

## Circulons ! Y a de quoi voir !

Les relations entre la recherche, l'action et la décision ne semblent pas satisfaisantes : chercheurs, décideurs comme acteurs attendent mieux, ou autre chose. Les critiques croisées ne sont pas rares : « Comment cette décision a-t-elle pu être prise en contradiction manifeste de l'avancée des recherches ? » ; « Que ces chercheurs sortent un peu de leur tour d'ivoire ! ». Cette situation ne manque pourtant pas de paradoxe : les technologies cognitives et savoirs issus de la recherche imprègnent notre vie sociale, et nos pratiques quotidiennes actuelles. « L'appropriation réflexive de la connaissance », dit le sociologue Giddens, caractérise nos sociétés modernes avancées. Les sciences de l'éducation se sont considérablement renforcées, et tout acteur de l'Éducation nationale y a accès au moins le temps de sa formation. La création des IUFM, le développement d'une littérature professionnelle, l'INRP, entre autres, n'agissent-ils pas sans relâche pour la diffusion de ces savoirs ? N'oublions pas non plus que la grande majorité des chercheurs sont aussi enseignants.

Une attention aux débats et discours portés sur l'éducation et l'école rappelle comment concepts et notions savantes « circulent », l'air de rien. Mais quels savoirs exactement ? et comment ? et pour quels effets ? L'interpénétration des savoirs et des pratiques sociales ne marque pas toujours une avancée démocratique. Elle peut aussi signifier légitimation ou normalisation, voire techniques de contrôle social (cf. M. Foucault). Ouvrir le dossier des relations entre recherche et action, c'est aussi rappeler cette complexité.

D'une part, des malentendus peuvent naître si on pense ces relations comme une « continuité linéaire » (cf. rapport Prost) : les chercheurs n'auraient qu'à définir les solutions que les acteurs n'auraient plus qu'à mettre en œuvre... C'est faire peu de cas des logiques distinctes à l'œuvre dans l'un et l'autre de ces mondes : les temporalités y sont différentes, le langage de la recherche n'est pas celui de l'action, sa logique n'est pas forcément celle de l'efficacité et c'est d'ailleurs précisément ce qui peut fournir sa pertinence. Par ailleurs, il nous faut aussi rappeler que la recherche en éducation est hétérogène : selon les disciplines, selon les paradigmes mobilisés, la question du rapport à l'action ne se pose pas de la même manière. Psychologie cognitive, didactique des mathématiques et sociologie critique n'ont peut-être pas les mêmes potentialités d'opérationnalisation. Enfin, les savoirs scientifiques ne se diffusent pas linéairement, ils sont l'objet d'un constant et nécessaire travail de traduction-trahison, celui-ci mettant aussi en jeu des « passeurs », des relations de coopération, d'autorité ou autoritaires, etc.

Insatisfaction, paradoxe, malentendu, complexité : il semble nécessaire de conserver le dossier ouvert, bien loin des simples dénonciations de la « résistance » des uns et du « facile à dire » des autres. ■

*Daniel Frandji, maître de conférence en sociologie, coordinateur scientifique du centre Alain Savary.*

### ■ ZOOM

*L'Europe des Roms*

### ■ RECHERCHE

*Formation continue en REP :  
une enquête*

### ■ BOUSSOLE

*De relance en relance*

### ■ RESSOURCES

*L'ANDEV : au cœur de  
l'action éducative*

### ■ BRÈVES

## DOSSIER

### *Chercheurs et praticiens*

Après une journée d'étude organisée par le centre Alain Savary, un dossier sur la question des liens entre recherche et pratique : des points de vue, des témoignages de collaborations, des interrogations mutuelles... avec des textes de chercheurs (Anne Barrère, Élisabeth Bautier) et des textes de praticiens, enseignants ou coordonnateurs de REP (Joce Le Breton, Bernard Destrac, Philippe Pesteil, Antoinette Jung).

# L'Europe des Roms

Marie-Odile Maire Sandoz (centre Alain Savary)

## Les Roms en Europe

Ils ont en commun de ne pas avoir d'État de référence sur un territoire identifié. Ils sont citoyens du pays où ils vivent, avec une histoire singulière. Ils partagent l'expérience du rejet par la société dominante, sous la forme de politiques différentes selon les époques : dissémination, extermination, assimilation, sédentarisation, marginalisation, exclusion, discrimination, intégration, inclusion. C'est une communauté plurielle, une « mosaïque » (J.-P. Liégeois) de communautés avec des diversités ethnique, religieuse, linguistique et sociale. Avec aussi des modes d'habitats variés : sédentaires ou nomades, ruraux ou citadins, dans des cités ghettoisées ou en proximité avec les habitants de la société dominante. Une hétérogénéité socioéconomique la caractérise encore. Néanmoins, la plupart des roms sont liés par l'adversité : « les exclus des exclus » vivent dans une grande précarité dont il semble difficile de s'extraire en raison des difficultés d'accès à l'emploi, du faible niveau d'éducation, de l'isolement géographique. Sur l'ensemble du territoire européen ils sont de huit à dix millions, avec un fort taux de natalité. L'Union européenne requiert de la part des États qui veulent accéder à l'Union de prouver qu'ils sont en capacité d'améliorer leur situation.

Rom est un mot tsigane qui signifie « homme », c'est la terminologie adoptée par le Conseil de l'Europe et le groupe de travail franco-slovaque.

des facteurs déterminants pour la réussite des apprentissages scolaires, l'éducation demeure primordiale.

Dans l'ensemble, il reste que les enseignants sont convaincus que l'adhésion des parents à l'école est une des conditions nécessaires pour motiver leurs élèves. Alors, comment associer les parents à l'école pour que le respect des valeurs de cette minorité rende possibles les apprentissages fondamentaux : parler, lire, écrire, compter ? ■

### Pour en savoir plus...

COSTAL Olivier. *Comme la ville*, n°18, juillet 2005.

LIÉGEOIS Jean-Pierre. *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*. CNDP, CRDP Midi-Pyrénées, Collection Interface, 1997, 316 p.

LIÉGEOIS Jean-Pierre. *Roma, Tsiganes, Voyageurs*, Conseil de l'Europe. 1994, 315 p. (Nouvelle édition en préparation).

RINGOLD Dena, ORENSTEIN Mitchell A., WILKENS Erika. *Roma in expanding Europe. Breaking the poverty cycle*. Ed The world bank, 2005, 237 p.

Contes  
illustrés par des  
enfants roms.  
Éditions  
pédagogiques  
slovaques



internat, dans des conditions matérielles et d'encadrement propices aux études. Mais les conflits entre cultures éloignées génèrent une tension personnelle latente pour l'enfant : sa réussite scolaire lui permet de s'intégrer dans la société mais l'écarte de sa communauté. Ce conflit de loyauté, difficilement surmontable pour un jeune individu, n'est pas ou peu identifié

par les décideurs institutionnels qui croient, grâce aux internats, créer une rupture de la spirale de l'échec. Or on peut se demander si, pour ces élèves, réussir ne signifie pas, comme le dit O. Costal « trahir les siens, perdre leur reconnaissance sans gagner pour autant celle d'une société qui exclut et discrimine ? ».

L'un des axes du projet était la formation continue, avec pour objectif la construction d'un référentiel de compétences élaboré à partir d'une enquête auprès de soixante-quinze enseignants scolarisant des enfants slovaques de la communauté rom. Comme dans certains réseaux d'éducation prioritaire en France, il y a une instabilité chronique des enseignants. Pas plus rémunérés qu'ailleurs, ils ne s'estiment pas qualifiés. Les trois quarts des professionnels interrogés ont moins de cinq ans d'expérience auprès des élèves roms, et plus de la moitié d'entre eux ont plus de vingt ans d'expérience. Pour nos partenaires slovaques, ce phénomène s'explique par un manque réel de formation mais relève aussi d'une illusion perdue : fatigués par leur carrière « ordinaire », certains enseignants s'imaginent avoir moins de travail parce que l'institution, comme les parents, auraient de moindres attentes concernant les résultats scolaires. Ils en reviennent ! Percus comme des vecteurs de l'idéologie dominante, marginalisés dans leur corporation, ils gèrent des situations qui dépassent leurs fonctions. Même si le chômage, le logement, la santé sont

De nombreux projets européens se sont développés ces dix dernières années, projets intéressants mais ponctuels et très localisés. C'est dans ce contexte et afin de mettre l'ensemble des productions existantes à disposition de tous les acteurs éducatifs que l'ambassade de France a piloté un projet bilatéral pour le développement du Centre national slovaque de ressources pédagogiques pour l'éducation des enfants roms (Rocepo). Le centre Alain Savary a été sollicité comme partenaire. Au cours de ce travail, différentes problématiques se sont croisées, en voici quelques échos.

L'échec de la scolarisation des élèves roms est patent. Pour les non-Roms, la réussite des Roms passerait par l'école et l'acceptation du partage des valeurs dominantes. Pour les Roms, l'échec de l'école serait de ne pas savoir prendre en compte leur culture et leur langue et de ne pas respecter leurs valeurs propres. Dans l'institution scolaire, on pense que la question rom serait en train de se réguler. Or les Roms « ont conscience du fait que cette école peut former mais, en formant, conformer, réformer ou déformer » (J.-P. Liégeois). Pour eux, l'école devrait être avant tout fonctionnelle : apprendre à parler, lire, écrire, compter. De fait, les enseignants ne parlent pas toujours la même langue que les élèves et leurs parents. Ici et là, pour assurer la communication, des Roms sont nommés comme assistants scolaires. Un nouveau métier émerge, il est encore peu formalisé, le sera-t-il ?

En Slovaquie, une des solutions pour faire réussir « ces » élèves est de les réunir en

# Formation continue en REP : une enquête

Françoise Lantheaume, chargée de recherche à l'INRP, UMR Education & Politiques (Inrp-Lyon2)



Une étude sur la formation continue en REP<sup>1</sup>, en 2002, dans l'académie de Grenoble, s'est interrogée sur la « spécificité » de la formation continue des personnels travaillant en REP. Beaucoup revendiquée, elle est apparue, au final, peu étayée. Mais les relations entre formation continue, politique de formation, politique REP et pratiques professionnelles ont été mises à jour. Les résultats de l'enquête à propos des effets de la formation restent d'actualité. Deux aspects ressortent : la difficulté des organisations du travail à anticiper les effets d'un projet de formation et la trop faible place du travail réel dans la formation.

