigné. L'enseignant « tire vers le haut » le rapport des élèves au contenu enseigné, dans un processus où l'élève va être conduit à essayer de faire ce qu'il ne sait pas encore faire, dans un processus où l'activité de l'enseignant va proposer un « étayage » à cette activité encore non compétente de l'élève, et aux connaissances encore en cours d'acquisition.

### **2.3.1.2. Les tâches prescrites visent l'activité des élèves pour construire savoirs et compétences**

Piaget a mis au centre de l'épistémologie génétique les processus de construction de la connaissance chez le sujet qui se développe et qui apprend. Le constructivisme piagétien place l'action de l'enfant au centre de ces processus. Ce terme d'action est parfois entendu comme l'action matérielle : en fait, le terme d'activité, reflète certainement mieux la position piagétienne. Ce qui importe, c'est le fait que celui qui apprend puisse confronter ce à quoi il s'attend à ce qui a effectivement lieu dans le monde, se confronter à l'insuffisance de ce qu'il connaît déjà ou qu'il sait déjà faire. Le but de l'activité peut être par exemple de « faire », résoudre un problème, ou lire un texte, mais il peut être aussi de « comprendre » ce que fait ou dit l'enseignant, ce qui y est du nouveau.

La théorie de Piaget postule que pour développer ses connaissances, l'élève doit s'engager dans une activité de traitement de tâches mettant ces connaissances en jeu (mais Piaget ne dit pas que la connaissance s'ensuit automatiquement ...). L'enseignant a alors un rôle central dans les acquisitions par les tâches qu'il prescrit aux élèves. Cette dimension de germination de la connaissance « par le bas », par le fait de l'action de celui qui apprend, est présente dans la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, mais n'est pas au centre de ses développements. Cela a pu conduire à voir une divergence ou une véritable opposition entre ces deux théories constructivistes, alors qu'il n'y a pas d'obstacle, et au contraire il n'y a que des bénéfices à les articuler. Pour cela, il faut intégrer à la fois l'impact de l'activité sur des tâches prescrites et celui de l'étayage par l'enseignant, son action directe sur le rapport des élèves au contenu enseigné. L'activité de l'élève peut s'analyser d'une manière analogue à celle de l'activité de l'enseignant, à condition de prendre en compte les différences dans leurs positions et leurs préoccupations respectives.

Articuler les approches constructivistes de Piaget et socioconstructiviste de Vygotsky, c'est prendre en compte le fait que l'intervention de l'enseignant sur le rapport entre élèves et contenu enseigné se fait à la fois au travers des tâches qu'il donne aux élèves et directement par des actions portant sur l'activité des élèves au cours de la réalisation des tâches. L'enseignant remplit alors une fonction d'étayage : il apporte une aide à l'élève qui ne pourrait pas accomplir seul la tâche, et à travers cette aide agit sur le rapport de l'élève au contenu enseigné. La notion de « zone proximale de développement » introduite par

Vygotsky (1985) exprime une condition pour les acquisitions : si les tâches sont (rendues) trop simples parce que l'enseignant prend complètement à sa charge les points nouveaux ou difficiles de la tâche, alors l'élève n'apprendra pas (tout au moins rien de nouveau). Il faut relever que les « exercices techniques » se situent de manière différente car il s'agit alors d'aller vers des automatismes, ou tout au moins de « fixer » des procédures connues : les compétences se développent, mais pas du côté des connaissances.

Pour aller plus loin dans un modèle de l'activité de l'enseignant, il faut tenir compte du point soulevé plus haut : le rapport entre élève et contenu enseigné est évolutif. On considère alors le travail de l'enseignant comme un cas de gestion d'environnement dynamique, dont il existe un modèle général qui permet de situer l'activité de l'enseignant.

### **2.3.2. La théorie de la personnalité**

C'est J J Rousseau qui est l'initiateur de cette théorie. Cette théorie est l'un des fondements de la pédagogie nouvelle. Selon cet auteur, il faut connaître l'apprenant pour mieux adapter les apprentissages scolaires. Cela permettra à l'enseignant d'améliorer la réussite des apprenants afin de réduire les écarts de performances scolaires. L'enseignant devra, dans la démarche de l'auteur, être capable d'appeler nommément chaque élève ; ceci permettra aussi de faciliter l'adhésion des élèves aux apprentissages. A ce titre, Macaire (1993 : 9) aborde dans le même sens que Rousseau J.J lorsqu'il affirme : « un minimum de connaissances de chaque élève est indispensable afin d'être capable de l'orienter, de le guider avec sûreté ». Ainsi dans le but de connaître davantage l'élève dans sa constitution psychique et psychologique, il est primordial de s'approcher des spécialistes de la psychologie de l'enfant ; mais aussi de s'abreuver continuellement des substances des manuels de psychologie. C'est pourquoi Macaire continue en disant : « *si vous avez observé son comportement, écoutez ses besoins, c'est beaucoup ; mais c'est insuffisant* ».

### **2.3.3. Les approches sociologiques des inégalités de réussite scolaire**

Dans cette approche, deux modèles expliquent les inégalités de réussite scolaire. Il s'agit de l'inégalité sociale, et le modèle de la reproduction.

### **2.3.3.1. L'inégalité sociale est à l'origine des inégalités de réussite scolaire**

Pour Bourdieu et Passeron (1970) il s'agit d'abord de montrer que les inégalités sociales sont à l'origine des inégalités scolaires. C'est la hiérarchie, plutôt que la diversification qui caractérise le système scolaire. Cette hiérarchie se trouve au niveau des établissements. Elle apparaît également au niveau des individus.

L'inégalité sociale commande l'inégalité scolaire. « La hiérarchie des établissements selon le prestige scolaire et le rendement social des titres auxquels ils conduisent, correspondent strictement à la hiérarchie de ces établissements selon la composition sociale de leur public » Bourdieu et Passeron (1970, P.173).

Selon encore Bourdieu et Passeron (1970, P.192) « l'organisation et le fonctionnement du système scolaire retraduisent continuellement et selon des codes multiples, les inégalités du niveau scolaire ». Les élèves dans une filière d'enseignement technique vont être éliminés du système scolaire plus rapidement que les élèves de la filière d'enseignement général. D'une manière générale, ce sont massivement les enfants d'origine populaire qui seront arrêtés avant de parvenir aux diplômes les plus prestigieux et les plus rentables.

Les écarts de performances scolaires selon l'origine sociale sont-ils susceptibles de varier selon le type de pédagogie utilisée? y a-t-il des méthodes d'enseignement ou plus généralement des manières d'enseigner qui creusent les inégalités entre les groupes, et d'autres qui les atténuent ? A cette question très importante pour la pédagogie, la recherche empirique a apporté jusqu'ici, semble-t-il, peu de réponses précises ou cohérentes. L'histoire des « mouvements pédagogiques » témoigne incontestablement d'une liaison de fait entre la thématique de la « pédagogie nouvelle » (centration sur l'élève, individualisation de l'enseignement, apprentissage autonome, « méthodes actives », etc.) et la sensibilité au problème des inégalités de réussite à l'école. Elitisme social et « dogmatisme » pédagogique sont généralement considérés comme allant de pair, et condamnés indistinctement. Une analyse sociologique des pratiques d'enseignement pourrait bien conduire cependant à une vue plus complexe et plus nuancée, Ainsi Bernstein (1975 b) suggère que la « pédagogie invisible » mise en œuvre de plus en plus, actuellement, dans les premières années de la scolarité (qui laisse beaucoup d'autonomie à l'enfant et suppose le recours à des modalités relativement diffuses et peu explicites d'évaluation et de contrôle) correspond mieux, par certains de ses aspects au moins, aux attentes et aux présupposés culturels de la « nouvelle classe moyenne » qu'à ceux de la classe ouvrière. À qui elle peut paraître moins «

compréhensible» que le didactisme traditionnel. On sait également que pour Bourdieu et Passeron (1964) la pédagogie la plus à même de réduire les inégalités de performances selon l'origine sociale serait aussi la plus explicite, la plus didactique, voire la plus « scolaire » (cf. aussi Passeron, 1967). Il est certain cependant qu'une étude empirique et méthodique de ce problème supposerait qu'on définisse de façon extrêmement précise et analytique les variables pédagogiques (méthodes, moyens, modes d'organisation du travail) dont on voudrait mesurer les effets différenciateurs.

### **2.3.3.2. L'école reproductrice**

Pour Bourdieu et Passeron (1970), le système d'enseignement a une fonction de conservatisme social « il contribue de manière irremplaçable à perpétuer la structure des rapports de classe et du même coup à la légitimité » pour s'en convaincre, « il suffit de rappeler l'affinité entre la culture qu'il inculque, sa manière de l'inculquer et les caractéristiques sociales du public auquel il l'inculque ». L'école, en fait, ne reproduit pas, par elle-même, des différences spécifiques. Elle se contente de reproduire ou de « conserver » des inégalités sociales qui se sont produites en dehors d'elle antérieurement à la scolarité. La culture des classes privilégiées est proche de la culture scolaire. Les enfants de la bourgeoisie, de par leur mode de vie, leur éducation familiale, vont assimiler l'enseignement dispensé à l'école à la façon d'un « héritage ». Tout dans leur éducation extra-scolaire les prépare à recevoir l'enseignement dispensé par l'école. Au contraire, pour les fils paysans, d'ouvriers, d'employés, l'acquisition de la culture scolaire, est « acculturation ». L'apprentissage de la culture est un héritage pour les uns, une conquête chèrement payée pour les autres.

Le constat selon lequel les enfants de la bourgeoisie réussissent mieux que les fils d'ouvriers, trouve son explication en dehors du système scolaire. Ceux qui réussissent bien à l'école sont ceux qui ont pu bénéficier grâce à leur origine sociale de tout un ensemble de pré-savoirs et de prédispositions. Pour ceux-là, l'école viendra confirmer et légitimer ce qu'ils ont en très grande partie déjà acquis de par leur milieu et leur mode de vie, les classes sociales sont caractérisées par des distances inégales à la culture scolaire et des dispositions différentes à la reconnaître et à l'acquiescer. Le médiateur de cette action exercée par l'école est donc constitué par un certain rapport à la culture qui s'exerce différemment selon la place occupée par la famille dans la hiérarchie sociale. Baudelot et Establet (1971) considèrent cette explication comme insuffisante, qui consiste à « chercher le principe des avantages des uns et des handicaps des autres à l'extérieur de l'école ».

Insuffisante dans le sens où elle procède de façon régressive, ou il s'agit de la recherche d'une cause ultime. Elle n'est pas différente, dans son principe, d'autres explications qui invoquent d'autres « causes ultimes » pour rendre compte de ce même phénomène : l'inégalité de différentes classes sociales vis-à-vis de la réussite scolaire. Ainsi , on fait appel à « l'inégalité naturelle des dons ,à des différences de quotient intellectuel (Q I), au style d'éducation donné dans la prime enfance, au niveau culturel de la famille, aux conditions matérielles d'existence, voire à l'ensemble de ces facteurs ». Même si l'on n'est pas d'accord sur la nature de la cause, la forme d'explication avancée postule l'existence d'une cause à mettre en évidence. L'explication est régressive, elle est également chronologiquement à l'entrée des enfants à l'école. Les enfants sont inégaux devant l'école parce qu'avant d'y entrer ils sont soumis à l'action des facteurs différents.

Pour Baudelot et Establet, (1971) :

Le propre des explications est de se cantonner au niveau des institutions visibles et d'oublier ce qui les détermine en dernière instance, à savoir les rapports sociaux de production. Ce qui détermine la structure de l'appareil scolaire « c'est la division de la société en classe ». La reproduction des rapports de production est assurée, à l'intérieur de l'appareil scolaire, par la reproduction des individus en deux réseaux. Ceux-ci débouchent à « l'extérieur de l'école » sur des postes opposés de la division du travail.