Pour les acteurs, les effets de la formation sont liés à différents types d'apports. Il y a d'abord les « recettes », dans une logique d'application et en cas d'absence de maîtrise de la situation. Elles aident à ne pas aller dans le fossé. Il y a aussi les « pistes », dans une logique de prise de recul, d'ouverture des possibles et de responsabilité du professionnel seul à même de choisir la bonne solution. Entre les deux, l'opposition n'est pas irréductible : les pratiques peuvent être le point d'arrivée ou de départ. Enfin, il y a les « repères » concernant les valeurs et les finalités de l'action. Ils aident à définir le cadre de l'activité. La formation continue constitue alors une ressource pour faire des choix dans les situations concrètes. D'autant plus quand cette « boussole » est collective. Les enseignants de REP, inquiets sur ce qui

doit orienter leur action, l'apprécient particulièrement.

Le passage de la formation à la pratique apparaît notamment lié aux objets issus de la formation (fiches, scenarii, montages...). Lestés du poids de l'accord construit par les professionnels à leur propos au cours de la formation, ils sont des sortes de raccourcis. Mais l'enseignant doit encore les aménager, les « traduire » pour les ajuster au contexte de la classe et à son propre style. Cette traduction concerne aussi bien ce qui apparaît de prime abord comme un détail, mais contribue à régler un problème important au quotidien, que des idées très générales orientant l'activité.

L'effet de la formation continue est lié à la place du travail dans la formation elle-même et à sa prise en compte par l'organisation du travail dans les établissements. Elle doit être étudiée en relation avec le contexte global et local de la formation continue. Pour les acteurs rencontrés, la formation est un pari rarement gagnant, pourtant son apport est perçu comme positif. Les critiques portent sur son insuffisance en quantité, son organisation défailante et sur le manque de temps à consacrer à son réinvestissement. Les personnels des REP plébiscitent la formation continue, malgré ses défauts. Du moins ceux qui y ont accès c'est-à-dire surtout les titulaires. La volatilité observée de l'impact de la formation continue est en partie liée à un impensé collectif sur ce qui est attendu de la formation continue, ce qu'il est prévu d'en faire, sur l'organisation du travail exigée pour son réinvestissement. Les formateurs, assez absents des dispositifs organisant la formation continue en REP, l'assurent un peu à l'aveuglette, souvent ignorants du contexte et des enjeux locaux. En l'absence de temps de négociation, permettant une contractualisation, ils ne peuvent construire des formations « sur mesure » mettant au cœur de la formation l'activité des enseignants. Ces formations construisent des ponts entre prescription, savoirs savants, expériences ;

et élaborent, avec les enseignants, des sortes de « pièces à conviction » de règles du métier partagées qu'ils transportent ensuite au travail. De telles formations à l'effet repéré sont pourtant réclamées par tous. Elles impliquent une formation des formateurs et une organisation repensée de la formation continue en REP... et ailleurs.

I. Lantheaume F. (coord.), Brunot R., Floc'hlay S. *La formation continue des enseignants et personnels d'éducation dans les Réseaux d'éducation prioritaires de l'académie de Grenoble*, Observatoire de la formation continue (IUFM-Rectorat de Grenoble), tapuscrit, Grenoble, juillet 2002, 139 p. [Le document est consultable au centre Alain Savary].

## À propos du travail enseignant

L'unité mixte de recherche (UMR) « Éducation & Politiques » organise en 2006-2007 un séminaire sur le travail enseignant : « De la mission à l'activité : nouvelles questions, nouvelles approches ». L'unité rassemble des chercheurs de l'INRP et des chercheurs de l'université Lumière Lyon2. Elle travaille dans le domaine de la recherche en éducation et formation, avec une perspective de sociologie politique. Ce séminaire a pour objectifs de clarifier les termes (pratiques, travail, activité, action, collectif de travail, reconnaissance du travail, etc.), d'identifier les nouvelles questions, de faciliter une ouverture de la réflexion sur d'autres métiers que ceux de l'éducation et sur des travaux issus d'autres champs que celui des sciences de l'éducation (psychologie, sociologie du travail...). Il s'agit aussi de favoriser un débat sur la place du travail enseignant dans les recherches en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation (problématiques, modèles théoriques, méthodes). Le séminaire est organisé autour de plusieurs thèmes correspondant chacun à une séance. Parmi les intervenants, vous retrouverez : Anne Barrère, Yves Clot, Jean-Louis Derouet, Marc Durand, Rachel Gasparini, Christophe Hérou, Viviane Kovess, Françoise Lantheaume, Jean-François Marcel, Frédéric Saujat, Gérard Sensevy, Jean-Marc Weller. Sur le site Internet d'Éducation & Politiques <http://ep.inrp.fr> vous trouverez des informations plus complètes et les textes ainsi que les enregistrements audio des interventions.

INRP, Lyon, mercredi 5 avril 2006

## Journée d'étude du centre Alain Savary

Les parcours personnalisés :  
quels enjeux, quelles pratiques, quelles questions ?

Renseignements : tél. 04 72 76 62 37

# De relance en relance

Michèle Théodor (centre Alain Savary)

La troisième relance de l'éducation prioritaire à laquelle nous assistons – dont, à l'heure où nous écrivons, nous ne connaissons que les trente trois décisions ministérielles – mérite d'être lue au regard des deux relances précédentes.

La politique de discrimination positive dans le champ de l'éducation est née, en France, dans un contexte de modernisation du service public. La mise en place des ZEP est la reconnaissance de l'échec scolaire comme problème social. L'échec scolaire, affaire de tous, devient alors l'objet d'une politique qui repose sur l'imbrication des notions de « projet », « contrat » et « partenariat ».

Les ZEP avaient pour objectif, à l'origine (circulaire du 1<sup>er</sup> juillet 1981) de contribuer à corriger l'inégalité sociale « par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Il s'agissait aussi de « subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation

scolaire. C'est cet objectif qui doit être central pour tous ceux qui sont chargés de la mettre en œuvre ».

On constate, depuis la création des ZEP, une certaine continuité dans l'éducation prioritaire qu'aucun gouvernement n'a remise en cause ni sur le principe, ni sur les effets escomptés : la réussite scolaire des élèves. Il semble qu'avec cette troisième relance une double rupture apparaît, l'une concerne le recentrage des moyens sur un nombre réduit d'établissements, l'autre a trait à « la logique d'élève » qui est présentée comme devant remplacer la « logique de zone ».

Bien que les circulaires des deux précédentes relances aient évoqué la nécessité de limiter le nombre d'établissements en éducation prioritaire, on a assisté à l'extension de la carte des ZEP. Dans le même temps, les territoires concernés par la politique de la ville se sont développés. Certains analystes<sup>1</sup> ont vu dans cette extension de l'éducation prioritaire « le symptôme de la difficulté à réussir la démocratisation de la réussite scolaire dans l'ensemble du cursus école-collège » et se sont inquiétés d'un glissement des objectifs vers la seule « gestion sociale des inégalités scolaires ». Par ailleurs, cette extension a favorisé l'amalgame entre ZEP, enfants des classes populaires, quartiers difficiles, zones violence... Aujourd'hui, certains sont satisfaits par la mise en place des trois niveaux d'éducation prioritaire (EPI, 2, 3) qui tendent à concentrer les moyens sur les établissements qui en ont le plus besoin. Mais beaucoup d'acteurs s'interrogent, avec inquiétude, sur les conditions et modalités de sortie des établissements repérés EP3,

## Carte de l'éducation prioritaire

**1982** : 363 ZEP  
**1984** : 390 ZEP soit 8,5% des écoliers et 10,5% des collégiens  
**1990** : 530 ZEP soit 12,4% des écoliers et 14,9% des collégiens  
**1999** : 770 unités d'éducation prioritaire (ZEP + REP) soit 18% des écoliers et 21% des collégiens  
**2004** : 707 ZEP qui incluent 877 collèges et 809 REP qui incluent 1100 collèges, soit 21,4% des collégiens  
**2006** : 895 collèges en éducation prioritaire ; 249 collèges et environ 1600 écoles formeront les réseaux « ambition réussite ».

sur les moyens et le pilotage qui seront consacrés aux établissements en EP2.

La volonté politique était d'abord celle d'une réduction des inégalités sociales. Elle passait par la délimitation d'espaces géographiques, c'était la dimension territoriale des ZEP et des REP. Elle impliquait une cohérence éducative entre les partenaires, notamment favorisée par les CEL (Contrats éducatifs locaux). Aujourd'hui, la labellisation de collèges « ambition réussite » s'accompagne elle, de dispositions visant précisément des élèves. Si les parcours individualisés et l'aide personnalisée ne peuvent, sur le principe, que recevoir l'accord des acteurs éducatifs, l'accent mis sur le mérite et l'excellence peut interroger : quels effets produiront-ils en termes de démocratisation du système scolaire ?

Nombre d'interrogations à affiner, explorer, analyser dans les semaines et mois à venir. ■

I. M. Kherroubi, J.-Y. Rochex, « La recherche en éducation et les ZEP en France ». In *Revue française de pédagogie* n° 140, INRRP, 2002.

## Textes et contextes

*Première relance*, 1990, Circulaire n° 90-028 du 1<sup>er</sup> février 1990.

Lionel Jospin est ministre de l'Éducation nationale.

Des violences urbaines ont précédé la relance.

*Deuxième relance*, 1998, Circulaire n° 98-145 du 10 juillet 1998.

Ségolène Royal est ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire.

Le rapport Moisan-Simon dont l'objectif est « d'éclairer les décisions à prendre afin d'aménager la carte des ZEP », a été remis au ministre précédent.

Des assises nationales mobilisant des chercheurs et des acteurs de terrain ont eu lieu à Rouen.

*Troisième relance*, 2006, février 2006 : quinze décisions pour une action ciblée autour de 249 réseaux « ambition réussite » et dix-huit décisions pour « relancer l'éducation prioritaire ».

Gilles de Robien est ministre de l'Éducation nationale.

Une mission a été confiée à des inspecteurs généraux.

Des violences urbaines ont précédé la relance.

## Axes majeurs des relances

*Première relance*

Relations entre l'éducation prioritaire et la politique de la ville.

Travail avec les partenaires extérieurs à l'école.

Élaboration des projets de ZEP.

*Deuxième relance*

Insistance sur les objectifs pédagogiques et le pilotage.

Mise en place des REP.

Mise en place des contrats de réussite.

Liens entre les contrats de réussite et les contrats éducatifs locaux (CEL).

*Troisième relance*

Trois niveaux d'éducation prioritaire (EPI, EP2, EP3) comprenant le ciblage de 249 réseaux « ambition réussite ».

Une logique d'élèves tend à remplacer une logique de zone.

Renforcement de l'accompagnement et du pilotage.

# L'ANDEV : au cœur de l'action éducative

Michèle Théodor (centre Alain Savary)



L'ANDEV, Association nationale des directeurs de l'éducation des villes de France, fondée en 1992, est organisée en réseaux régionaux qui permettent la circulation de l'information, des rencontres ainsi que des formations en direction des cadres des services municipaux de l'éducation. La décentralisation a provoqué l'évolution des rapports entre l'État et les communes notamment dans le champ de l'éducation à travers la mise en place des projets éducatifs locaux (PEL). « L'ANDEV s'est fixé comme objectif d'aider ces décideurs locaux à faire face à leurs missions et à leurs responsabilités en constituant un réseau de réflexions, d'échanges d'expériences et de communication (...) elle s'est positionnée sur une dynamique de recherche-action, totalement hors du champ catégoriel, syndical ou politique ».

Ses activités sont diversifiées : représentation institutionnelle auprès des ministères, d'associations d'élus locaux, d'éducation populaire, etc. ; information, communication, échanges entre les responsables éducatifs des villes ; recherches sur les pratiques liées aux politiques éducatives locales ; production de contenus et de supports de

formation ayant trait à l'action éducative, au secteur scolaire, péri et extra scolaire. L'ANDEV édite également une lettre d'information trimestrielle, *La Communale*, diffusée à son réseau d'adhérents et consultable en ligne. On peut accéder à différentes rubriques sur son site : actualités, dossier du mois, fonds documentaire... En 2005, l'ANDEV est intervenue auprès des institutions sur la mise en place des dispositifs de réussite éducative, sur le travail engagé par le ministère pour développer le système d'information premier degré ainsi que sur les charges intercommunales concernant l'enseignement privé. L'ANDEV tient également un congrès national annuel. En 2005, il s'est tenu à Aix-en-Provence sur le thème de l'éducation artistique et culturelle.

L'ANDEV a été partenaire des premières rencontres nationales des PEL qui se sont tenues à Brest en janvier dernier. Cela a été l'occasion pour les partenaires éducatifs acteurs des PEL (élus, coordonnateurs, partenaires associatifs et institutionnels) d'échanger sur leurs pratiques et d'approfondir un certain nombre de questions : comment repenser l'éducation de façon globale et plus seulement par rapport à l'école ? Le PEL peut-il être un outil au service du développement des territoires ? Que peut ou que doit être un PEL : la démarche, les contenus, les modalités de mise en œuvre ?

Ses réflexions intéresseront tous ceux qui travaillent dans l'éducation prioritaire et avec des équipes de réussite éducative, tous ceux qui pensent que l'éducation est l'affaire de tous. ■



## À propos de la veille éducative et des dispositifs de réussite éducative

Après une description détaillée des dispositifs, l'ANDEV donne, sur son site, son point de vue. Extraits : « En somme, le PLDRE (Projet local de réussite éducative) est un dispositif qui s'inscrit dans la droite ligne de ce qui s'est fait depuis près de trente ans à travers les dispositifs éducatifs contractuels successifs qui ont rencontré leur principale limite dans l'inadéquation entre le montant des aides financières accordées par l'État et sa volonté de piloter les politiques publiques dans des domaines (culturels, sportifs, péri-éducatifs...) qui relèvent essentiellement de l'initiative et des deniers territoriaux (en premier lieu communaux). [...] Ce qui est sûr, c'est que les élus du peuple que sont les maires, ne sont pas chauds pour confier à une structure technocratique (générant de surcroît des frais de fonctionnement propres), un pan « sensible » et souvent financièrement coûteux de leur politique éducative locale. ».

## À lire

Sur le thème « École, commune, territoires », deux numéros hors séries de la revue *DIVERSITÉ (Ville-École-Intégration)* rédigés par Francis Oudot et édités par le Scérén-CNDP en partenariat avec l'ANDEV et l'INJEP : *Le guide de l'éducation* qui situe les domaines de l'action éducative locale, fait le point sur les processus de décision, les dispositifs, les compétences nécessaires à la mise en œuvre des politiques éducatives locales. *Le dictionnaire de l'éducation* qui regroupe près de cinq cents définitions dans les domaines éducatifs : le scolaire, le périscolaire, l'enfance, la jeunesse, le sport, la culture... Ces guides sont de précieux outils pour tous les acteurs éducatifs qui souhaitent agir dans un cadre partenarial.

## À consulter

Sur le site [www.ande.com.fr](http://www.ande.com.fr), l'enquête réalisée sur le thème de « l'articulation des politiques éducatives et culturelles » dont on sait combien elle est souvent difficile à mettre en œuvre dans les réseaux d'éducation prioritaire. On y trouvera notamment les freins à cette articulation qui sont en ordre décroissant :

- les financements insuffisants ou complexes
- la difficulté du travail d'équipe avec les partenaires
- la carence de volonté politique des élus
- des points de vue non consensuels avec les partenaires

## Aux lecteurs

**Vous avez trouvé XYZep dans votre boîte aux lettres ou au cours d'un stage, au fond d'un placard, dans la salle des profs, ou même sur Internet... maintenant il est entre vos mains. Allez-vous vraiment le lire ? Êtes-vous un lecteur attentif, fidèle, occasionnel, agacé, intéressé, suspicieux... ? XYZep qui existe depuis 1997 et paraît depuis septembre dans une nouvelle maquette a, depuis janvier, un nouveau comité de rédaction. Et ce comité s'interroge sur vous, lecteurs : qui êtes-vous ? que faites-vous ? que voulez-vous ? Dans ce texte, nous vous livrons quelques échos de ces échanges : vous verrez comment nous vous imaginons et tout ce que nous souhaitons vous offrir à lire... Et si vous avez envie de nous écrire à votre tour, n'hésitez pas ! Nous en serons très heureux.**

### Quels écrits ? quels auteurs ?

XYZep vous propose des rubriques avec des informations variées, informations sur des pratiques pédagogiques, des recherches, des dispositifs, des mesures ministérielles, des organismes ou associations, etc. Il y a aussi un dossier avec un ou plusieurs articles organisés autour d'une même problématique. Les auteurs de ces textes sont divers : des membres de l'équipe du centre Alain Savary, des chercheurs... Faut-il conserver ces principes éditoriaux ? Les faire évoluer ? Quel type d'auteurs faut-il davantage solliciter ?

**F. Clerc** *Il me semble que deux logiques coexistent dans XYZep : celle des rubriques qui est journalistique et celle du dossier qui semble différente et qui varie aussi d'un numéro à l'autre. L'objectif du dossier pourrait être précisé : s'agit-il d'un outil de travail avec des références pour les pratiques d'enseignement ? dans ce cas, les auteurs pourraient être des chercheurs, à condition qu'ils acceptent*

*d'entrer dans une logique compatible avec des perspectives pratiques, ou des journalistes qui joueraient le rôle de médiateurs entre une demande des professionnels et la recherche.*

**R. Etienne** *Le dossier doit-il être un travail de vulgarisation ? Si oui, et c'est mon point de vue, il faudrait qu'un rédacteur fasse un travail d'analyse par rapport à un projet de lecture, sans doute un chercheur n'est-il pas forcément le meilleur « passeur » de son travail.*

**D. Frandji** *L'une des questions à résoudre est celle du registre des textes : quelle place pour l'information, pour l'analyse critique ? Comment rendre compte des réformes institutionnelles : les présenter, les analyser ? Idem pour les travaux de recherche : les faire connaître, les confronter à d'autres ? À propos de la notion de vulgarisation : nous ne sommes peut-être pas uniquement face à un problème d'écriture et de simplification. N'y a-t-il pas également un problème de savoir ? La complexité des textes scientifiques renvoie aussi à la nature des opérations de recherche. Pour résoudre un problème, il faut peut-être déjà commencer par le concevoir différemment, le réinsérer dans l'ensemble des relations qui le constitue comme tel. Il serait dommage que la « simplification » ne conserve pas cette dynamique, c'est en même temps toute la difficulté.*

**J. Le Breton** *Le fait qu'il y ait plusieurs types de recherche n'est sans doute pas assez dit. Peut être qu'en explicitant mieux les différentes finalités des recherches on pourrait éviter les effets de déception évoqués par Anne Barrère (voir le dossier de ce numéro).*

### Des écrits pour quoi faire ?

XYZep existe pour diffuser des ressources sur les pratiques éducatives et sociales en « milieu difficile ». Ancrés dans la recherche et tournés vers le monde éducatif, nous sommes au carrefour des champs scientifique, éducatif et institutionnel : les informations, les savoirs et connaissances que nous diffusons contribuent-ils à votre réflexion ? À votre action ? Quels sont vos besoins ? Vos attentes ? Comment mieux y répondre ?

**C. Cavet** *La voie est étroite entre l'analyse critique, le risque de dérive vers une déconstruction systématique qui décourage et le questionnement qui aide à faire évoluer la pratique. Mais on peut à la fois aider à comprendre et aider à agir. Nous pourrions travailler à partir de questions que le comité de rédaction aura à définir en lien avec les acteurs éducatifs et les chercheurs. L'individualisation, par exemple, est une question importante à traiter, c'est une modalité pédagogique et organisationnelle qui interroge fortement les acteurs.*

### Les membres du comité de rédaction

**Patrice Bride** est professeur d'histoire-géographie dans un collège ZEP de la banlieue lyonnaise, et formateur au centre Michel Delay (académie du Rhône), intervenant en particulier sur les questions de prévention de la violence. Il est également enseignant-associé à l'INRP, participant à une recherche sur le travail enseignant face aux questions controversées comme l'enseignement du fait religieux.

**Françoise Carraud** membre de l'équipe du centre Alain Savary, est chargée de la réalisation d'XYZep. Elle était auparavant formatrice à l'IUFM de Lyon (centre Michel Delay) et chargée du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage). Elle a aussi enseigné une vingtaine d'années en ZEP (notamment en maternelle) et s'est toujours intéressée aux pratiques pédagogiques.

**Christiane Cavet** est responsable du centre Alain Savary. Elle a été institutrice dans des quartiers sensibles avant d'être responsable d'un centre de formation d'adultes, consultante en ingénierie de formation, formatrice de formateurs et directrice des études au CAFOC (Centre académique de formation continue) de Lyon. Elle a également été chargée de mission à l'ANLCL (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme).