Les mécanismes scolaires sont donc commandés au départ par ce qui en constitue le terme : la division du travail. La réussite selon Baudelot et Establet (1971) est attribuée par l'école de manière à assurer une reproduction des rapports sociaux dans la société. C'est également l'origine sociale qui en dernier ressort explique cette reproduction par le système d'enseignement, de l'organisation.

D'autres modèles permettent aussi d'expliquer la réussite scolaire.

### **2.3.3.3. Les approches fournies par la psychologie**

Les relations entre les résultats de l'élève et les influences de l'environnement, en particulier celle provenant du milieu familial, constituent un thème d'étude fréquent en psychologie. Les auteurs qui travaillent dans ce domaine s'efforcent en un premier temps de préciser la nature des attitudes et des pratiques parentales. Pour certains travaux, il s'agit d'attitudes globales comme, par exemple, l'amour porté à l'enfant. Des attitudes plus spécifiques sont également

envisagées comme les conceptions éducatives concernant l'acquisition de l'indépendance par l'enfant. Enfin, d'autres auteurs s'attachent plus particulièrement aux attitudes et conduites des parents vis-à-vis du travail scolaire. Le concept « milieu familial » est défini et caractérisé par certain nombre de dimensions. Dans son ouvrage « Bon élève, mauvais élève » Michel Gilly (1967) étudie les caractéristiques qui différencient les bons des mauvais élèves. Parmi les thèmes du questionnaire qu'il soumet aux élèves, on peut citer : la participation du père à l'éducation de l'enfant, l'accord ou le désaccord entre les parents à propos de l'éducation, l'autorité. Michel Rousson (1970), qui s'intéresse aux attitudes et comportements des parents en rapport direct avec le travail scolaire, propose aux enfants des questions portant sur la sévérité et les expériences des parents.

Dans un deuxième temps, certains liens entre le climat familial et la réussite scolaire sont mis en évidence. Dans son ouvrage « Bon élève et mauvais élève » Michel Gilly (1967) constate des différences de conduites entre les mères des bons élèves et celles des mauvais élèves. Ainsi la mère est pour les mauvais élèves souvent « maniaque » pour le respect des horaires, de repas et anxieuse en cas d'insuffisance d'appétit. Les mères des bons élèves tolèrent mieux la désobéissance et le manque de respect. Michel Rousson (1970) compare des élèves sous-réalisateurs et sur réalisateurs. Selon lui les élèves sur réalisateurs sont ceux qui obtiennent une performance scolaire supérieure tandis que les élèves sous-réalisateurs sont ceux qui ont une performance scolaire inférieure. Certains observatoires extraits de cette étude nous paraissent bien illustratives du problème concernant les dimensions à choisir pour définir le milieu familial et celui des hypothèses explicatives qui permettent de formuler les résultats observés.

Marcos, H (1957) rapporte les résultats d'une étude américaine dans laquelle les auteurs (Monroe Drews (E) et Tehan (J), 1957, 13, pp. 328-331) se proposent de montrer que les parents dont les enfants réussissent bien à l'école sont « moins permissifs et acceptants » que ceux dont les enfants réussissent moins bien. Des groupes de mères d'élèves sont constitués d'après les résultats scolaires obtenus par les enfants, pour cela on propose des questions relatives à la dimension « autoritaire », « possessive », « indifférente ». Des différences significatives concernant les dimensions « autoritaire » et « indifférente » sont observées. Par conséquent, ces résultats confirment leurs hypothèses et ils concluent « que les bons élèves sont éduqués dans un climat familial où l'adulte sait ce qui est mieux pour l'enfant et où les normes de l'adulte ne sont pas souvent mises en cause ».



Rousson et Crandall (1970) adoptent des méthodologies différentes pour examiner le même problème. Chez Rousson, il s'agit de questionnaires écrits s'adressant à des enfants sur et sous-réalisateurs. Pour Crandall, d'interviews concernant des mères dont les enfants ont des résultats scolaires bons ou mauvais. On peut donc effectivement s'attendre à ce que les résultats ne soient pas identique d'une rive de l'atlantique à l'autre. Il est plus gênant qu'ils soient opposés l'explication la plus plausible de cette contradiction réside probablement dans le décalage qui peut exister entre les réponses des enfants et la réalité du climat familial dans le cas de l'étude de Rousson.

**Tableau 1 : tableau synoptique**

Centre d'intérêt	Questions de recherche	Objectifs	Catégories d'analyses	Sous catégories d'analyses
Le rôle de l'enseignant dans la réduction des inégalités de réussite scolaire	<b>QG</b> : Quels sont les mécanismes que développe l'enseignant pour réduire les inégalités de réussite scolaire dans sa salle de classe ?	<b>OG</b> : Analyser les mécanismes qui rendent possibles les différents usages des méthodes pédagogiques de l'enseignant pour réduire les inégalités de réussite scolaire	L'adaptation des méthodes pédagogiques de l'enseignant	Varier et adapter les méthodes pédagogiques aux élèves en fonction des difficultés socio-économiques
	<b>QS1</b> : Comment l'enseignant s'inscrit-il aux méthodes pédagogiques ?	<b>OS1</b> : Analyser l'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques	L'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques	L'organisation pédagogique permettant de se centrer sur les apprentissages
	<b>QS2</b> : Qu'est-ce qui différencie l'usage que l'un en fait de l'autre ?	<b>OS2</b> : Analyser l'usage des méthodes pédagogiques qu'un enseignant en fait à celui de l'autre afin de voir ce qui les différencie	Différence entre les usages des méthodes d'un enseignant à l'autre	Planification et préparation des cours
	<b>QS3</b> : Comment les différents usages des méthodes pédagogiques agissent sur les performances scolaires ?	<b>OS3</b> : Analyser la manière dont ces différents usages des méthodes pédagogiques agissent sur les performances	L'influence des différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances scolaires	L'évaluation

## **DEUXIÈME PARTIE :MÉTHODOLOGIE**

## **DEUXIEME PARTIE : METHODELOGIE**

Cette partie concerne le cadre méthodologie. Il s'agit effet de la démarche à suivre pour résoudre le problème de notre étude posé au départ. Cette démarche est scientifique et nécessite l'application à cette étude d'une population cible et une administration des outils et techniques d'enquêtes pour voir comment les acteurs réagissent face au problème posé.

## **CHAPITRE 3 : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES**

## **CHAPITRE 3 : DEMARCHES METHODOLOGIQUES**

Ce chapitre traite des informations relatives, au type de recherche, le site de l'étude, la population, échantillonnage et échantillon, la méthode de collecte des données, le déroulement de l'étude, les méthodes d'analyses des données, les limites.

Dans le cadre de cette recherche qui portait sur le rôle de l'enseignant dans la réduction des inégalités de réussite scolaire, il est question d'analyser les mécanismes que l'enseignant développe pour réduire les inégalités de réussite scolaire.

### **3.1. TYPE DE RECHERCHE**

C'est la manière dont nous utilisons les indicateurs et les variables ou dimensions pour la bonne marche des investigations. Cette étude repose sur un devis de recherche qualitative, parce qu'il permet de décrire les événements et de les interpréter à partir des données qualitatives présentes dans les discours et les récits. C'est une méthode de type exploratoire qui a l'avantage de pouvoir être appliquée à un très petit échantillon, voire à un sujet. La nature de la recherche se détermine par le problème que le chercheur se propose de résoudre à l'issue de son investigation. Cette étude s'effectue sur un site qu'il convient de décrire.

### **3.2. SITE DE L'ETUDE**

Cette étude a été menée dans la région du centre, département du Mfoundi, précisément au sein des établissements publics d'enseignement obligatoire de l'arrondissement de Yaoundé 6. Ce département compte en tout sept (7) arrondissements, et l'arrondissement abritant ce cadre d'étude est l'un des plus représentatifs car situé dans une zone densément peuplée. Pour mener cette étude, le choix a été porté sur l'école publique groupe I&II de Biyem-Assi afin d'expérimenter les questions et objectifs de recherche. L'école publique groupe I&II de Biyem-Assi est limitée au Nord et au Sud par les quartiers Melen et Simbock. Concrètement elle est située au niveau du carrefour acacia. Comme tout établissement d'enseignement obligatoire ayant un niveau complet, l'école publique groupe I&II de Biyem-Assi a chacune à sa tête un directeur, un nombre important d'enseignants et d'élèves. Cette étude a été effectuée auprès d'une population précise qu'il convient de définir.

### **3.3. POPULATION D'ETUDE**

Selon Chauchat, repris par Mongbet J.M (2009, 59), la population de l'étude est la population parente. Elle désigne l'ensemble concerné par une étude, le groupe dans lequel la population parente est tirée ou encore l'univers préalablement défini auquel s'intéresse le chercheur ou le statisticien pour recueillir les informations dont il a besoin. La population selon Aktouf (1987) désigne « l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectuent les observations ». C'est ce qu'on appelle population mère, de laquelle nous allons extraire un certain nombre d'individus précis qui répondent à certaines caractéristiques précises afin de constituer un groupe qui sera représentatif selon les éléments identifiés quant au problème de recherche. La population d'étude est constituée des enseignants. Cette population d'étude se subdivise en population parente, population cible et population accessible.

#### **3.3.1. Population parente**

Elle est constituée de l'ensemble des individus sur lesquels le phénomène étudié peut s'étendre. Il s'agit de la population générale choisie par le chercheur et sur laquelle il souhaite mener ses enquêtes. Elle s'étend sur une large échelle sur le plan national. Dans le cadre de cette étude, la population parente est l'ensemble des enseignants de l'éducation de base au Cameroun.

#### **3.3.2. Population cible**

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués. La population cible de cette étude est constituée de l'ensemble des enseignants du primaire du département de Yaoundé 6. Compte tenu de l'impossibilité pratique de travailler avec tout cet ensemble, la préférence est portée sur une tranche accessible de cette population cible.

#### **3.3.3. Population accessible**

Elle est une partie de la population cible dont l'accès s'offre aisément au chercheur sans difficultés manifestes. Dans le cas d'espèce, ce sont les enseignants de l'école publique groupe I&II de Biyem-Assi, établissement d'enseignement primaire de la ville de

Yaoundé. Cette recherche a été réalisé auprès des enseignants de cette école. La population était constituée de cinq (05) enseignants.

### **3.4. ECHANTILLON D'ETUDE**

P. Touzar (1188 : 17) définit l'échantillon comme « un ensemble de personnes choisies au sein de la population mère pour la représenter afin de recueillir les informations ». C'est une sélection d'individus opérée sur une population et sur laquelle se font des observations et des mesures en vue d'en dégager des règles générales. Pour Grawitz, M (1979) l'échantillon étant un groupe d'individu extrait d'une population donnée, sous certaines conditions, choisi de manière à ce que les conclusions de l'étude qu'il subit puissent être généralisables à l'ensemble de la population mère : en particulier, il faut veiller à ce que toutes les situations dans lesquelles peuvent se trouver les unités de la population mère soient présentes dans l'échantillon. L'échantillon de cette étude est tiré de la population accessible. Pour faire partir de cet échantillon, un principe a été retenu, c'est le principe d'inclusion. Selon ce principe et dans le cadre de cette étude, le critère d'inclusion est:

- \*d'être enseignant dans une école publique d'enseignement primaire ; et
- \*d'avoir au moins dix (10) d'ancienneté.