**Françoise Clerc** a participé en tant que maître de conférence à l'IUFM de Lorraine à des actions de formation et à un colloque académique sur les ZEP. Elle est professeure en sciences de l'éducation à l'université Lyon 2. Ses recherches portent sur les pratiques d'enseignement notamment celles qui s'adressent aux élèves en difficulté.

**P. Bride** Il y a une marge entre les injonctions aux bonnes pratiques et la déconstruction systématique des pratiques : les praticiens me semblent en droit d'attendre des principes d'action validés par la recherche.

**J.-L. Duret** Il est essentiel que chercheurs et praticiens collaborent, que les problématiques soit co-construites. Cela permet aussi de rendre accessible la méthodologie du travail de recherche. Il faudrait recenser les questions qui préoccupent les praticiens, par exemple la question du socle commun et de son évaluation.

**F. Clerc** Les dossiers pourraient partir de questions pratiques collectées auprès des établissements, proposer des références théoriques sans simplification arbitraire. Le but serait de proposer des outils pour analyser les problèmes pratiques et des références théoriques pour orienter les actions pédagogiques. Certaines recherches sont plus adaptées à ce projet que d'autres. Mais il me semble qu'un autre objectif pourrait être d'accompagner la réflexion sur les effets des pratiques. Il ne s'agit pas de donner des leçons, de dire vous vous trompez, voilà comment il faut faire.

**D. Frandji** Quand on dit que la circulation se fait mal entre la recherche et l'action, on oublie aussi parfois la question du temps : ne faut-il pas du temps pour résoudre des problèmes complexes ? Quant à la question du « découragement » qui serait induit par certaines analyses dites « déconstruction », c'est un peu paradoxal : de quel courage parle-t-on ? Il y a un problème si la recherche en vient à dire que rien n'est possible. Mais c'est une conception aujourd'hui rare et qui n'est pas liée au seul raisonnement scientifique. Notre sens commun est lui souvent fataliste et même déterministe. La déconstruction, ou l'analyse critique, peut justement ouvrir le champ des solutions possibles, « défataliser » et montrer que des manières de poser le problème et des pistes d'action déjà engagées ne sont peut être pas les meilleures pour tel ou tel objectif.

## Quels lecteurs ?

Même ceux qui travaillent, ou ont travaillé, en REP, ceux qui s'intéressent aux problématiques des REP ne connaissent pas toujours XYZep. Pourtant il est envoyé à tous les responsables et coordonnateurs de REP, il est aussi présent en PDF sur le site Internet du centre Alain Savary. Alors, comment mieux le diffuser ?

**R. Etienne** Il faut sans doute pouvoir mieux cibler le public auquel on s'adresse et le faire de manière plus stratégique. On peut aussi envisager un système d'abonnement électronique. Penser également à informer directement certains relais de diffusion, par exemple le Café pédagogique, de la sortie de chaque numéro. Je crois qu'XYZep peut devenir le lien qui



## Les membres du comité de rédaction

**Jean-Luc Duret** a été enseignant dans le premier degré comme instituteur, directeur d'école et maître formateur avant de participer à l'INRP à la recherche sur la Charte « Bâtir l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle ». Il est actuellement inspecteur de l'Éducation nationale dans le Rhône.

**Richard Etienne** est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation après avoir été professeur de lettres et formateur d'enseignants dans le cadre d'un rectorat puis d'un IUFM. Il consacre ses recherches au changement en éducation et en formation dans une perspective de démocratisation. Depuis plus de dix ans, il coopère avec les enseignants, coordonnateurs et formateurs de l'éducation prioritaire de Montpellier.

**Daniel Frandji** est enseignant-chercheur en sociologie, actuellement en détachement au centre Alain Savary – INRP après avoir enseigné à l'IUFM de Lyon. Ses travaux s'organisent autour de deux axes de recherche : l'un portant sur les questions liées aux inégalités scolaires et au processus de démocratisation du système scolaire, et l'autre sur les rapports entre connaissance ordinaire et connaissance savante dans le monde éducatif.

**Joce Le Breton** après avoir été institutrice et directrice d'école en ZEP en banlieue parisienne, est aujourd'hui coordonnatrice de REP à Paris et responsable du groupe Ressources et Mutualisation du CAREP (Centre académique pour l'éducation prioritaire) de Paris. Elle est aussi membre de l'équipe de recherche RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages).

manque actuellement entre tous les acteurs de l'éducation prioritaire, un lien qui fait défaut par manque de politique de communication mais aussi et surtout de diffusion d'analyses des pratiques.

**J.-L. Duret** Il est difficile, pour un IEN (Inspecteur de l'Éducation nationale), de diffuser ce bulletin pour au moins deux raisons. Quand l'information émane de l'institution, elle peut être plus ou moins confondue avec des injonctions. D'autre part, les enseignants sont assez critiques et suspicieux vis-à-vis des chercheurs et de leurs recherches qui leur semblent souvent beaucoup trop éloignées de leurs réalités et de leurs préoccupations professionnelles.

**F. Clerc** Cette attitude des enseignants est normale car les logiques pratiques et les logiques réflexives sont différentes. Ainsi il n'est peut-être pas possible de viser en même temps un public de chercheurs et un public d'enseignants. Ce n'est sans doute pas la même littérature. La réflexion est utile pour comprendre mais pour un praticien se pose toujours la question de l'utilisation du savoir : « qu'est-ce que j'en fais ? ». Peut-être faut-il viser les formateurs, les coordonnateurs, c'est-à-dire des personnes qui digèrent, qui transforment le savoir pour permettre sa diffusion. Diffuser XYZep auprès des stagiaires IUFM pourrait être intéressant : le temps de la formation est un moment important pour donner quelques bonnes habitudes, notamment en matière de lecture. De plus, les IUFM ont peu de choses suffisamment lisibles et suffisamment intéressantes pour des débutants. Il faut les gagner à la lecture, à la fréquentation de la recherche. On peut les viser par l'intermédiaire des formateurs.

**J. Le Breton** Nous pourrions aussi travailler avec des personnes qui, par leur connaissance du terrain, sauraient sélectionner des textes en fonction des questionnements ou des projets des équipes et assurer une diffusion plus ciblée auprès des enseignants.

**C. Cavet** Le public d'XYZep est aussi celui du centre Alain Savary : les cadres, les formateurs, les personnes relais. Pour eux nous pourrions nous intéresser davantage aux outils d'appui à la formation, à l'accompagnement : en produire et en diffuser.

## À suivre

Voici comment nous allons essayer de réaliser XYZep pour vous, lecteurs. N'hésitez pas à réagir et à vous manifester pour nous aider à mieux répondre à vos besoins. À bientôt...

## À mettre entre toutes les mains !

XYZep est d'abord envoyé à tous les responsables et coordonnateurs REP. C'est ensuite une publication que vous pouvez copier, photocopier, diffuser, réclamer, distribuer... Vous pouvez aussi le retrouver sur notre site internet (en version PDF), n'hésitez pas à le télécharger. Si vous souhaitez le recevoir directement dans votre boîte mail, envoyez-nous votre adresse pour un abonnement informatique. Nous serons heureux de vous l'envoyer régulièrement dès sa parution.

<http://www.cas.inrp.fr/CAS>

### ► **La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial.**

Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Sandrine Lemaire (dir.). Paris : La découverte, 2005, 310 p.

Le terme « fracture » est devenu le mot à la mode pour décrire la réalité sociale française. Avec ce livre, les auteurs déclinent cette marque de la société française en relation avec le passé colonial français et ses implications encore actuelles dans la société française. Car il s'agit bien d'une actualité. Si la décolonisation est terminée, reste à faire la décolonisation des esprits, fondée sur une écriture juste de ce que des nostalgiques appellent « l'épopée » coloniale, et ce que l'histoire retient comme l'histoire coloniale française. Une vingtaine d'auteurs apportent leur réflexion à cette question très sensible. Réparties en deux grands ensembles : « histoire coloniale et enjeux de mémoire » et « république, "intégration" et postcolonialisme », les contributions entendent explorer les liens complexes et multiformes qui existent entre la colonisation, sa mémoire niée (y compris à l'école) et le regard porté sur le phénomène migratoire et les descendants de migrants. Ce que les responsables de ce volume appellent les « ressacs de la colonisation » où le passé est toujours présent. Ce livre porte un éclairage important pour tous ceux qui s'intéressent ou vivent l'« ethnicisation » des rapports scolaires qu'analyse par ailleurs Françoise Lorcerie.

**Benoît Falaise**

### ► **Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles**

Gilles Ferreol et Guy Jucquois (dir.). Paris : A. Colin, 2003, 354 p.

Ce dictionnaire fournit des éclairages, des points de repère, à la fois factuels et analytiques, sur des débats ou des problématiques ayant trait à l'altérité et à la rencontre des cultures. La démarche privilégiée est résolument pluridisciplinaire avec un recours à des dimensions sociologiques, anthropologiques, philosophiques, économiques

et juridiques qui permettent de clarifier certaines thématiques, objet de débats (par exemple la citoyenneté, le colonialisme et l'anticolonialisme, l'intégration, l'exclusion, l'acculturation, l'ethnicité, les politiques de discrimination...). Selon les besoins, l'accent est mis sur l'étymologie, l'évolution sémantique, l'arrière plan socio-historique ou les grilles de lecture. Chaque contribution se propose d'apporter, de manière synthétique, des éléments de réflexion utiles à tous ceux qui souhaitent en savoir plus sur les rapports entre universalisme et particularismes.

**Laurence Mikander**

### ► **« La laïcité. Mémoire et exigences du présent », un dossier de la revue Problèmes politiques et sociaux, n° 917**

Dominique Borne (dir.). La Documentation française, 2005, 118 p.

Nombreux ont été les ouvrages publiés à l'occasion de la célébration du centenaire de la loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État. Ce dossier a la particularité de croiser des regards de philosophes, d'historiens, de sociologues et d'hommes politiques. Dans un premier temps « les fondements de la laïcité française » sont rappelés : cette loi qui entérine la marche vers la laïcité entamée en 1789, marque une nouvelle étape dans les relations entre l'État et les Églises. L'État organise l'enseignement laïc public tout en légiférant sur l'enseignement privé. Ce n'est qu'en 1946 que la laïcité devient un principe constitutionnel de la république. Une seconde partie est consacrée à l'application du principe de laïcité dans l'école publique. Comment faire aujourd'hui, pour que le contenu d'un enseignement soit laïque ? Un aspect de la réponse réside dans l'approche du fait religieux à travers l'ensemble des disciplines, ce qui n'évacue pas le débat sur le modèle d'intégration républicaine dans une société marquée par une grande diversité culturelle. C'est le défi auquel la société française se trouve confrontée. La laïcité est également interrogée par « une nouvelle donne religieuse » : baisse des pratiques et émiettement des manifestations du religieux accompagnent des manifestations communautaires et une cristallisation autour de l'Islam. Faut-il pour autant revoir la loi de séparation

de 1905 ? Une dernière partie aborde les modèles européens et pose la question : « quelle laïcité pour l'Europe ? »

**Michèle Théodor**

### ► **L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges**

Georges Felouzis, Françoise Liot, Joëlle Perroton. Paris : Seuil, 2005, 235 p.