Notre échantillon est donc constitué de cinq (05) enseignantes de l'école publique groupe I & II de Biyem-Assi, à Yaoundé. Dans cette logique, les enseignantes qui ont constituées cet échantillon étaient des maitresses titulaires d'une classe et ayant au moins dix (10) ans d'ancienneté. Elles ont été recrutées à l'aide de la technique d'échantillonnage par choix raisonné, en s'appuyant sur le principe de la saturation empirique. Cette technique consiste à choisir les participants à l'étude en fonction des caractéristiques qu'on a d'eux. Angers (1998, p, 274) qualifie de typique l'échantillonnage par choix raisonné. Cet échantillonnage est celui dont : *« les éléments choisis pour faire partie, apparaissent comme des modèles de la population d'étude »*. Nous avons choisi l'échantillonnage par choix raisonné parce qu'il porte sur les traits caractéristiques qui serviront à juger la recherche.



### **3.5. METHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES**

Ce sont les procédures utilisées pour recueillir des données des études. Cette collecte s'est déroulée en deux phases à savoir la phase préparatoire et l'enquête sur le terrain. La technique utilisée est l'entretien.

#### **3.5.1. L'entretien**

Dans une recherche, la nature des informations à recueillir pour déterminer l'objectif à atteindre, règle le choix technique pour le faire. Selon Meloupou (2013), il existe plusieurs instruments d'enquête qui sont utilisés pour recueillir les données selon les méthodes. On distingue :

- L'enregistrement des réactions psychologiques par les moyens physiques, acoustiques, électroniques ;
- Les tests qui visent à établir les performances aux tâches standardisées et la structure de la personnalité ;
- Les questionnaires qui visent à obtenir une mesure verbale du comportement et des activités mentales de l'individu et éventuellement d'un groupe d'individu ou d'une population ;
- L'entretien.

Dans le cadre de cette étude, l'instrument qui a été choisi est l'entretien. Il s'agit en effet d'un entretien semi-directif effectué auprès des enseignants afin de permettre à ces derniers de s'exprimer librement, en donnant leur avis en ce qui concerne le rôle de l'enseignant dans la réduction des inégalités de réussite scolaire.

Selon Grawitz, M (2004) « l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé ». Cette définition rejoint celle de Cannel et al. Qui dit que : « l'entretien est une conversation initiée par l'interviewer dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche. ». Les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et

par une faible directivité. Il s'agit d'un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un évènement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences. Ainsi, nous avons mené des entretiens semi directifs avec cinq (05) enseignants. Pour cela, un guide d'entretien a été élaboré, il comporte une partie : le rôle de l'enseignant dans la réduction des inégalités de réussite scolaire. Il s'agira de montrer les mécanismes que développe chaque l'enseignant pour réduire des inégalités de réussite scolaire.

L'entretien a été choisi pour deux raisons. Primo, l'entretien permet de rentrer dans l'univers mental du sujet c'est-à-dire de dire d'aller au-delà de ce qui est censé et de ce qui est dit. Il rend possible la liberté de parole. Il n'y a pas de contrainte sociale avec cet instrument. Secundo, selon Quivy et Campenhout (1995), l'entretien semi directif permet d'approfondir un domaine déjà connu ou pour vérifier l'évolution d'un domaine déjà connu.

Le guide d'entretien comporte deux parties : la première a trait à l'identification des enquêtés. Elle porte sur des éléments tels que le nom, le sexe, l'âge, nombre d'année d'expérience. La deuxième partie du guide d'entretien est constituée des thèmes.

### **3.5.1.1. Guide d'entretien**

Le guide d'entretien est fait pour recueillir les données ou les informations des enquêtés. Un guide d'entretien a été monté sous forme de thème et sera abordé par les participants à la recherche. La dynamique interlocutoire et la langue dans laquelle l'entretien se déroule ont été prises en compte. Les questions du guide d'entretien adressées aux enseignantes seront relatives à la réception et adaptation des méthodes pédagogiques en classe pour réduire les inégalités de réussite des apprenants ; l'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques ; différence entre les usages des méthodes pédagogiques qu'un enseignant en fait à celui de l'autre ; l'influence des usages des différents méthodes pédagogiques sur les performances scolaires.

Les thèmes du guide d'entretien se présentent de la manière suivante :

#### **Thème 1 : réception et adaptation des méthodes pédagogiques**

- **Sous thème 1** : varier et adapter les méthodes pédagogiques en fonction des difficultés des élèves et de leurs caractéristiques socio-économiques et socio-culturelles pour augmenter leur possibilité d'apprentissage.
- **Sous thème 2** : Individualiser l'enseignement, le rendre sur mesure et adapter aux rythmes des élèves.

**Thème 2** : L'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques

- **Sous thème1** : L'organisation pédagogique permettant de se centrer sur les apprentissages.
- **Sous thème 2** : activités d'apprentissage permettant la couverture de toutes les parties du programme.

**Thème 3** : Différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre

- **Sous thème 1**: Planification et préparation des cours.

**Thème 4** : L'influence des différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances scolaires

- **Sous thème 1** : L'évaluation des performances scolaires.

**La pré-enquête**

La pré-enquête est un test préalable de l'outil d'investigation destiné à le mettre à l'essai et à le corriger s'il y a lieu. Grawitz M. (1986) dit que la pré-enquête consiste à : « essayer sur un échantillon réduit les instruments prévus dans l'enquête » Son but est de vérifier sur le terrain si l'instrument élaboré est d'une part suffisant et d'autre part correct pour recueillir les données dont on a besoin. En effet il s'agit de la phase préparatoire de l'enquête proprement dite. La pré-enquête s'est déroulée au mois de décembre 2015 et durant la période de stage pratique qui s'est étalée du mois de janvier au mois d'avril 2016 auprès des élèves des écoles normales des instituteurs de l'enseignement général de Yaoundé et les enseignants de l'école publique du centre, afin de vérifier si la formulation des questions pourra permettre d'obtenir des réponses pertinentes appropriées pour

cetterecherche, d'améliorer la formulation des questions pour mieux élaborer le guide d'entretien.

### **3.6. L'ENQUETE PROPREMENT DIT**

L'enquête d'après TsalaTsala (1991, 1992 : 111) est « une investigation en milieu naturel, sur un terrain qui a pour but de comprendre un phénomène provoqué ou non ». L'enquête s'est déroulée au mois d'avril 2016. Les entretiens ont été menés auprès des enseignants de l'école publique groupe I&II de Biyem-Assi. Un rendez-vous a été fixé pour rencontrer les directeurs des deux groupes, afin d'avoir leur accord et pour faciliter le contact avec les enseignants. Par la suite, les enseignants qui répondaient aux critères préalablement définis ont été identifiés. Cette enquête a été réalisée auprès de cinq (05) enseignantes.

Avant l'entretien, l'interviewé a été rassuré de la confidentialité des informations recueillies pendant l'entretien. Il faut préciser que les sujets ne pouvaient pas se servir de leur téléphone portable qui pouvait être source de distraction. La durée des entretiens était de vingt-cinq (25) minutes. Le recueil des informations s'est fait à l'aide du dictaphone, cela a permis d'avoir les informations de façon exhaustive et intégrale. Les entretiens ont eu lieu du 22 au 26 avril 2016 dans les bureaux des directeurs des groupes I & II de cette école.

Pendant le déroulement des entretiens, les questions posées étaient relatives aux thèmes abordés dans notre guide d'entretien. La formulation des questions était déterminée pour tous les sujets, ce qui leur a permis de disposer d'une liberté dans le déroulement de l'entretien.

A la fin de l'entretien, les enquêtés ont été remerciés pour leur disponibilité à collaborer. L'analyse des données collectées lors des entretiens s'est faite par une méthode dont il convient de présenter.

### **3.7. METHODES D'ANALYSES DES DONNEES : L'ANALYSE DE CONTENU**

Dans le cadre de notre étude nous avons choisi l'analyse de contenu. Elle est selon Stanley (1992) et l'Ecuyer (1990) cité par DjuidjeDocgne (2013 : 49), une « méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à

l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification ». L'analyse de contenu sert à exploiter un matériel qualitatif, le matériel ici est l'entretien. Pour mieux analyser le matériel, il faut le coder, il s'agit ici de transformer les données brutes du texte en symboles susceptibles d'éclairer l'analyste sur les caractéristiques du texte. Selon Barbin (1977) « le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et abrégées dans les unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu ». L'analyse de contenu porte sur les contenus des discours issus des entretiens. Il existe trois grandes catégories des méthodes de l'analyse de contenu selon que l'examen porte sur certains éléments du discours. Il s'agit en effet de :

- l'analyse thématique : c'est celle qui tente de mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir des examens de certains éléments constitutifs.
- L'analyse formelle : elle porte sur les formes et l'enchaînement du discours.
- L'analyse structurale : c'est qui met l'accent sur la manière dont les éléments du message sont agencés.

Dans le cadre de cette étude, le choix a été porté sur l'analyse de contenu thématique c'est à dire qu'elle s'appuie sur des thèmes. L'analyse s'est faite en quelques étapes : le recueil des données, la classification et l'évaluation du matériel à analyser ; ensuite, le repérage des passages pertinents issus des entretiens ; enfin le regroupement des données.

### **3.8. TECHNIQUES DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES**

Le recueil des données est constitué des entretiens. Ces données recueillies ont été enregistrées puis transcrites. Le dépouillement des données des entretiens s'est fait à travers la lecture des données, le marquage des passages pertinents et le regroupement.

Les données recueillies à la suite des entretiens avec les sujets ont été regroupés en quatre catégories d'analyse qui renvoient aux thèmes du guide d'entretien :

- Réception et adaptation des méthodes pédagogiques de l'enseignant
- L'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques

- Différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre
- L'influence des différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances scolaires.

Les catégories ci-dessus évoquées sont présentées dans la grille d'analyse ci-dessous avec les sous-catégories.

**Tableau 2 : Grille d'analyse des données des entretiens**

Centre d'intérêt	Catégories d'analyses	Sous catégories
Le rôle de l'enseignant dans la réduction des inégalités de réussite scolaire	Réception et adaptation des méthodes pédagogiques	-varier et adapter les méthodes pédagogiques en fonction des difficultés des élèves et leurs caractéristiques socio-économiques et socio culturelles pour augmenter leur possibilité d'apprentissage -individualiser et adapter l'enseignement aux rythmes des élèves
	L'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques	-Organisation pédagogique permettant de se centrer sur les apprentissages -les activités d'apprentissage permettant la couverture de toutes les parties du programme
	Différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre	Planification et préparation des cours
	L'influence des différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances scolaires	L'évaluation

## **CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**



## CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous procédons à la présentation et à l'analyse des résultats. Avant de passer à la présentation véritable et à l'analyse des résultats du terrain, nous avons identifié nos enquêtées

### 4.1. IDENTIFICATION DES ENQUETES

Il s'agit d'apporter quelques informations biographiques pour mieux faire asseoir la connaissance des participants à l'étude, afin de comprendre les raisons de leur agir. L'identification de nos enquêtées porte sur les éléments tels que : le pseudonyme accordé au sujet ayant participé à l'étude, son sexe, son âge, ainsi que le nombre d'années d'ancienneté dans l'exercice de la fonction enseignante. Des pseudonymes ont été attribués aux enseignants qui ont pris part à l'étude. Ils seront donc reconnus dans le texte sous les désignations suivantes : Enquêtées H1, H2 etc.

Le tableau ci-dessous présente de façon détaillée l'identification des cinq enquêtées :

**Tableau 3 : Tableau d'identification des enquêtés**

Noms	Sexe	Age	Nombre d'année d'ancienneté
Enquêtée H1	Féminin	41 ans	12 ans
Enquêtée H2	Féminin	39 ans	10 ans
Enquêtée H3	Féminin	36 ans	11 ans
Enquêtée H4	Féminin	38 ans	10 ans
Enquêtée H5	Féminin	42 ans	12 ans

Il ressort de ce tableau que les cinq enquêtées sont de sexe féminin. Cela se justifie par le fait que dans cette école, il y a pas équilibre des genres, surtout dans les groupes que nous avons mené notre entretien. Dans ces deux groupes, tous les enseignants sont de sexe féminin. Selon le tableau, en ce qui concerne nos cinq enquêtées, leur âge varie entre 36 et 42 ans, la moyenne d'âge étant de 36 ans. L'enseignante la plus âgée a 42 ans. Nous avons deux

enseignantes qui sont dans la quarantaine, et trois dans la trentaine. Soit un pourcentage respectif de 40% et 60%. En ce qui concerne le nombre d'année d'ancienneté, trois enseignantes ont une ancienneté supérieure à dix (10) ans, deux enseignantes ont une ancienneté égale à dix (10) ans. Soit un pourcentage respectif de 60% et 40%.