Ce travail scientifique met à jour les processus ségrégatifs et en clarifie les causes : ségrégation urbaine, stratégies d'évitement de la carte scolaire... Il démontre qu'une sorte d'apartheid scolaire traverse notre école. Les premiers chapitres notent l'ampleur de la ségrégation ethnique dans les collèges de l'académie de Bordeaux où a été réalisée cette enquête : 40 % des élèves immigrés, ou issus de l'immigration, sont scolarisés dans 10 % des collèges. L'étude aborde ensuite la difficulté de régulation de ces comportements sociaux par les politiques scolaires en raison des actions non concertées des différentes instances (l'inspection académique, les établissements, le conseil général...). En conclusion, ce livre nous fait réfléchir sur la nature de l'action politique à mener pour réguler les tendances ségrégatives et définit trois pistes : la suppression de la carte scolaire selon un principe de liberté, le renforcement de la carte scolaire selon un principe d'égalité, le remaniement de la carte scolaire selon un principe d'équité. Des voies possibles pour les politiques scolaires de demain ?

**Patrick Stéfani**

### ► **L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie**

Marie Duru-Bellat. Seuil, La République des idées, 2006, 110 p.

Il est une croyance partagée par les politiques comme par les entreprises, par les professionnels de l'éducation comme par les jeunes et leur famille : l'école serait un ascenseur social et l'obtention de diplômes un gage de réussite professionnelle. Par conséquent, plus la scolarité est longue, plus le jeune a de chance de réussir son « entrée dans la vie ». Or, tout en restant dans le cadre de l'exigence d'une éducation élevée pour tous et sans pour autant rejoindre

le camp des partisans de l'apprentissage à 14 ans, Marie Duru-Bellat interroge ici le bien-fondé du prolongement de la scolarité. L'idéologie portée par la méritocratie serait-elle vraiment le fondement d'une société démocratique et le corollaire de la justice sociale ? Y a-t-il une relation de causalité entre la formation, les diplômes obtenus et l'emploi ? Suffit-il d'assurer des formations diplômantes aux jeunes pour résorber le chômage ? L'auteure doute que seule l'école puisse porter la charge de progrès et de justice sociale. Il serait temps, selon elle, de commencer à réfléchir à des modalités alternatives de la sélection scolaire et sociale afin d'« introduire les jeunes dans la vie » et les répartir dans les différentes professions.

**Marie-Odile Maire-Sandoz**

### ► **École vers le déclin ? Entretiens avec des grands patrons**

Arnaud Brunet. Paris : Little big man, 2005, 206 p.

L'auteur, journaliste économique, interroge onze « grands patrons » sur l'école. Ces patrons se montrent plutôt satisfaits des personnes recrutées et ne considèrent pas l'échec scolaire comme une menace économique. Ils parlent plus d'assouplissement du système éducatif que de bouleversement mais avouent ne pas toujours bien connaître l'école. Leurs propositions : donner le goût de l'effort, motiver, pousser à une qualification plus haute, utiliser certes les nouvelles technologies mais sans en faire un parangon, et développer les liens avec la culture économique et l'entreprise, l'école restant trop théorique selon eux. Sur les problèmes de l'exclusion et des inégalités, les patrons hésitent à se prononcer : ce n'est pas le problème de l'entreprise. Mais ils ne stigmatisent pas l'exclusion tout en étant pour une seconde chance de l'élève. On découvre là un point de vue décalé, depuis le monde de l'entreprise, mais loin de la caricature d'une école purement rentable.

**Jocelyne Perret**

**XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760**

Directeur de la publication : Emmanuel Fraisse | Coordonnatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton | Mise en page : Imprimerie du Pré Battoir 42220 Saint-Julien-Molin-Molette | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

# Chercheurs et praticiens

À l'origine de ce dossier, une question ouverte sur la circulation des savoirs : « Comment mieux utiliser les connaissances issues de la recherche dans les activités de documentation, de coordination et de formation des équipes de ZEP-REP ? ».

Le 30 novembre 2005, le centre Alain Savary avait réuni des chercheurs, des acteurs et responsables de REP pour y travailler ensemble. Après cette journée qui a réuni une trentaine de personnes, voici quelques éléments des différentes interventions ainsi que d'autres contributions pour alimenter et poursuivre la réflexion. D'autres journées de travail et d'étude, d'autres publications seront consacrées à cette question, essentielle pour les acteurs comme pour les chercheurs. À suivre donc...

## Déceptions réciproques, chantiers communs

**Anne Barrère**

Je suis contente d'être avec vous pour réfléchir à cette question, avec mon double témoignage de chercheuse mais aussi de formatrice. Avant de vous proposer deux exemples je voudrais, en introduction, nuancer le constat implicite de la question posée par la journée : la circulation serait difficile entre les connaissances issues de la recherche et les praticiens, les coordonnateurs ou les formateurs dans les REP.

### Une double déception

À mon avis, il y a quand même une réelle circulation mais elle est souvent décevante et il faut d'abord réfléchir à cette double déception qu'ont les chercheurs et les praticiens, les uns vis-à-vis des autres. Cette circulation est quand même assez forte, du moins dans les lieux professionnels où j'ai travaillé, l'IUFM, l'UFR de sciences de l'éducation où je suis maintenant, mais aussi lors d'interventions dans de nombreux dispositifs ou des journées d'études comme celle-ci. Il faut dire aussi que parmi les chercheurs nous sommes nombreux à avoir été auparavant des praticiens et que certains praticiens participent à des recherches. Ainsi,

il y a, malgré tout, une circulation. Et en REP plus qu'ailleurs. Ceci en raison des politiques publiques spécifiques dont elles sont l'objet, qui poussent à de constants retours sur l'action, en raison aussi d'une plus grande présence de collectifs de travail (collectifs portés par des responsables qui ont une position de distance face au terrain et des missions d'objectivation et de formalisation des pratiques).

Mais il ne faut pas se leurrer, cette circulation semble parfois se faire difficilement et sans beaucoup d'effets. Sur le redoublement par exemple, certains chercheurs s'interrogent : pourquoi continue-t-on à faire redoubler puisque des recherches ont montré que le redoublement ne servait pas à grand chose ? Ici le lien entre recherche, pratique et formation est pensé comme un problème de communication ou alors comme un problème de résistance. Cette position démontre, me semble-t-il, une sorte de naïveté à propos du social et des pratiques professionnelles : comme si les discours experts, en raison de leur rationalité propre, pouvaient s'imposer, pour ainsi dire « naturellement », aux acteurs. D'un autre côté, les praticiens peuvent avoir une déception légitime face à des efforts de connaissance qui ne sont pas forcément possibles à traduire dans les faits. La question que redoutent le plus les chercheurs après une intervention c'est : « et maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? ». Les formateurs aussi sont confrontés à cette question. Ils disent parfois leur lassitude d'entendre demander des recettes, et quand ils les donnent, d'entendre les formés critiquer ces recettes parce qu'elles ne sont pas adaptées à leur contexte ou parce qu'elles sont trop formalisées, trop théoriques...



Anne Barrère est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Lille. Elle a aussi travaillé à l'IUFM de Nord-Pas-de-Calais, et a, en particulier, piloté un réseau de formateurs enseignant en secteurs difficiles. Elle a organisé des journées de formation en établissement REP. Ses travaux portent sur la notion de travail à l'école. Elle a une posture de recherche assez originale qui mêle éléments de sociologie du travail et sociologie de l'éducation. Une première recherche a porté sur le travail des lycéens puis sur le travail des enseignants. Son dernier ouvrage, *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* (Presses universitaires de Rennes, 2003), essaie de faire la synthèse du travail portant sur les lycéens et de celui portant sur les enseignants.

Ce que je voudrais maintenant, à partir de deux exemples, c'est éclairer cette déception réciproque pour pouvoir la dépasser, en posant qu'une meilleure circulation c'est aussi une circulation dont on maîtrise mieux les attentes.

### Une experte au collègue

Le premier exemple est issu de ma dernière recherche. Dans ce cadre j'ai, pendant un an, suivi le travail de l'équipe de direction d'un collège de réseau d'éducation prioritaire, classé zone sensible, situé dans un quartier périphérique d'une grande ville du nord de la France. Ce collège avait une réputation difficile et, récemment, une nouvelle équipe avait réussi à améliorer considérablement son climat. Pourtant, en juin 2004, six mois après le début de mon enquête, les résultats du brevet des collèges ont été mauvais (60 %), même plus mauvais qu'en 2001, une époque où le collège connaissait de forts conflits internes et beaucoup de problèmes de violence. Ils étaient de 2 % inférieurs à ceux du collège voisin, un collège aussi classé REP, avec des indicateurs socio-scolaires tout à fait comparables, mais avec un chef d'établissement ayant un style de direction beaucoup plus directif. Ces résultats semblaient disqualifier la mobilisation de toute une équipe pour des dispositifs nombreux et ambitieux, dispositifs souvent de type culturel, ou axés sur la citoyenneté, qui faisaient de ce collège une véritable cité par projets.

La culture de l'évaluation est forte en REP : le pilotage par les chiffres est important. Il se trouve aussi qu'une partie de la recherche en éducation aujourd'hui, est engagée dans des activités d'évaluation du système éducatif et des établissements. Il y a donc une convergence apparente entre des préoccupations locales et des préoccupations expertes et générales qui donnent, je crois, l'illusion d'une transférabilité possible et souhaitable. Comme si l'on était constamment en déficit de résultats experts dont on aurait besoin au quotidien pour éclairer l'action. Et pourtant, cette conver-

gence est largement apparente, et la transférabilité très problématique. En effet, les résultats sur l'efficacité en éducation sont issus de constructions statistiques extrêmement complexes, discutables et révisables<sup>1</sup>. Il s'agit de résultats instables et toujours contextualisés. Les résultats d'experts se contredisent assez souvent, en particulier sur la question des pédagogies. De plus, ces résultats procèdent par agrégation de variables qu'il est possible de faire travailler statistiquement mais pas dans la réalité quotidienne ! Enfin et surtout, un certain nombre de ces résultats sont extrêmement déceptifs pour l'action. Voyez, par exemple, l'évaluation des apprentissages des élèves en REP.