## **4.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Les résultats ci-dessous présentés s'articulent autour des axes thématiques suivants :

Réception et adaptation des méthodes pédagogiques ; individualisation de l'enseignement et adaptation aux rythmes des élèves ; inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques ; différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre ; planification et préparation des cours, l'influence des différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances scolaires.

- **Réception et adaptation des méthodes pédagogiques**

En ce concerne la manière dont les enseignantes reçoivent les méthodes pédagogiques, les résultats montrent qu'elles y font recours en fonction des difficultés des élèves, dans le but d'augmenter leur possibilité d'apprentissage. Ces difficultés pouvant s'ancrer dans les caractéristiques socio-économiques. Comme cela ressort des discours des enquêtées H1, H2, H3, H4, H5 :

- « *Ces différentes couches sociales nous posent des difficultés au niveau de l'enseignement parce que le taux de réussite est faible, les enfants pauvres ont des difficultés d'apprentissage, ils ne disposent pas de matériels scolaire. C'est la raison pour laquelle moi, dans ma classe, pour les ramener au niveau des autres je varie et j'adapte une méthode pédagogique, j'instaure la solidarité entre tous les élèves, j'organise les groupes de travail pour permettre à ces élèves de profiter* » (Enquêtée H1).
- « *Dans ma classe il y a de différentes couches sociales : les enfants pauvres et riches. les enfants issus de famille pauvre nous posent beaucoup de problème au niveau de l'enseignement. A cause d'eux on est souvent en retard dans l'atteinte des objectifs. Ils manquent de matériels scolaires, pas de suivi parental, ils ne font pas des devoirs, ils*

*ne réussissent pas. Je suis souvent obligé d'adapter les méthodes pédagogiques »* (Enquêtée H2).

- « (...) *Mais il y a des situations dans lesquelles que j'adapte les méthodes pour améliorer le niveau des élèves surtout ceux qui ont des difficultés dans la lecture, le calcul... »* (Enquêtée H3).
  
- « *Je n'utilise pas les mêmes méthodes pour tous les élèves, parce qu'ils n'ont pas le même niveau intellectuel, ce qui fait qu'on est obligé d'adapter les méthodes en fonction des difficultés des élèves. »*  
*« Je suis obligé d'adapter ces méthodes parce que dans ma salle de classe il y a des enfants qui ont des problèmes surtout les enfants dont les parents sont pauvres. Ils manquent des documents de l'école par exemple les livres, ils manquent de suivi, ils ont des difficultés d'apprentissages ... »* (Enquêtée H4).
  
- « *Je n'utilise pas les mêmes méthodes pour tous les élèves, certains éprouvent des difficultés de compréhension, dans cette situation, je varie les méthodes pédagogiques en fonction des difficultés... »* (Enquêtée H5).

Une analyse des discours des enquêtées révèle qu'elles adaptent les méthodes pédagogiques en fonction des difficultés d'apprentissage des élèves qui sont relatives à leurs caractéristiques socio-économiques. Elles adaptent les méthodes pédagogiques en fonction des celles-ci, afin d'accroître leur capacité et pouvoir d'apprentissage, comme le soulignent les extraits ci-dessus. En effet, pour mieux les adapter aux besoins particuliers de chaque élève, les enseignantes commencent par témoigner d'une meilleure connaissance et maîtrise des méthodes pédagogiques qui existent au niveau de l'enseignement primaire. La manière qu'elles adaptent les méthodes pédagogiques en fonction de leur ancienneté.

L'adaptation des méthodes pédagogiques participe aussi de l'usage qu'en font les enseignantes. Cela peut se vérifier dans les propos de l'enquêtée H1 quand nous lui avons demandé de nous parler des méthodes pédagogiques, elle dit ceci : « *Je connais plusieurs méthodes pédagogiques, telles que la méthode expositive dans laquelle enseignant maîtrise un contenu, structure et transmet ses connaissances sous forme d'exposé ; la méthode*

démonstrative (l'enseignant détermine un chemin pédagogique ; la méthode interrogative ; la méthode active ou de découverte... ». Ensuite, la manière dont elles reçoivent ces méthodes consiste par le fait qu'elles les adaptent en fonction des difficultés qu'elles rencontrent au niveau de l'enseignement, et ces difficultés sont relatives aux différentes couches sociales qui existent dans leur salle de classe. Elles adaptent ces méthodes pour augmenter leurs possibilités d'apprentissage et réduire les écarts de performance. Cela peut se vérifier par les propos de l'enquêtée H1 qui, lorsque nous lui avons demandé s'il y a des situations qu'elle est amenée à faire autrement pour permettre à tous les élèves de réussir malgré leur différence, sa réponse est sans doute positive car pour cette enquêtée, la réussite scolaire dépend de l'origine sociale parce que les différences qui existent dans sa classe sont les causes des échecs, car dit-elle « Ces différentes couches sociales nous posent des difficultés au niveau de l'enseignement parce que le taux de réussite est faible... ». Pour améliorer le niveau de leur réussite, elle dit que : « ...C'est la raison pour laquelle moi, dans ma classe, pour les ramener au niveau des autres je varie et j'adapte une méthode pédagogique, j'instaure la solidarité entre tous les élèves, j'organise les groupes de travail pour permettre à ces élèves de profiter » (Enquêtée H1).

Il en est de même pour l'enquêtée H4 qui se trouve dans la logique d'adaptation des méthodes pédagogiques en cas des difficultés d'apprentissage pour pouvoir réduire les écarts des performances. Voici ses propos : « Je n'utilise pas les mêmes méthodes pour tous les élèves, parce qu'ils n'ont pas le même niveau intellectuel, ce qui fait qu'on est obligé d'adapter les méthodes en fonction des difficultés des élèves. », elle poursuit en disant : « Je suis obligé d'adapter ces méthodes parce que dans ma salle de classe il y a des enfants qui ont des problèmes surtout les enfants dont les parents sont pauvres. Ils manquent des documents de l'école par exemple les livres, ils manquent de suivi, ils ont des difficultés d'apprentissages ... » (Enquêtée H4).

- **Individualiser l'enseignement et adapter aux rythmes des élèves**

Concernant l'individualisation de l'enseignement et l'adaptation aux rythmes des élèves, l'enseignant doit d'abord s'assurer de la bonne compréhension des consignes pour les faibles avant de passer autres élèves. Les résultats indiquent que quatre des cinq enquêtées individualisent l'enseignement et l'adaptent aux rythmes des élèves. Ceci se retrouve dans les réponses données par les enquêtées H1, H2, H3, H5 :

- « *Je suis obligé de faire recours à d'autres méthodes pédagogiques, surtout quand certains élèves ne suivent pas le rythme de la classe...* » (Enquêtée H1).
- « *J'adapte une méthode parce que tous les élèves ne suivent pas le même rythme et ils n'ont pas la même capacité de rétention* ». (Enquêtée H2).
- « *Si l'élève n'est pas au rythme de la classe, je crée un scénario pédagogique avec du matériel qui va me permettre de le ramener au même niveau que les autres* » (Enquêtée H3).
- « *Je varie les méthodes pédagogiques en fonction des difficultés. Je le fais aussi quand certains élèves ne suivent pas le rythme* » (Enquêtée H5).

Les résultats de nos entretiens ont montré que quatre des cinq enquêtées individualisent l'enseignement et l'adaptent aux rythmes des élèves, lorsque ceux-ci éprouvent des difficultés d'apprentissage qui peuvent creuser les écarts de performances entre eux. Selon ces enquêtées, individualiser l'enseignement et l'adapter au rythme des élèves permettra de régler le problème d'échec qui dépend de l'origine sociale de élèves. Cela peut se vérifier dans les propos de l'enquêtée H3, quand nous lui avons demandé ce qu'elle fait quand un élève ne suit pas le rythme de la classe en ce qui concerne l'apprentissage, elle dit ceci : « *Si l'élève n'est pas au rythme de la classe, je crée un scénario pédagogique avec du matériel qui va me permettre de le ramener au même niveau que les autres* » (Enquêtée H3).

- **Inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques**

L'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques est fonction de son organisation pédagogique et des activités d'apprentissage.

- **Organisation pédagogique permettant de se centrer sur les apprentissages**

S'agissant de l'organisation pédagogique permettant de se centrer sur les apprentissages, elle dépend des méthodes pédagogiques utilisées, elle repose en grande partie sur les conceptions que les enseignantes se font de l'origine des difficultés éprouvées par les

élèves et en fonction de l'objectif qu'elles veulent atteindre dans le processus d'apprentissage. Les enseignantes peuvent implanter leur programme en prenant appui sur toutes les situations d'apprentissage, le but est de créer un milieu riche en stimulation de toutes sortes, fournissant ainsi aux élèves de nombreuses occasions d'apprentissage. Les résultats montrent que trois des cinq enquêtées disent que leur manière d'organisation pédagogique est centrée sur les apprentissages. Ces enquêtées sont H1, H3, H5. Voici leurs déclarations :

- « *Je fais usage des méthodes pédagogiques en fonction des difficultés que je rencontre dans ma salle de classe et de l'objectif que je veux atteindre en terme d'apprentissage et de réussite* » (Enquêtée H1).
- « *Je fais usage des méthodes pédagogiques en fonction des objectifs que je veux atteindre dans le processus d'apprentissage* » (Enquêtée H3)
- « *Je fais usage des méthodes pédagogiques selon les leçons* » (Enquêtée H5).

- **Activités d'apprentissage permettant la couverture de toutes les parties du programme**

Dans les programmes d'enseignement, beaucoup d'activités d'apprentissage en fonction des disciplines sont prévues. La structuration des activités d'apprentissage doivent permettre de couvrir toutes les parties du programme. Parmi les activités d'apprentissage prévues dans le programme, certaines sont vastes et ne se font pas aux rythmes des élèves, telles que les activités de lecture, de mathématiques. D'autres sont touffues et occasionnent des retards aux enseignants dans la couverture du programme. Les résultats montrent que toutes les enquêtées (H1, H2, H3, H4, H5) ont affirmés que les activités d'apprentissage ne leur permettent pas de couvrir toutes les parties du programme pour plusieurs raisons dont chacune en a mentionné dans ses propos :

- « *Les activités d'apprentissage me permettent de couvrir les parties du programme même si c'est avec un petit retard dû aux difficultés que nous rencontrons en classe* » (Enquêtée H1).
- « *J'ai parfois des difficultés pour couvrir toutes les parties du programme parce que certaines activités se font au rythme des élèves* » (Enquêtée H2).

- « *Les activités d'apprentissage ne me permettent pas de couvrir tout le programme compte tenu des difficultés que je rencontre avec les élèves* » (Enquêtée H3).
- « *Il est parfois difficile de couvrir tout le programme, à cause des difficultés que rencontrent certains élève* » (Enquêtée H4).
- « *Il est difficile pour un enseignant de couvrir tout le programme parce que le programme est touffu, il y a aussi le fait que le niveau même des enfants n'avance pas dans le programme* » (Enquêtée H5).