Dans le collège dont je vous ai parlé, même si je n'étais pas là pour travailler sur ces résultats, j'ai fini par être quand même amenée à les commenter. Or, que pouvais-je mettre en évidence ? Que les 2 % de différence d'avec le collège voisin ne représentaient peut-être pas un écart important, qu'il aurait fallu faire des études fines pour voir s'il n'y avait pas quelques petites variations de public... Mais la question qui se posait était aussi celle du style de la direction : quelle est l'influence d'une direction, autoritaire ou non, sur les résultats des élèves ? Il n'y a aucun résultat très probant ou positif en France là-dessus. D. Meuret montre qu'on n'arrive pas, en France, à faire de lien entre un style de direction d'établissement et les résultats scolaires. Je ne pouvais donc rien dire à l'équipe à ce propos. J'ai quand même dit que la disjonction observée entre le travail sur le climat et les performances scolaires était un peu atypique au vu des résultats de la recherche. En effet, certains chercheurs disent que, dans un établissement, plus on passe du temps à faire la discipline, à faire autre chose qu'apprendre, moins on est efficace. Or, en améliorant le climat, ils avaient réduit le temps passé à lutter contre les incivilités.

Mais d'un autre côté, le nombre d'heures consacrées à des projets extrascolaires (et pas à faire le programme) pouvait peut-être être explicatif. On rejoint ici des résultats de recherches comme celles de l'équipe ESCOL (Paris 8) qui met en garde contre la tendance à privilégier « l'extraordinaire du projet contre l'ordinaire de la classe ». Ma solution d'experte aurait-elle été de dire : « il faut faire moins de projets dans ce collège » ? Mais c'était beaucoup plus compliqué car une partie des améliorations obtenues sur le climat résultait bien de l'importante mobilisation de l'équipe sur des projets. Compter les journées où les profs étaient absents, parce qu'engagés dans des

### « Imparfait bibliothécaire »

Pour le coordonnateur d'un REP, la pratique d'une lecture « professionnelle » des travaux de recherche répond à une double nécessité : celle de « penser globalement », au moins à l'échelle du réseau et de son territoire, en cherchant à se libérer de l'emprise du contexte (une exigence de lucidité) et celle d'« agir localement », en répondant à des demandes précises de formation ou d'information (une exigence d'efficacité).

Eu égard à la diversité des questions que traite un coordonnateur REP, cette lecture « professionnelle » ne peut être qu'une lecture « plurielle ». Pour ma part, elle combine deux pratiques : une lecture « institutionnelle » régulière, à partir des sources officielles (MEN, ministère de la ville, INRP, CNDP, Bien Lire, etc.). Et une lecture de « braconnage » occasionnelle, au travers d'Internet et de réseaux informels (collègues, partenaires...).

Je consacre à ces lectures plusieurs heures par semaine pendant et en dehors de mon temps de travail. Mon objet ultime n'est pas l'accumulation sans limite mais le traitement des informations : d'abord pour moi, en les transformant en connaissances exploitables, et aussi pour les autres, en leur donnant une forme accessible en vue de leur diffusion.

**Philippe Pesteil**  
coordonnateur REP à Marseille

1. Voir les dernières discussions entre la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) et Georges Felouzis sur les indicateurs de l'INSEE qui peuvent être différents selon les variables utilisées (par exemple la variable du niveau d'acquisition en seconde qui, actuellement, n'est pas traitée par la construction de la DEP).

projets, était sans doute décalé par rapport aux logiques d'actions que je voyais en tant que chercheuse pendant un an de terrain. Pour finir sur cet exemple, même si les résultats issus de la recherche pouvaient, d'une certaine manière, éclairer la réalité de ce collège, il était extrêmement difficile et hasardeux d'en déduire des pistes simples pour l'action et il aurait été très caricatural ou même sans doute contre-productif de mettre en cause, unilatéralement, par exemple, la logique de projets ou le style de direction de l'établissement, dans ce contexte précis.

### Entre recherche et opérationnalisation de la recherche

Le deuxième exemple que je prendrai est tiré de mes propres travaux qui se situent à la croisée de la sociologie de l'éducation et de la sociologie du travail. Je fais une sociologie compréhensive à partir d'entretiens semi-directifs, à partir de ce que me disent les acteurs de leur travail. Mais la question n'est pas celle de mes travaux de recherche, la question est celle des effets qu'ils produisent lorsque je les utilise en formation. Cela m'est souvent arrivé, en particulier face à des jeunes enseignants en réseau d'éducation prioritaire. Dans le meilleur des cas les enseignants se reconnaissent dans l'analyse que je propose. C'est une sorte de validation après coup de mes résultats de recherche : comme le détective Colombo, les enseignants se disent « mais oui, bien sûr, ce que je vivais c'était ça ». Pour autant, ces réflexions apportent-elles une valeur ajoutée à l'action des enseignants ? Je n'en suis pas persuadée. Il y a en effet un autre problème : pour opérationnaliser mes recherches, c'est-à-dire pour qu'elles soient utiles aux praticiens eux-mêmes, il faudrait presque tout un autre corpus. En fait, si mes recherches tentent de socialiser ce que j'appelle les épreuves enseignantes, d'en proposer un cadre interprétatif plus large, elles en proposent davantage une description analytique et des formes de compréhension que des solutions !

D'ailleurs, sur la gestion de la classe par exemple, qui est centrale dans ces épreuves, il y a énormément de prescriptions (à l'IUFM et ailleurs), beaucoup de livres, d'études de cas, de fiches qui font l'intermédiaire entre des travaux issus de la recherche et la pratique non formalisée des acteurs. Il existe une sphère qui n'est ni de la recherche ni de la pratique, ce que Lise Demailly appelle « ingénierie du social ». Cette ingénierie du social faite d'ensembles hybrides de pratiques, de savoirs, de

### « Petit télégraphiste »

Le statut d'« expert en éducation prioritaire » conféré aux coordonnateurs me vaut d'être régulièrement sollicité en vue de la formation des néo-enseignants en ZEP (Enseigner en ZEP, en milieu difficile,...). Lors de ces formations, je m'appuie naturellement sur les connaissances issues de la recherche, en proposant des morceaux choisis de textes scientifiques au côté des documents institutionnels (lois, circulaires,...) et des outils pratiques (fiches, relations d'expériences,...). Par ailleurs je cite systématiquement mes sources car l'expérience m'a montré que beaucoup de débutants ignorent jusqu'au nom des chercheurs les plus réputés. Bien que l'approche de textes théoriques ne présente pas de difficultés particulières pour les nouvelles générations de professeurs, je dois pourtant reconnaître qu'en agissant de la sorte je vais le plus souvent à l'encontre des attentes de ces jeunes enseignants plutôt friands de recettes « efficaces » ou d'histoires « vécues ».

Je reste toutefois perplexe sur les effets à moyen terme d'une telle stratégie tellement l'urgence du traitement des situations pédagogiques prévaut par la suite sur l'analyse et la réflexion. Je crois que l'on pourrait parler à ce sujet d'un « effet culbuto » : une adhésion temporaire au discours réflexif des chercheurs précédant un brusque retour au « faire » : faire la classe, faire cours, faire le programme.

*Philippe Pesteil*

discours, se situe en fait à distance, et de la recherche, et de l'action. Je crois qu'un des problèmes de cette sphère intermédiaire c'est qu'elle a justement pour but exclusif l'efficacité de l'action, ce qui n'est pas le cas de la recherche. Mais surtout, ces sphères intermédiaires proposent aux praticiens comme cadre d'action, le cadre effectif où ils sont : on va chercher à résoudre la gestion de classe dans la classe. Tandis que toute une partie de la recherche, et je crois que c'est une difficulté, cherche à déplacer et déplace de facto le cadre de l'action à l'extérieur de la sphère quotidienne des praticiens. Les recherches portent souvent sur des effets de système ou de politiques sur lesquels il n'y a pas, à proprement parler, de prise au quotidien, ce qui déçoit les praticiens lorsqu'ils attendent des chercheurs un certain nombre de pistes d'action.

### Expertise et contre-expertise

Malgré ces malentendus, les savoirs des chercheurs et des praticiens se rencontrent et s'interpénètrent indéniablement, en construisant un pôle réflexif, où les pratiques sociales se confrontent constamment aux résultats des sciences humaines et sociales. Pour le sociologue Anthony Giddens, c'est une des caractéristiques du monde dans lequel nous vivons. Les pratiques sociales se redéfinissent discursivement et constamment face à ces savoirs, remodelés, réincorporés partiellement dans l'action et dans l'interprétation que l'on en produit jour après jour. Cette sphère réflexive est extrêmement importante car les acteurs y puisent des ressources pour agir et pour

légitimer leur action. Elle existe bel et bien dans les établissements, même si je suis frappée par le fait qu'elle est parfois peut-être plus investie par les personnels de direction, les coordonnateurs de REP, les CPE ou les COPsy que par les enseignants eux-mêmes.

Mais cette sphère réflexive peut être aussi, aujourd'hui, la construction d'un pôle de discussion, voire de contre-expertise, face à des propositions d'actions ou de changements venus « du haut » qu'il s'agisse de prescriptions officielles, ou de projets divers, portés par les collectivités locales ou les directions d'établissements. Il me semble qu'il y a des enjeux très forts à se sujet, en termes de démocratie locale dans les établissements. Je vous donne un exemple, tiré de l'expérience d'un stage en lycée où j'ai rappelé les résultats de Marie Duru-Bellat et de l'IREDU sur les groupes de niveaux, disant qu'actuellement on pense plutôt que le pouvoir stigmatisant de ce type de dispositif est supérieur à la médiation pédagogique que l'on y propose. Or, il était question, dans ce lycée, de faire une classe d'élèves très en difficulté en seconde et le stage a contribué à remettre en question ce projet. Pourtant, bien que la recherche affirme plutôt l'inefficacité de ce type d'organisation, il n'empêche que certains praticiens peuvent avoir l'expérience d'un dispositif qui, dans un contexte précis, avec un certain type de projets pédagogiques, fonctionne tout de même. Bref, ce qui est nécessaire, c'est aussi de discuter et de nourrir ces résultats experts en les recontextualisant chaque fois finement. C'est d'ailleurs pour cela que j'avais parlé de proposer un nouveau métier de « sociologue sco-

laire », en construisant des observatoires plus locaux, et en faisant des évaluations qui tiennent plus compte des caractéristiques tout à fait locales des établissements, mais qui permettent aussi aux acteurs des établissements scolaires d'y participer plus activement.

### Protéger de l'action ?

Mais si la constitution d'une sphère d'expertise ordinaire dans les établissements scolaires apparaît importante, elle n'est pas superposable à la recherche, qui n'a pas en elle-même à privilégier forcément l'action par rapport à l'inaction, l'engagement au désengagement des acteurs, ou, bien sûr, à ne se définir qu'en termes exclusifs de contribution à l'efficacité de telle ou telle pratique ou dispositif organisationnel. Quelquefois, lors de mes interventions, j'ai l'impression de davantage contribuer à une protection de certains acteurs, en général les enseignants, contre des processus d'engagement qui mènent, dans des logiques très étudiées aujourd'hui par de nombreux chercheurs, à une très grande responsabilisation individuelle face à l'action. Dans les organisations, beaucoup de chercheurs observent une intensification des prescriptions d'engagement dans l'action, dans le travail, par exemple par la définition de bonnes pratiques, mais aussi par la diffusion de la culture des résultats. Il me semble qu'aider, à l'école comme ailleurs, à comprendre ces évolutions contribue aussi à aider les individus à mieux y faire face, ce qui ne va pas forcément dans le sens d'une implication exponentielle, lorsqu'elle est, comme le dit David Courpasson, une « implication contrainte ».

Bref, c'est justement parce que chercheurs et praticiens en éducation ont, fort heureusement, de multiples lieux et occasions de rencontres, qu'il importe de mieux préciser les convergences possibles, et les malentendus éventuels. Tous contribuent, de manière différente, à la constitution de l'épaississement de la réflexivité sur l'action éducative, mais cette réflexivité ne peut pas être pensée dans les termes d'une simple rationalisation de l'action et des pratiques. Et ces liens complexes sont aussi, précisément, un sujet fort important de recherches et de débats pour l'avenir...

**Anne Barrère**

### Tous gagnants ?

En 2001, le contrat de réussite du REP retient la « continuité des apprentissages et des attitudes éducatives » de l'école au lycée comme axe prioritaire. Le groupe de pilotage décide alors de solliciter le concours d'une équipe de chercheurs en ergonomie de l'activité enseignante afin de conduire une action de formation inter-dégrés concernant des enseignants de CM2, 6<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 2<sup>de</sup>. Pour conduire cette action à son terme, j'ai été confronté à deux difficultés majeures. La première fut l'articulation de deux temporalités différentes : temps long des chercheurs (en apparence peu structuré) et temps court des enseignants rythmé par la sonnerie des récréations et des échéances brèves (évaluations, conseils de classes, ...). La seconde, le partage équitable des bénéfices de l'action entre des chercheurs soucieux de nourrir leur réflexion et des enseignants désireux de transformer positivement leurs pratiques.

La poursuite de cette expérience, quatre ans après, est sans doute un gage de son succès. Mais, dans ce cas, que penser en revanche de sa faible notoriété ?

Voir dans *Skholé*, publication de l'IUFM d'Aix-Marseille (hors série I.2003, « Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité » (<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/>)) le récit de cette expérience réalisée en partenariat avec l'INRP

**Philippe Pesteil**

# Les « 5 à 7 » du REP

**Joce Le Breton**

Faire travailler ensemble chercheurs et praticiens ? C'est ce que nous avons tenté dans notre REP. Sur la thématique des difficultés d'apprentissage des élèves, une douzaine d'enseignants ont travaillé avec Élisabeth Bautier, professeure en sciences de l'éducation et responsable de l'équipe ESCOL (Paris 8), dont l'engagement a permis la concrétisation d'une véritable rencontre. Cette action, en lien avec un des axes du contrat de réussite, s'est déroulée sur un temps de travail non institutionnel (cinq mardis soirs, de janvier à mai, de 17 à 19 h). En tant que coordonnatrice du REP, j'ai pris en charge l'organisation, le suivi de cet atelier en repérant et diffusant des textes sur la problématique, en rédigeant les comptes rendus, en rappelant les dates des rencontres, etc.

Lors de la première rencontre, le chercheur a posé les problématiques de ce travail : comment des savoirs sur les élèves de milieux populaires, construits dans la recherche peuvent être utiles et utilisés par les enseignants en classe ? Quelles évolutions possibles des pratiques, des manières de faire la classe ?

Elle a ensuite présenté ses recherches sur le rapport au langage et au savoir en s'appuyant sur différents documents. Cette introduction a constitué une culture commune pour les participants qui avaient des niveaux d'information et de formation très divers. Ainsi le groupe a pu faire émerger deux grands axes de travail : comment aider les élèves à comprendre la logique scolaire ? Comment mieux repérer et identifier les différents registres de réponse et de travail des élèves ?

Pour prendre le temps d'élaborer des questionnements et éviter d'être dans l'attente de « réponses » toutes faites, nous avons choisi d'alterner les séances de travail avec et sans le chercheur. Nous nous sommes centrés sur les productions des élèves en travaillant sur le « journal d'apprentissage » mis en place au CM2 par une enseignante du groupe afin de permettre aux élèves de mieux cerner les enjeux du travail scolaire. Chacun dispose d'un journal, la consigne étant : « Écrivez votre journée ». Les élèves réalisent cette activité à la maison et, chaque matin, deux ou trois font une lecture de leurs écrits, ils sont ensuite questionnés par les autres. Lors de cette deuxième séance, nous avons donc essayé d'identifier les lieux de difficultés des élèves

en mettant à l'épreuve de l'analyse les apports théoriques de la séance précédente. Un compte rendu de nos réflexions a été transmis à Élisabeth Bautier.

La séance suivante, en reprenant nos analyses, elle a attiré notre attention sur les faibles progrès des élèves du point de vue de la langue. Des erreurs massives restaient persistantes dans le domaine de la segmentation des mots, de l'orthographe, de la syntaxe, de la discrimination auditive. Nous n'avions pas pris en compte cette dimension. Nous avons donc effectué une relecture des productions des élèves et engagé un classement de leurs erreurs.

Les deux dernières séances ont été consacrées à des analyses de travaux de nos élèves. Dans les exercices, nous avons cherché à identifier les difficultés des élèves et à comprendre leurs erreurs. Il est apparu que les enjeux des apprentissages restaient flous : les supports et les consignes permettant très souvent une multiplicité d'interprétations du travail à réaliser. En prenant la perspective des élèves, il devenait évident que le cadre de l'activité est trop peu explicite et insuffisamment contraignant du point de vue cognitif, ce qui se révèle particulièrement préjudiciable aux élèves peu familiarisés avec les exigences de l'univers scolaire.

Bien évidemment, cinq rencontres sont insuffisantes pour une véritable évolution des pratiques. Nous avons davantage soulevé des questions que construit des réponses. Il me semble cependant qu'une telle collaboration permet de mieux connaître les problématiques de la recherche et de mettre en évidence des préoccupations communes aux chercheurs et enseignants, comme celles de la réussite scolaire de tous les élèves, même si les points de vue et les logiques diffèrent. S'il n'est pas toujours aisé de s'en saisir, les résultats des travaux de recherches peuvent nourrir la réflexion et alimenter le travail de la classe au quotidien. Mais de tels réseaux de travail sont fragiles et l'écueil majeur reste celui du manque de temps et de disponibilité des collègues pour un engagement à long terme. Car, si les apports d'Élisabeth Bautier correspondaient bien aux demandes des enseignants et constituaient de véritables pistes de travail, j'ai aussi le sentiment qu'ils renvoyaient à des interrogations très déstabilisantes sans que nous ayons un temps suffisant pour réfléchir à la façon de prendre en considération ces connaissances et les expérimenter dans les pratiques quotidiennes.



**Joce Le Breton** est coordonnatrice de REP à Paris et responsable du groupe « Ressources et Mutualisation » du Centre académique pour l'éducation prioritaire de Paris. Elle a été institutrice et directrice d'école en ZEP en banlieue parisienne. Elle a également été chargée d'études au centre Alain Savary (responsable de la coordination des ressources) et chef de projet pour les dossiers « Maternelle et ZEP » et « Oral et ZEP » du site « Éducation prioritaire » (pilote par l'Éducation nationale et développé par le Scérén-CNDP). Elle a fait des études universitaires en sciences de l'éducation à Paris 8, sur les relations des familles populaires à l'école et sur l'activité enseignante. Elle est membre de l'équipe de recherche RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages) sur la problématique des continuités et ruptures entre maternelle et élémentaire.

**Joce Le Breton**

## Quelques conditions

Élisabeth Bautier



Élisabeth Bautier est professeure en sciences de l'éducation à l'université de Paris VIII et co-responsable de l'équipe de recherche ESCOL (Education, Scolarisation). Linguiste de formation, elle effectue des recherches dans le domaine des rapports entre langage et construction des savoirs, entre pratiques langagières socialement différenciées et différences de rapports au(x) savoir(s), en particulier chez les élèves en difficulté. Son dernier ouvrage porte sur la maternelle. Intitulé *Apprendre l'école et apprendre à l'école*, il est en cours de publication. Avec Jean-Yves Rochex, elle a créé, en 2001, le réseau RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages) sur la question des inégalités et des processus différenciateurs à l'école. Actuellement le réseau s'engage dans une recherche commune sur les contextes d'apprentissage.

Pour travailler ensemble il faut une volonté commune. En général nous avons tous, au départ, un grand enthousiasme, une grande envie de réfléchir ensemble et puis les choses ne se passent pas toujours comme prévu. Ce travail est une des meilleures expériences que j'ai pu avoir du fait de ses conditions. Cela tient d'abord à la présence de la coordonnatrice REP, Joce Le Breton, qui avait un statut intermédiaire, entre le chercheur et l'enseignant : sans avoir actuellement un statut de chercheur, elle participe activement à une recherche de notre équipe et, comme coordonnatrice, elle est aussi proche des enseignants. Elle a été un médiateur. Le second élément est dans l'organisation de notre travail, dans l'alternance des séances avec moi et sans moi, le travail avec la coordonnatrice préparant et assurant le suivi entre les séances que j'animais avec elle. Le troisième élément est le volontariat.