Les résultats ont montré que trois des cinq enquêtées ont dit la manière dont elles s'inscrivent aux méthodes pédagogiques pour atteindre leurs objectifs, en termes de réussite ou d'amélioration de performance scolaire, souci majeur des enseignants. La manière dont elles s'inscrivent dans les méthodes pédagogiques dépend de leur organisation pédagogique dont le but est de se centrer sur les apprentissages. Cela peut se vérifier dans les propos de l'enquêtée H1 quand nous lui avons demandé comment elle fait usage des méthodes pédagogiques, voici ses propos : « *je fais usage des méthodes pédagogiques en fonction des difficultés que je rencontre dans ma salle de classe et de l'objectif que je veux atteindre en terme d'apprentissage et de réussite* » (Enquêtée H1).

Certaines enquêtées s'inscrivent à une méthode pédagogique parce qu'elle est fréquemment utilisée par les autres, et l'objectif poursuivi est souvent atteint. C'est le cas de l'enquêtée H4 qui dit : « *Certaines méthodes telles que la NAP sont fréquemment utilisées parce qu'elles facilitent la compréhension et le travail de l'enseignant, l'élève participe à l'élaboration de la leçon, il se trouve au début et à la fin de la leçon...* ».

Il ressort aussi de nos entretiens, toutes les enquêtées disent que dans leur inscription aux méthodes pédagogiques, certaines activités d'apprentissage ne leur permettent pas de couvrir toutes les parties du programme. Plusieurs raisons ont été évoqués par certaines enquêtées dans leurs propos. Selon l'enquêtée H2, quand nous lui avons demandé si les activités d'apprentissage relatives à leur choix de méthode pédagogique permettent de couvrir toutes les parties du programme, elle dit ceci : « *J'ai parfois des difficultés pour couvrir toutes les parties du programme parce que certaines activités se font au rythme des élèves* ».

Mais pour remédier à cela, certaines enquêtées font des cours de rattrapage, d'autres couvrent le programme au détriment des autres disciplines.

- **Différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre**

Cette différence s'observe au niveau de la planification et de la préparation des cours.

- **Planification et préparation des cours**

Il est question de savoir ce qui différencie un enseignant de l'autre dans l'usage des méthodes pédagogiques. Cette différence peut être relative à la planification et la préparation des cours. Généralement, la planification des cours suit un canevas fixé au préalable selon le programme de l'administration scolaire. Mais il arrive que des difficultés d'apprentissage surviennent et obligent l'enseignant à faire des ajustements dans la planification des cours. Il doit faire preuve d'efficacité pour atteindre l'objectif fixé. Les enseignants efficaces seraient donc ceux qui planifient soigneusement le travail et celui de leurs élèves. Par exemple, ils peuvent planifier les révisions et les exercices en fonction des difficultés du niveau de maîtrise recherché, utiliser de manière répétée les outils appropriés, consolider les apprentissages, donner les rétroactions. La préparation des cours varie d'un enseignant à l'autre, chacun peut se démarquer dans sa préparation pour avoir des résultats escomptés. Quatre des cinq enquêtées ont évoqués cette différence entre les enseignants dans l'usage des méthodes pédagogiques, différence qui ressort dans la planification et la préparation des cours. Il s'agit des enquêtées H1, H2, H4, H5. Voici ce que les unes et les autres racontent :

- « *Chaque enseignant a sa manière de préparer le cours quel que soit la méthode pédagogique utilisée et même si elle compliquée, c'est l'enseignant de savoir s'y prendre pour faire réussir tous les élèves.* » (Enquêtée H1).
- « *Chaque enseignant peut avoir une manière de préparer les cours en fonction des difficultés d'apprentissage des élèves, la différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre peut être liée au dynamisme, à l'efficacité de chaque enseignant et à son expérience* » (Enquêtée H2).
- « *Ce qui différencie un enseignant de l'autre dans l'usage des méthodes pédagogiques c'est la manière dont chaque enseignant, en faisant usage d'une méthode planifie et prépare le cours et cette préparation doit tenir compte des difficultés d'apprentissage des élèves. Cette différence peut se manifester dans le*



*dynamisme de l'enseignant et à son efficacité dans l'atteinte de ses objectifs dans l'amélioration des performances de ses élèves »*

- « *J'ai une manière spécifique pour préparer mes cours, et la préparation change en fonction des difficultés* ». (Enquêtée H4).
- « *Dans ma préparation des cours, je fais quelques ajustements* » (Enquêtée H5).

Les résultats ont montré que, seules les enquêtées H1, H2, H4, H5 ont montré ce qui différencie un enseignant de l'autre dans l'usage des méthodes pédagogiques. Cette différence est relative dans la planification et la préparation des cours, en faisant usage des méthodes pédagogiques, et en tenant compte de l'adaptation de ces méthodes en fonction des difficultés d'apprentissage pour atteindre les objectifs poursuivis. Cette différence est aussi relative au dynamisme et à l'efficacité de l'enseignant, car tout enseignant efficace est celui qui parvient à réussir là où ses collègues de mêmes caractéristiques ont échoué, tout en créant une plus-value chez les élèves, en particulier chez les moins performants. Les propos de l'enquêtée H4 confirme cela : « *Ce qui différencie un enseignant de l'autre dans l'usage des méthodes pédagogiques c'est la manière dont chaque enseignant, en faisant usage d'une méthode planifie et prépare le cours et cette préparation doit tenir compte des difficultés d'apprentissage des élèves. Cette différence peut se manifester dans le dynamisme de l'enseignant et à son efficacité dans l'atteinte de ses objectifs dans l'amélioration des performances de ses élèves* ». Les résultats ont aussi montré que les enquêtées ci-dessus manifestent leurs différences dans la façon dont chacune planifie et prépare le cours, et elle le fait de manière spécifique ; la préparation change en fonction des difficultés. C'est ce qui ressort des propos de l'enquêtée H4 : « *J'ai une manière spécifique pour préparer mes cours, et la préparation change en fonction des difficultés* ».

Les résultats ont aussi montré que seule l'enquêtée H3 n'a pas une manière spécifique de préparer le cours et n'a pu montrer ce qui différencie un enseignant de l'autre dans l'usage des méthodes pédagogiques. Selon elle, la préparation des cours obéit à un canevas, dans ses propos elle dit : « *Je n'ai pas une manière spécifique pour préparer le cours, je suis le canevas* ».

- **L'influence de différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances des élèves**

Quatre des cinq enquêtées disent qu'elles évaluent les performances de leurs élèves. Il s'agit des enquêtées H1, H3, H4, H5. De par cette évaluation, il s'agit de voir si les différents usages des méthodes pédagogiques influencent les performances scolaires. Voici leurs déclarations :

- « *Oui, il m'arrive souvent d'évaluer les performances de mes élèves* »  
« *En adaptant les méthodes pédagogiques en fonction des difficultés, j'ai souvent un taux de réussite au-dessus de 80%* » (Enquêtée H1).
- « *Oui* »  
« *En variant les méthodes pédagogiques dans le cadre d'apprentissage pour pouvoir faire réussir tous les élèves, il est normal d'évaluer leur performance pour voir si le problème a été résolu. Dans ma classe les performances sont bonnes* » (Enquêtée H3).
- « *Oui* »  
« *J'ai des critères d'évaluation des performances de mes élèves, ces critères me permettent de voir si ces performances ont augmenté ou pas. J'ai souvent des bonnes performances* » (Enquêtée H4).
- « *J'évalue les performances de mes élèves tout le temps* »  
« *L'évaluation est faite avant la leçon pour vérifier si l'élève a des prérequis nécessaires pour la leçon à suivre. Pendant la leçon (évaluation formative), c'est cette évaluation qui nous permet parfois d'ajuster notre enseignement. A la fin de la leçon pour voir si notre objectif fixé a été atteint* » (Enquêtée H5).

Les résultats ont montré que quatre enquêtées sur cinq évaluent les performances de leurs élèves. L'évaluation des performances des élèves consiste pour l'enseignant de vérifier si, en faisant recours aux autres méthodes pédagogiques ou en adaptant des méthodes en cas des difficultés d'apprentissage, ou des situations qui l'ont poussée à faire pourront résoudre les problèmes auxquels il fait face. Cela peut se vérifier dans les propos de l'enquêtée H3 quand nous lui avons demandé si elle évalue les performances de ses élèves, elle répond : « oui », elle continue en disant : « *En variant les méthodes pédagogiques dans le cadre d'apprentissage pour pouvoir faire réussir tous les élèves, il est normal d'évaluer leur*

*performance pour voir si le problème a été résolu* ». On comprend donc de par les propos des enquêtées, en adaptant ou en variant les méthodes pédagogiques en fonction des difficultés d'apprentissage relatives aux caractéristiques socio-économiques des élèves, il est nécessaire d'évaluer les performances scolaires pour voir si l'objectif en termes de réussite est atteint. Les propos de l'enquêtée H1 confirme cela lorsqu'elle dit : « *En adaptant les méthodes pédagogiques en fonction des difficultés, j'ai souvent un taux de réussite au-dessus de 80%* ».

Les résultats ont aussi montré que certaines enquêtées font l'évaluation à la fin de chaque séquence, mais d'autres enquêtées le font après chaque leçon. Parmi ces enquêtées, l'enquêtée H5 en fait partie. Elle le confirme dans ses propos : « *J'évalue les performances de mes élèves tout le temps* », elle poursuit en disant : *A la fin de la leçon pour voir si notre objectif fixé a été atteint* ».

**CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET  
IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES**

## **CHAPITRE 5 : INTERPRETATIONS DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES**

Ce chapitre a pour principales articulations l'interprétation des résultats, dont la présentation et l'analyse ont été fait dans le chapitre précédent ; il a comme autre articulation, les implications professionnelles.

L'interprétation des résultats vise à confirmer, infirmer ou nuancer nos résultats en fonction des théories. Interpréter les résultats consiste à donner un sens, une signification aux résultats auxquels nous sommes parvenus. Selon le professeur Oumar (198 : 46) « *l'interprétation des résultats est une relecture de (ces) résultats à travers les théories explicatives retenues au départ* ». Avec cet auteur, nous comprenons que pour faire une bonne interprétation des résultats, il est important d'opérer un retour en arrière afin d'examiner les étapes précédentes.

Autre articulation que constitue ce chapitre est l'implication théorique et pratique des résultats obtenus sur le plan professionnel.

### **5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS**

L'interprétation des résultats constitue souvent l'étape la plus difficile d'une recherche parce qu'elle exige une réflexion intense et un examen approfondi de l'ensemble du processus de recherche. Il s'agit en effet de discuter les résultats que nous avons obtenus à la lumière de la littérature que nous avons convoqué au niveau du cadre conceptuel de l'étude. La discussion va se structurer autour de : réception et adaptation des méthodes pédagogiques ; l'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques ; différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre, l'influence des différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances scolaires.

#### **5.1.1. Réception et adaptation des méthodes pédagogiques**

Le recours à des méthodes pédagogiques variées et adaptées par l'enseignant aux élèves en fonction des difficultés, constitue une stratégie pour réduire les inégalités de réussite scolaire. L'enseignant adapte une méthode pédagogique par rapport aux difficultés d'apprentissage qui ont un impact sur le rendement scolaire, ces difficultés d'apprentissage

sont souvent relatives aux caractéristiques socio-économiques, socio culturelles, bref à l'origine sociale des élèves. Les difficultés d'apprentissage selon l'origine sociale créent des écarts de performances entre les élèves, elles suscitent donc des inégalités dans la réussite. Ces inégalités de réussite, selon la théorie de la reproduction, sont commandées par les inégalités sociales et apparaissent dans la hiérarchie des établissements et au niveau des apprenants (Bourdieu et Passeron, 1970).

La remédiation à cette situation passe par l'adaptation des méthodes pédagogiques de l'enseignant. Ce dernier est le premier maître d'œuvre des méthodes pédagogiques, et le principal agent d'intervention pour permettre à tous les élèves de progresser dans les apprentissages et de réussir.

Des données recueillies sur le terrain, il ressort que des cinq enquêtées que nous avons passés les entretiens, toutes connaissent les méthodes pédagogiques. Concernant la manière dont elles reçoivent ces méthodes, les résultats montrent qu'elles les adaptent pour réduire les écarts de performances qui, selon elles, sont dus aux différences qui existent entre les élèves. C'est la raison pour laquelle l'enquêtée H3 varie et adapte ces méthodes, et elle confirme cela dans ces propos : « *En variant les méthodes pédagogiques dans le cadre d'apprentissage pour pouvoir faire réussir tous les élèves(...) les performances sont bonnes* ». Les travaux de Bloom (1979) montrent qu'en tenant compte des différences individuelles, l'adaptation des méthodes pédagogiques constitue une solution aux inégalités de réussite scolaire.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que l'adaptation des méthodes pédagogiques de l'enseignant réduit les inégalités de réussite scolaire.

### **5.1.2. L'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques**

L'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques consiste à la manière dont chaque enseignant s'y prend dans l'usage de ces méthodes. Cette inscription dépend de l'objectif que chacun veut atteindre en termes d'apprentissage, de réussite et de performance des élèves. La manière dont l'enseignant s'y inscrit dans les méthodes pédagogiques dans le processus d'apprentissage permet à l'apprenant d'acquérir les connaissances. Car selon les théories développementales de Vygotsky (1934) et Piaget (1936), qui prennent en compte le rôle de l'intervention de l'enseignant dans le développement et qui insistent sur les processus

qui ont lieu dans la transformation des connaissances de celui qui apprend, l'enseignant tire vers le haut le rapport des élèves au contenu enseigné et, les tâches prescrites visent l'activité des élèves pour construire savoir et compétences. L'inscription à une méthode pédagogique selon certains enseignants peut faciliter leur travail et permettre aux élèves l'acquisition des connaissances dans le processus d'apprentissage. Cette inscription aux méthodes pédagogiques ressort dans les propos de l'enquêtée H1 : « *Je fais usage des méthodes pédagogiques en fonction des difficultés que je rencontre dans ma salle de classe et de l'objectif que je veux atteindre en terme d'apprentissage et de réussite* ».

D'après les résultats, on constate que l'enseignant s'inscrit dans une méthode pédagogique en fonction des difficultés pour parvenir aux résultats qu'il veut atteindre, cette inscription se fait par rapport à son organisation pédagogique. Il s'inscrit aussi à une méthode pédagogique par rapport aux activités d'apprentissage centrées sur l'élève, ces activités doivent avoir un impact sur le rendement scolaire. Mais on se rend compte que certaines activités ne leur permettent pas de couvrir toutes les parties du programme, à cause des difficultés qu'ils rencontrent avec certains élèves et des programmes touffus. Cela se confirme dans les propos de l'enquêtée H5 : « *il est difficile pour un enseignant de couvrir tous le programme parce que le programme est touffu, il y a aussi le fait que le niveau même des enfants n'avance pas dans le programme* »

Nous pouvons donc conclure que, l'inscription de l'enseignant aux méthodes pédagogiques ne se fait pas « ex nihilo », il fait usage de telle ou telle méthode pédagogique en fonction de difficultés d'apprentissage des élèves et en fonction de l'objectif qu'il veut atteindre en termes d'apprentissage, de réduction des écarts de performance et de réussite de tous les élèves quel que soit leur milieu d'origine. Mais, cette inscription dans l'atteinte de ses objectifs peut être nuancée du fait des certaines activités d'apprentissage qui ne leur permettent pas de couvrir le programme pour atteindre leurs objectifs, et parfois certains programmes sont touffus, ils ne suivent pas le rythme des élèves.

### **5.1.3. Différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre**

Ce qui différencie un enseignant de l'autre dans l'usage des méthodes pédagogiques, c'est son efficacité à faire usage des méthodes pédagogiques pour accroître les acquisitions

scolaires des élèves. La façon ou la spécificité de l'enseignant dans l'usage ou l'adaptation d'une méthode pédagogique dans sa préparation des cours, doit avoir un impact dans la réussite des élèves quel que soit leur milieu d'origine. C'est dans ce sens que l'enquête H4 dit : *« Ce qui différencie un enseignant de l'autre dans l'usage des méthodes pédagogiques c'est la manière dont chaque enseignant, en faisant usage d'une méthode planifie et prépare le cours et cette préparation doit tenir compte des difficultés d'apprentissage des élèves. Cette différence peut se manifester dans le dynamisme de l'enseignant et à son efficacité dans l'atteinte de ses objectifs, dans l'amélioration des performances de ses élèves »*

L'enseignant efficace, est celui qui sait comment s'y prendre dans l'usage des méthodes pédagogiques, pour réussir là où les autres enseignants ayant les mêmes caractéristiques ont échoué, en créant une plus-value chez les élèves, en particulier chez les moins performants. L'efficacité de l'enseignant de par son effet ne peut se concevoir que dans le cadre d'une comparaison des performances des élèves placés sur les enseignants présentant le même profil. Marie Duru-Bellat (2003), dans ses travaux montre que, l'ancienneté associée à une longue expérience de l'enseignant fontt partie des caractéristiques de l'enseignant efficace. Ces travaux confirment les propos de l'enquête H2 *« La différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre peut être liée au dynamisme, à l'efficacité de chaque enseignant et à son expérience »*.

Nous pouvons donc conclure avec les travaux de Marie Duru-Bellat (2003) que ce qui différencie un enseignant de l'autre dans l'usage des méthodes pédagogiques c'est son efficacité, son ancienneté dans l'usage de ces méthodes qui concours à faire réussir là où ses collègues ont échoué.

#### **5.1.4. L'influence de différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances scolaires**

L'influence des différents usages des méthodes pédagogiques sur les performances scolaires peut se vérifier à travers l'évaluation que les enseignants font après avoir fait usage des méthodes pédagogiques, ou dans le cas d'une adaptation. Ils savent à quel point il est important de faire une évaluation pour guider les élèves. Pour faire l'évaluation ils utilisent toute gamme de méthodes et outils d'évaluation. Après avoir utilisé les critères d'évaluation, ils peuvent analyser les résultats pour en déduire les points forts et les points faibles.



Autrement dit, L'enseignant évalue pour voir si son enseignement a eu un impact sur les performances scolaires. La théorie de l'effet maître explique la performance scolaire. Selon cette théorie, les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. Ces différences des performances semblent s'expliquer par la différence de la méthode pédagogique.

Les résultats ont montré que la majorité des enquêtées évalue les performances de leurs élèves après avoir varié ou adapté, en fonction des difficultés d'apprentissage, une méthode pédagogique. Cela consiste pour les enseignants de vérifier si cette méthode pédagogique a eu un impact sur les performances scolaires. Cette évaluation ressort dans les propos de l'enquêtée H3 : « *En variant les méthodes pédagogiques dans le cadre d'apprentissage pour pouvoir faire réussir tous les élèves, il est normal d'évaluer leur performance pour voir si le problème a été résolu* ». Nous avons constaté que tous les enquêtées n'ont pas la même manière d'évaluer les performances des leurs élèves, mais une seule a pu nommer l'évaluation qu'elle a effectuée pour voir comment les différents usages des méthodes pédagogiques agissent sur les performances scolaires : « *Je fais l'évaluation formative à la fin de la leçon pour voir si notre objectif fixé a été atteint* ».

Nous avons aussi constaté des résultats que, la majorité des enquêtées a des bonnes performances après avoir adapté ou fait usage des différentes méthodes pédagogiques. De ce qui précède, nous pouvons conclure que les différents usages des méthodes pédagogiques ont une influence sur les performances scolaires.

## **5.2. LES IMPLICATIONS THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES**

Au terme de cette recherche, il convient de montrer les implications théoriques et professionnelles.

### **5.2.1. Les implications théoriques**

Le phénomène de réussite ou d'échec scolaire est aussi vieux que l'éducation. De nombreux chercheurs ont tenté d'apporter un début de réponse à l'explication de ce phénomène. Les partisans de l'« idéologie du don » continuent-ils de présenter l'intelligence comme un patrimoine hérité. Ces partisans présentent la réussite scolaire comme étant le fait

du patrimoine génétique (Crahay, 2000). Des auteurs (Jensen, 1969 ; Hernstein, 1971) tous cités par Ouellet, 1987) donnaient un rôle prépondérant aux habiletés intellectuelles héritées génétiquement. Il en résulte l'idée que rien ne sert de se lamenter pour chacun dans la mesure où les inégalités sont naturelles. L'intelligence est perçue, suite aux travaux de Piaget (1993) et Wallon (1975), comme quelque chose qui se construit. Pour eux ces auteurs, l'intelligence est avant tout l'exploration par le mouvement, les sensations (Piaget, 1993) dans l'expérimentation avec son environnement social et l'intériorisation par les schèmes d'action avant d'accéder aux représentations symboliques (Wallon, 1975). Chez Piaget, le développement de la pensée enfantine repose sur le degré d'élaboration des structures cognitives générales.

Au plan psychologique, les recherches donnent à penser que le milieu joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire, progressivement, cette théorie des dons laisse place à des théories dites de la « reproduction ». Certains travaux des auteurs tels Bourdieu et Passeron (1964, 1970) ; Coleman et al. (1966) et Crahay (1997), ont mis en évidence la détermination des contraintes sociales, économiques (Boudon, 1973), et des influences culturelles dans les performances scolaires des apprenants. Bourdieu et Passeron indiquent qu'il existe des inégalités sociales et culturelles qui sont reproduites dans le milieu scolaire. Leur théorie qui est définie comme une reproduction sociale consiste à maintenir une position sociale d'une génération à l'autre pour la transmission d'un patrimoine, qu'il soit matériel ou immatériel. Pour ces auteurs, les classes sociales favorisées détiennent des savoirs et des outils intellectuels qui leur permettent d'investir l'école et ses cadres. A contrario, les classes défavorisées, n'ayant pas les « clefs de la réussite » devront fournir un effort d'acculturation, c'est-à-dire l'assimilation de la culture véhiculée par l'école. Ils qualifient les enfants issus de classes sociales favorisées « d'héritiers » ; ceux qui héritent des savoirs et de la position sociale. Pour Anderson, l'école compte beaucoup dans la réussite des élèves, et les enseignants y jouent un grand rôle. Ce rôle est plus déterminant dans la réduction des inégalités de réussite scolaire. Mais, cette réduction dépend de l'efficacité de l'enseignant, car selon DuruBellat (2003), l'enseignant efficace est celui qui parvient à réussir là où ses collègues de mêmes caractéristiques ont échoué, en créant une plus-value chez les élèves, en particulier chez les moins performants. L'efficacité de l'enseignant s'oriente davantage sur les différents usages des méthodes pédagogiques. Ainsi, en adaptant ces méthodes pédagogiques, les enseignants participent à l'amélioration de la qualité d'apprentissage et des performances scolaires.

### **5.2.2. Les implications professionnelles**

L'étiquetage et les inégalités sociales de chances scolaires apparaissent de plus en plus tôt dans le cursus scolaire. Dès la maternelle, les enseignants classent leurs élèves et prédisent les chances de réussite. Ce comportement s'étant renforcé depuis l'apparition du livret scolaire. On peut donc penser que lorsque les élèves arrivent dans le secondaire (où officie le conseiller d'orientation), une partie du mal est déjà fait. Le conseiller d'orientation peut avoir un rôle à jouer dans la limitation de ces inégalités. Informant et conseillant les élèves et leur famille, il peut travailler à la levée des inhibitions de l'ambition.

Par le partenariat avec les équipes éducatives, il peut intervenir sur leurs préjugés tout en étant conscient de la susceptibilité des enseignants quant à leurs pratiques évaluatives, qui constituent une véritable fierté professionnelle. Le conseiller d'orientation peut apporter un éclairage différent des difficultés d'un élève et peut donner son avis sur un éventuel redoublement faisant valoir les risques majeurs d'inefficacité, l'impact sur le destin scolaire du jeune et la souffrance qui en découle. Les conseillers d'orientations émettent des avis différents de ceux des enseignants, ils peuvent également apporter des éléments sur la constitution des classes, montrant que les classes de niveau peuvent avoir des effets plus délétères que bénéfiques. Par sa connaissance des processus cognitifs et de la psychologie de l'adolescent, il peut également participer aux réflexions quant aux remédiations à proposer en ce qui concerne la réduction des inégalités de réussite scolaire.

## **5.3. DIFFICULTES ET LIMITES DE LA RECHERCHE**

### **5.3.1. Les difficultés rencontrées**

Nous avons rencontré beaucoup des difficultés dans le cadre de cette recherche, nous n'étions pas suffisamment outillés et formés pour la recherche. Malgré la formation reçue à l'Ecole Normale Supérieure avec des cours sur les méthodes en sciences sociales, la pratique semblait autre réalité. Nous avons aussi rencontré des difficultés lors de la collecte des données sur le terrain. Elles sont dues à l'impossibilité d'obtenir des entretiens de qualité, les informations que les enquêtées nous délivraient en temps minimum n'étaient pas chose aisée.

### **5.3.2. Les limites de la recherche**

Les limites de cette recherche sont réparties en deux catégories: il s'agit des limites d'ordre théorique et des limites d'ordre méthodologique.

#### **5.3.2.1. Les limites d'ordre théorique**

Les dimensions introduites dans le modèle d'analyse sont loin d'expliquer à elles seules, le problème des inégalités de réussite scolaire dans sa totalité, ce qui ne peut ouvrir la voie à des nouvelles pistes de recherche dans ce domaine toujours fort complexe. Le modèle théorique de Bourdieu et Passeron (1970) présente un certain nombre de limite. En insistant sur les facteurs pédagogiques de la réussite, Cherkhaoui(1979) pense que les dimensions scolaires sont plus dominantes, il s'agit en effet de la taille de la classe, les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement, la qualification, la compétence ou l'efficacité des enseignants. Pour lui, lorsque toutes ces dimensions ne souffrent d'aucune critique, tous les élèves quel que soit leur milieu d'origine ont les mêmes chances de succès à l'école.

#### **5.3.2.2. Les limites d'ordre méthodologique**

Les limites d'ordre méthodologiques sont relatives à l'instrument de collecte des données et l'approche qualitative.

- **Limite liée à l'instrument de collecte des données**

Cette étude n'a pas pris en compte les outils de recueil de données quantitatives. L'outil de recherche était constitué uniquement de l'entretien. L'entretien a servi comme instrument privilégié de collecte des données, il nous a permis de rentrer dans l'univers mental des enquêtées, ces dernières ont donné leurs avis sur le rôle de l'enseignant dans la réduction des inégalités de réussite scolaire, d'obtenir les informations pertinentes, relatives à nos objectifs. Il permet davantage de déboucher sur les analyses qualitatives. Mais le recours à l'entretien comporte des limites.

Il ne permet pas de faire des analyses sur de très grand nombres, d'enrichir notre vision sur la réalité occultée, et de mesurer les performances scolaires pour vérifier dans le cadre de notre étude si les écarts de performances ont diminué ou pas, si la réussite scolaire

s'est améliorée. Une autre possibilité aurait été de recourir aux questionnaires pour faire « parler le terrain ».

Le fait de circonscrire la recherche à l'école primaire constitue aussi une autre limite.

- **Limite liée à l'approche qualitative**

L'approche qualitative a permis d'analyser le rôle de l'enseignant en ce qui concerne l'usage des différentes méthodes pédagogiques pour réduire les inégalités de réussite scolaire. Mais cette approche reste limitée parce qu'elle ne permet pas de mesurer les résultats scolaires. Une approche mixte alliant le qualitatif et le quantitatif aurait peut-être permis d'en savoir un peu plus. L'approche utilisée dans cette étude demeure dans certain sens incomplète puisqu'elle n'est que qualitative.

#### **5.4. RECOMMANDATIONS**

Les recommandations sont les opinions que le chercheur énonce au terme de sa recherche. Ce sont les conseils qui concourent à améliorer les défaillances constatées par le chercheur durant son étude. Dans le cadre de cette recherche, ces recommandations vont à l'endroit des pouvoirs publics, aux enseignants et aux conseillers d'orientation.

- **Aux pouvoirs publics**

- Il est souhaitable que les pouvoirs publics distribuent dans toutes les écoles primaires des livres aux élèves, en occurrence aux plus défavorisés leur permettant d'accroître leur performance scolaire et mieux équipés les classes de matériels didactiques.
- Mettre à la disposition de chaque salle de classe une bibliothèque.
- Mettre à la disposition de chaque école primaire un service de reprographie.

Mettre sur pied une rénovation pédagogique et une formation des enseignants à la prise en compte dans leur pédagogie des inégalités culturelles, pas pour rabaisser le niveau mais pour cesser l'hypocrisie de « tous pareils », les former à ne pas être indifférents aux différences. Les pouvoirs publics doivent, dans chaque école dont les effectifs sont importants, d'affecter un orienteur scolaire qui va collaborer avec les maîtres et leur donner des conseils en vue du

travail d'orientation qu'ils pourraient avoir à faire, participe à l'établissement des programmes d'études.

- **Aux enseignants**

Les enseignants doivent connaître que la prise en charge de tous les enfants dans une classe est nécessaire, quel que soit leur milieu d'origine ou leur différence et leur niveau des difficultés dans le processus d'apprentissage, pour les amener à réussir, dépasse largement ses seules compétences.

L'enseignant doit individualiser l'enseignement, le rendre sur mesure en cas de différence des performances, l'adapter au rythme des élèves, surtout ceux venant des milieux défavorisés. Dans son travail de remédiations de ces difficultés, il doit intégrer le travail d'équipe, une équipe dans laquelle le conseiller d'orientation doit être impliqué pour prodiguer les conseils.

- **Aux conseillers d'orientation**

Les conseillers d'orientation sont de plus en plus interpellés dans les problèmes des inégalités sociales de réussite scolaire, parce qu'ils sont un maillon clé de la réussite scolaire. Ils sont encore interpellés à faire preuve de professionnalisme, et sont amenés à jouer un rôle d'accompagnateur psychologique tout au long de l'activité d'apprentissage, afin de déterminer les conditions de réussite et les moyens. Le conseiller d'orientation doit créer un climat favorable à l'apprentissage, créer un lien de confiance et de sécurité, un espace de boussole pour l'apprenant. Le conseiller d'orientation doit permettre aux apprenants en situation difficile d'apprendre à se connaître, à exprimer ses émotions, s'intégrer, gérer les conflits, échanger et surtout respecter les règles et le fonctionnement de la classe. Le conseiller d'orientation doit jouer un rôle dans la limitation de ces inégalités. Informant et conseillant les élèves et leur famille, il peut travailler à la levée des inhibitions de l'ambition. Il est appelé à collaborer, à échanger et partager avec une équipe pluridisciplinaire composée des enseignants, des administrateurs d'institution, des assistants sociaux. Par ce partenariat avec l'équipe éducative, le conseiller d'orientation peut intervenir sur les préjugés et peut apporter un éclairage différent des inégalités de réussite scolaire pour régler définitivement les écarts de performances entre les élèves.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

## CONCLUSION GENERALE

Il était question dans ce travail de rendre compte des mécanismes que déploient les enseignants pour réduire les inégalités de réussite devant l'école. Les résultats montrent que les enseignants utilisent divers types de mécanismes pour accompagner les élèves à réussir leur scolarité. Il s'agit en effet de l'adaptation des méthodes pédagogiques en fonction des difficultés des élèves ; l'individualisation de l'enseignement et de l'adaptation aux rythmes des élèves ; l'organisation pédagogique permettant de se centrer sur les apprentissages ; la planification et préparation des cours en faisant des ajustements. Par ailleurs, la manière dont l'enseignant reçoit une méthode pédagogique dépend de la connaissance et de la maîtrise de cette méthode pour l'adapter en fonction des difficultés des élèves. La manière dont il y s'inscrit dépend de son efficacité. Autrement dit, la manière dont il se positionne lui confère un rôle important dans l'amélioration de la réussite scolaire de par les différents usages des méthodes pédagogiques.

Les mécanismes d'intervention de l'enseignant pour réduire les inégalités de réussite scolaire dépendent de la manière dont chacun reçoit les méthodes pédagogiques. En effet, ces mécanismes concernent l'adaptation des méthodes pédagogiques, l'individualisation de l'enseignement et l'adaptation aux rythmes des élèves. Il ressort que l'enseignant adapte une méthode pédagogique en fonction des difficultés d'apprentissage des élèves. Dans ce cas, le contenu de la méthode adaptée est relatif aux difficultés de ces derniers, du travail qu'il leur reste à faire sur telle notion. Les objectifs peuvent être intermédiaires mais permettent à tous les élèves de participer à la phase collective. Le recours à l'individualisation et à l'adaptation de l'enseignement aux rythmes des élèves, en tenant compte des différences individuelles constitue une solution aux inégalités de réussite scolaire. L'inscription de l'enseignant dans les méthodes pédagogiques repose sur les conceptions qu'ils se font de l'origine des difficultés des élèves, cette inscription dépend du choix des méthodes pédagogiques à adapter en fonction de l'objectif qu'il veut atteindre. Cette inscription dépend aussi du dynamisme et de l'efficacité de l'enseignant qui, dans l'adaptation des méthodes pédagogiques parvient à réussir là où ses collègues de mêmes caractéristiques ont échoués, en créant une plus-value chez les élèves les moins performants. Ainsi, l'enseignant peut exercer une influence déterminante dans la réduction des inégalités de réussite scolaire.



L'une des contributions de cette étude à la compréhension de la réduction des inégalités de réussite est théorique. En effet, en analysant la réduction des inégalités de réussite à partir de la posture de l'enseignant, l'étude participe à élargir le champ des stratégies de lutte contre les inégalités de réussite devant l'école. Une telle contribution permet par ailleurs aux éducateurs de comprendre que les inégalités de réussite scolaire n'ont pas seulement pour origine l'appartenance sociale, mais elles trouvent aussi des explications dans les structures et pratiques d'enseignement ; des pratiques éducatives parentales ; la relation enseignant-élève ; des disparités scolaires des aspirations éducationnelles des élèves. L'autre contribution est empirique : elle rend visible le rôle important de l'enseignant de par ses différents usages des méthodes pédagogiques pour favoriser l'apprentissage des élèves et réduire les inégalités de réussite scolaire et ce, au-delà des dimensions familiales ou motivationnelles. L'enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur les apprentissages et la réduction des inégalités de réussite scolaire.

En définitive, cette recherche permet d'inscrire les mécanismes développés par l'enseignant parmi les différentes stratégies existantes en faveur de la réduction des inégalités de réussite scolaire. En effet, la manière dont chaque enseignant s'inscrit différemment dans une méthode pédagogique afin d'accompagner les apprenants, constitue une stratégie permettant de surmonter les obstacles qui empêchent les élèves d'atteindre le maximum de leur potentiel en termes, de performance scolaire. On peut donc penser qu'il pourrait avoir une sorte de nomenclature des arts différents d'usage des méthodes pédagogiques qu'on pourrait mettre à la disposition des professionnels de l'éducation, afin de rendre visible le rôle important de l'enseignant dans la diminution des inégalités de chances devant l'école. Si les résultats fournissent les éléments utiles à la politique éducative, ils restent toutes fois à un niveau macroscopique. Si bien que l'utilité immédiate des résultats des recherches pour les acteurs de la communauté éducative est limitée. En plus, les dimensions introduites dans notre analyse sont loin d'expliquer à elles seules le problème des inégalités de réussite scolaire dans sa totalité, ce qui ne peut ouvrir la voie à des nouvelles pistes de recherche dans ce domaine toujours fort complexe.

## REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1987). *Méthodes des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Sellery : Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. In F. Tupin (Ed.), *Les dossiers des sciences de l'Éducation : De l'efficacité des pratiques enseignantes, 10*, (31-43). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Anderson, L.W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : UNESCO.
- Barahinduka, E. (2010). Les déterminants de l'efficacité des enseignants. Le cas du test cantonal à la fin de la scolarité primaire du Burundi. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation Inédite), Université Cheikh Anta DIOP, Dakar, Sénégal.
- Bardin (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1975). *L'école primaire divisée*. Paris : Maspéro.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste*. Paris : Maspéro.
- Benoît Gauthier. (1986). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Québec : PUQ.
- Bernard Lahire. (1995). *Tableaux de famille*. Paris. Gallimard/le seuil, collection « Hautes études ».
- Bipoupout, J-C (2007). « The contribution of the competency based approach to education for all in Cameroon ». *Prospects* 142 (2) (205-121).
- Bissonnette, S., Richard, M. (2001). *Comment construire les compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Mc Graw-Hill.

- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Bruxelles : Fernand Nathan, Éditions Labor.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : A. Colin.
- Boudon, R. (1985). *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Hachette.
- Boudon, R. Ballen et Cherkhaoui. (2001). « *Écoles et sociétés : les paradoxes de la démocratie* », Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue Française de sociologie*, 7(325-347).
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : édition Minuit.
- Bourdieu, P. et Boudon, R. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1966) « la transmission de l'héritage culturel ». In Darras, *Le partage des bénéfices*. (383-420). Paris : Minuit.
- Bressoux, P. (1970). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves du CP ? *Revue française de pédagogie*, 93 (17 -26).
- Bressoux, P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et effets-maitres », *Revue Française de pédagogie*, 103 (91-137).
- Bressoux, P. (1995). « Les effets de contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet école effet classe en lecture ». *Revue française de sociologie*, (2),34, (273-274).
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. In M. Bru & J.J. Maurice (Eds.), *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5 (35-52).
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

- Bru, M. (1997). « Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes ». *Colloque défendre et transformer l'école pour tous*.
- Bru, M. (2002). « Les pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». *Revue Française de pédagogie*, 138, (63-73).
- Campenhoudt, L.V., & Quivy, R. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Catherine, B. (1997). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Céline Piquée. (2007b). « Les pratiques déclarées des enseignants et progrès des élèves au cours préparatoire. Une analyse empirique des effets pédagogiques et didactiques ». In G, Sensevy, *caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. la lecture et les mathématiques au cours préparatoire*.
- Céline Piquée. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficultés dans les classes à efficacité contrastée. (43-60).
- Céline, P., Suchaut, B. (2000). Efficacité pédagogique d'une action d'accompagnement scolaire : l'évaluation du « coup de pouce » de Colombes, *rapport pour L'A.P.E.E, Iredu*. Université de Bourgogne.
- Cherkhaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- Coche Frederic, Kahn Sabine, Robin Françoise, Bernard, Rex, Genot Pascale. (2006). *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay. M. (1996). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.M. & Gerard, F. M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Bahrens (ED), *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses Universitaire du Québec. (18-38).

- Demeuse, M., B, A., Staeten, M.H., Nicaise, J., &Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Drews, E.M., Tehan, J.E. (1957). Parental attitudes and academic achievement.*Journal of clinicalpsychology*, 13 (328-331).
- Dubet, F. (1997). *Ecole, familles le malentendu*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2001). « *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste* ». Paris : Seuil.
- Duborgel, B., Marc, P. (1974). Autour de l' « esprit de finesse » et de l' « esprit de géométrie ». *Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 536, (13-31).
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Entwistle, H. (1978). *Class, culture and Education*.London, Methuen.
- Estace Elodie. (2012-2013). *L'enseignant face aux élèves en difficulté*. (Mémoire de master 2 métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation spécialité enseignement du premier degré) Université de Nantes, d'Angers et du Maine.
- Forquin J-C. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation : principale orientation, principaux résultats depuis 1965-1 *Revue française de pédagogie* 48, 90, 100.
- Forquin, J-C. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : les inégalités de réussite scolaire et l'appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 59, 198, (52-75).
- Foucambert,J. (1977-1979). *Evaluation comparée de quatre types d'organisation à l'école élémentaire*. Paris : IRPN.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour unethéorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant*.Bruxelles : De Boeck.
- Georges Felouzis (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.

- Georges Felouzis. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris: PUF. (127).
- Gerard, A., Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 3, reproduction In INED (1970), (91-128).
- Gilbert Tsafack. (1998). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris: Harmattan.
- Gilbert Tsafack. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*. PUA.
- Grawitz, M. (1986). *Les méthodes des sciences sociales*. Paris: DALLOZ, 8è éd.
- Herzlich, G., Satiel, M. (1990). L'échec scolaire primaire. *Le Monde de l'éducation*, 67, décembre 7-18.
- Heyneman S.P. (1986). Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement. In M. Crahay, D. Lafontaine, *l'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles. Labor, (303-304).
- Heyneman, S.P. (1976). Influence on academic achievement: A comparison of results from Uganda. *Sociology of Education*, 49, (200-211).
- Husen, T. (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris : OCDE-CERI.
- Isambert-Jamati, V. (1971). Classes sociales et échec scolaire. *L'école et les Nations*, 203. Novembre (19-27).
- Isidore, N. (2008). *Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun*. Université de Yaoundé 2 Soa.
- Jean Luc Roger et al. (2007). « De l'action à la transformation du métier : l'activité de l'enseignant au quotidien ». *Education et sociétés* 2007/1 (19), (133-146).
- Kalamo Augustin. (2002). *Des déterminants des performances à la fin de l'enseignement élémentaire. Cas de l'inspection départementale de l'éducation de Vélingara dans la région de Kolda*. (Mémoire de master 2 en éducation et formation).
- Kantabaze, P. C. (2010). *Déperditions scolaires dans le secteur de l'élémentaire au Burundi : le cas de Bujumbura*. (Thèse de doctorat).
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Lyon.

- Laurent Lescouarch. (2006). *Spécificités des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'aides spécialisées à dominante pédagogique en réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés*. (Thèse de doctorat de sciences de l'éducation).
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF, (53).
- Loi N° 2008 du 14 Avril 2008 portant révision constitutionnelle de la loi n° 96 /06 du 18 Janvier 1996.
- Loi n°98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'Education Nationale au Cameroun.
- Lypset, S.M. et Bendix, R. (1959). *Social mobility in industrial societies*. Berkeley, Los Angeles, University of California press.
- Marcos, H. (1976). Climat familial et réussite scolaire, In Reuchlin, M: *Cultures et conduites*. Paris, PUF.
- Marie Duru-Bellat & Henriot-Van Zanten, A. (1997). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin & Masson.
- Marie Duru-Bellat (2007). La ségrégation sociale, vecteur d'inégalités scolaires ? In S. Paugam (Ed.) *Repenser la solidarité au XXIe siècle*. Paris : PUF.
- Marie Duru-Bellat. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Marie Duru-Bellat. (2009). *Accès à l'éducation : quelles inégalités dans la France d'aujourd'hui ?* Paris : UNESCO.
- Meirieu, P. (1991). Itinéraire des pédagogies de groupe, apprendre en groupe ? *Chronique sociale*, Lyon.
- Meloupou, J.P. (2013). *Psychologie de développement de l'enfant et de l'adolescent*. Harmattan.
- Michel Gilly. (1969). *Bon élève, mauvais élève*. Paris : A. Colin.
- Milner, J.C. (1984). *De l'école*. Paris : Seuil.

- Mingat, A. (1984). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, *Revue française de pédagogie*, 95, (47 -63).
- Mingat, A. (1996). Qu'est-ce que l'« effet maître » ? In *Sciences humaines – hors-série*, 12, (81-82).
- MonreoDrews, E etTehan, J. (1957). Parental attitudes and academic achievement, *J of clin.Psycho* (328-331).
- Nlavicek Natacha. (2002). *Quelle est l'influence des pratiques enseignantes sur la réduction des inégalités de chance de réussite chez les élèves et cela dès l'entrée à l'école.*(Mémoire de maitrise), Université de Genève.
- Ouellet, R. (1987). Effet de l'organisation scolaire des études sur la réussite scolaire.*Revue des sciences de l'éducation*, 13, (1), (85-97).
- Perrenoud, P. (1970). *Stratification socioculturelle et réussite scolaire : les défaillances de l'explication causale.* Genève : Droz.
- Perrenoud, P. (1970). *Stratifications socio-culturelles et réussite scolaire.* Genève, Droz.
- Perrenoud, P. (1996). *De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire.* Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1997). *Construction des compétences dès l'école.* Paris : ESF éditeurs. (125).
- Philippe, C. A. (1992). *Les caractéristiques professionnelles des enseignants et rendement scolaire des élèves de l'école primaire fondamentale en Haïti.* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- PhillipeMeirieu. L'éducation et le rôle de l'enseignant à l'horizon 2020, *UNESCO horizon 2020*.
- Psacharopoulos, G., &Patrinos, H. A. (2002). *Returns to Ivestmentin Education.A Further Update.* Word Bank Policy Research Working Paper 2881, September.
- Quivy, R. &Campenhoudt, L.V. (1988).*Manuel de recherche en science sociale.* Paris : Dunod.



- Reuchlin, M. (1927). Facteurs socio-économiques de développement cognitif. In *Milieu et développement*. Paris : PUF.
- Rogalski, J. (2006). Articulation des théories de Piaget et de Vygotsky, outil pour la didactique. In C. Castela & C. Houdement (Eds.), *Acte du séminaire national de didactique des mathématiques année 2005*, (237-262). Paris.
- Rogalski, J. (2007). Approche de la psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai : Casterman.
- Rousson, M. (1970). Les interactions en milieu et en milieu familial et performance scolaire. *B.I.N.O.P* ; 26, (3), (147-172).
- Roy, D. (1991). *Etude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski : Cégep Rimouski.
- Steve Bissonnette, Mario Richard, Clemon Gauthier. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de pédagogie*, 150.
- Suchaut, B. (2002). *La lecture au CP : diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs sociodémographiques et scolaires*. Communication au colloque « vers la maîtrise de l'écrit pour tous organisé par L'AFPEE (association pour favoriser une école efficace).
- Sylvie Cebe, Roland Goigoux. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficultés. *Cahiers Alfred Binet*, 661 (4), (49-68).
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck université.
- UNESCO. (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Education pour tous : tenir son engagement collectif*. Dakar, Sénégal 26-28 Avril.

UNESCO. (2004). *Forum mondial sur l'éducation. Education pour tous, l'exigence de qualité*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2005) *rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT), éducation pour tous : l'exigence de la qualité*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2007). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris : UNESCO.

UNICEF, PNUD, UNESCO & BIRD. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, Thaïlande 15 au 09 mars. Paris : UNESCO.

## **ANNEXES**



**PARTIE 3 : différence entre l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre**

- 1- qu'est-ce qui différencie l'usage des méthodes pédagogiques d'un enseignant à l'autre ?
- 2- pouvez-vous me parler la manière dont vous planifiez et préparez vos cours ? Par exemple le cours de lecture, de mathématique etc...
- 3- avez-vous une manière spécifique de préparer vos cours ?

**PARTIE 4**

- 1- Il vous arrive d'évaluer les performances de vos élèves ? Pouvez-vous m'en parler ?