Les personnes venaient en dehors de leur temps de travail et, même si des contraintes extérieures, institutionnelles, ont pu rendre l'assiduité parfois difficile, cette situation de volontariat est préférable à celle d'un stage. Il y a ainsi au départ, un contrat partagé fondé sur une connaissance et une reconnaissance réciproques. Une souplesse donc aussi : si une séance n'est pas parfaite, s'il y a des absences, il n'y a pas de culpabilité et on peut en parler.

Ce qui a également permis ce travail commun, c'est la connaissance de l'ordinaire de la classe que je pense avoir. En tant que chercheur,

depuis vingt ans, une part importante du temps consiste à analyser ce qui se passe dans les classes (après observations directes ou visionnement de longs enregistrements en vidéo, jusqu'à des semaines entières plusieurs fois dans l'année dans la même classe et dans une diversité de classes, mais aussi avec les documents de préparation, les productions des élèves...). Cette familiarité est nécessaire, elle permet une vision approfondie, non caricaturale, de la classe. Mais, il est évident que le regard du chercheur n'épuisera jamais la réalité et la difficulté de la classe au quotidien. Quand on analyse une dimension, une pratique particulière, l'enseignant, lui, a beaucoup d'autres tâches à accomplir. De plus, il doit tenir la journée, la semaine, l'année... Toute l'expérience du chercheur ne remplacera jamais un enseignant dans sa classe, le point de vue n'est pas le même. En revanche, dans le cas présent, je crois que j'ai pu donner à voir que, quand l'enseignant croit faire quelque chose en termes d'apprentissage, d'évaluation ou d'activité, il sollicite en fait souvent les élèves sur un autre registre, ce qui peut expliquer que les effets produits ne sont pas ceux attendus. Quand la différence de point de vue est comprise, acceptée et assumée par tous, il est possible pour l'enseignant de se saisir de ce qui est pertinent pour lui dans ce que le chercheur propose.

Il y a une autre condition sans doute pour que cette saisie puisse entraîner une modification de pratique : l'inscription du travail dans une temporalité longue qui autorise le travail personnel ou de groupe entre les séances, qui permet que le travail fasse son chemin lentement. S'il y avait une mise en œuvre immédiate de ce que dit le chercheur, ce serait sans doute grave, on serait dans une logique applicationniste et superficielle de quelque chose qui « aurait plu » mais qui pourrait être sans cohérence avec la logique du quotidien de la classe. En effet, le chercheur déstabilise souvent et ne reconstruit pas toujours, pas dans l'immédiat mais cela ne peut se faire que sur du long terme, c'est parfois un an après que la reprise peut faire sens. On ne voit jamais ce que l'on sème.

### Forces et fragilités

Depuis de nombreuses années, dans le cadre de l'action *Coup de pouce* en lecture écriture, l'inventeur du dispositif, Gérard Chauveau, prête directement son concours aux équipes de deux REP marseillais en intervenant personnellement dans certains des temps consacrés à la formation et à l'information des différents acteurs : travailleurs sociaux, enseignants, animateurs des clubs, parents. Ce contact direct avec le chercheur-concepteur du dispositif a de toute évidence un effet d'entraînement sur l'ensemble des acteurs, en raison notamment de son charisme personnel mais aussi de sa faculté à présenter dans un langage accessible à des publics très divers l'objet de ses recherches. Toutefois comme dans nombre d'opérations partenariales reposant sur de fortes implications personnelles, il est à craindre que la dynamique de l'action ne pâtisse un jour du désengagement du chercheur.

Philippe Pesteil

Entretien avec Élisabeth Bautier

# Du côté de l'école

## Antoinette Jung

Comme directrice je souhaite que les collègues puissent échanger sans se sentir juger. Je crois que dans cette école il y a une confiance réciproque. Le travail avec le chercheur s'est inscrit dans ce climat de confiance. De plus, dans l'ensemble, les collègues sont motivés et intéressés par la pédagogie et par la recherche. Ainsi tous les enseignants de l'école ont participé (sauf une collègue près de la retraite). Ensemble nous voulions travailler sur le langage, avec le souci d'une meilleure cohérence entre la maternelle et l'élémentaire.

Institutionnellement nous n'avons pas de temps, pas de cadre prévu pour échanger et discuter de nos pratiques. Ce dispositif a permis ces échanges. Il aurait sans doute fallu davantage de réunions même si, en dehors du temps scolaire, c'est difficile. D'une séance à l'autre, il y avait une perte de motivation, une certaine démotivation. On avait un peu perdu le fil. Heureusement que la coordonnatrice du REP faisait le lien. Elle a beaucoup suivi l'action. Il aurait aussi été intéressant qu'Élisabeth Bautier puisse passer dans les classes. Un accompagnement plus fort aurait été bienvenu car il y a toujours un décalage entre ce qui se dit en réunion et ce qui se passe dans les classes. Les enseignants ne savent pas toujours faire le lien entre ce qui est discuté et proposé en réunion et la mise en œuvre concrète en classe. J'ai eu une expérience antérieure où le formateur venait dans la classe et j'ai trouvé cela très enrichissant.

Comme le chercheur nous avait proposé de réfléchir à partir de productions d'élèves, nous avons travaillé sur le « journal des apprentissages » des CM1. Avec elle nous avons analysé les écrits des élèves, analyse qu'on ne pratique pas habituellement. Les discussions ont parfois été vives mais sans blocage. La collègue de CM1 a eu l'impression qu'Élisabeth Bautier n'avait pas bien compris ce qu'elle avait voulu faire, qu'elle n'avait pas suffisamment pris en compte le contexte, la manière dont cela avait été mis en place et avait évolué. L'incompréhension était peut-être réciproque. Mais cela n'a pas été un obstacle à la poursuite du travail. Il y avait une vraie posture de recherche. Il s'agissait de voir ce que ce « journal » pouvait apporter aux élèves, quel sens il avait pour l'enseignant, pour les élèves... Après nos échanges, l'enseignante a modifié le dispositif. La consigne a

changé : « *qu'est-ce que tu as fait ?* » est devenu « *qu'est-ce que tu as appris ?* ». Les autres collègues aussi en ont tiré des enseignements : la nécessité de clarifier les attentes, veiller à être le plus clair possible, à bien dire aux élèves ce que l'on attend d'eux.

Ce dispositif de travail a renforcé l'idée qu'il est nécessaire de chercher, réfléchir, s'informer... Le chercheur fixe le cadre théorique, cadre qui nous fait souvent défaut : peu d'enseignants lisent les recherches faites et se les approprient. Le contact direct avec le chercheur les a incités à le faire. Le chercheur nous a aussi apporté son regard extérieur, regard qui généralise, qui distancie. Cela a été possible parce que l'équipe connaissait le chercheur (même sans avoir lu ses travaux) et, surtout, lui reconnaissait une véritable connaissance de la classe.

### Entretien avec Antoinette Jung



Titulaire d'une licence de lettres modernes et d'une maîtrise de sciences de l'éducation, **Antoinette Jung** est directrice de l'école élémentaire de la rue le Vau à Paris depuis 1996.

## Lever des obstacles

Pratiquement, l'interaction entre recherche et action suppose qu'un certain nombre d'obstacles soient levés.

### Une question de temps ?

Le principal obstacle me semble être le manque de temps : la lecture professionnelle qui devrait trouver sa place dans le temps de travail des enseignants au même titre que le face à face pédagogique, les préparations, les corrections, les réunions est, le plus souvent, sacrifiée à l'urgence de l'action.

### Une question de formation ?

On peut regretter une certaine faiblesse des injonctions institutionnelles : ainsi dans la longue circulaire relative à l'accompagnement à l'entrée dans le métier quelques mots à peine suffisent à rappeler aux enseignants de « *prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs, ainsi que les avancées de la recherche...* ». Je crois aussi qu'il faudrait, à l'occasion, questionner les attitudes déconcertantes de certains formateurs.

### Une question de communication ?

Opposer jusqu'à la caricature deux mondes, deux cultures professionnelles, ne permet pas d'expliquer le faible écho rencontré « sur le terrain » par le travail des chercheurs. Avant toute chose, ceux-ci devraient s'efforcer de mieux prendre en compte les conditions particulières dans lesquelles leurs collègues enseignants exercent. La demande des enseignants porte à la fois sur la forme et sur le fond : est-il possible de produire des documents courts, d'un accès facile (articles, livres au format de poche, conférences ou entretiens filmés) ? Est-il envisageable de lier chaque fois que cela est possible approche théorique et applications pratiques ?

Dans l'attente de ces changements hypothétiques je crains que les coordonnateurs de REP, en plus de leurs nombreuses missions, ne restent encore longtemps voués au rôle « d'imparfait bibliothécaire » (J.-L. Borgès).

Philippe Pesteil

## Dire ce qu'on fait

**Bernard Destrac**



**Bernard Destrac**, titulaire d'une licence de biochimie, est, depuis sept ans, enseignant en grande section de maternelle. Il a auparavant enseigné six ans à l'école élémentaire, toujours en ZEP.

Même s'il n'y a pas eu suffisamment de séances de travail pour vraiment approfondir, j'en ai tiré quelques enseignements pour ma pratique. D'abord sur le vocabulaire que j'emploie avec les élèves en maternelle : j'utilisais des termes qui me semblaient plus simples, ce qui n'est peut-être pas judicieux. Aujourd'hui je donne aux élèves les termes exacts. Par exemple, je dis « discriminer » au lieu de « regarder si c'est presque pareil », de même je parle de « lignes obliques, horizontales ou verticales » et non plus de « traits penchés, debout ou couchés ». Je crois que c'est important. D'abord cela enrichit le vocabulaire des enfants : ils ne peuvent apprendre ces termes qu'à l'école. Et surtout, cela précise les choses et clarifie ce que je leur demande : un trait penché et une ligne oblique ce n'est pas la même chose. Il s'agit de travailler à « comment dire ce qu'on fait pour mieux faire ».

J'ai également apprécié que le chercheur n'hésite pas à remettre en question des idées à la mode, par exemple la métacognition. En effet, c'est actuellement une idée dont on parle à tort et à travers et dont on finit par perdre le sens. Je suis conscient de l'intérêt du travail de reformulation et d'explicitation par les élèves, mais j'avais parfois tendance à me culpabiliser en me disant que je travaillais « à l'ancienne ». Or ce n'est pas parce qu'on

met les élèves en groupe qu'il y a des échanges et de la métacognition ! De même pour l'orthographe, quand j'étais en élémentaire, j'ai eu tendance à fermer les yeux sur l'orthographe en pensant que cela pouvait bloquer l'expression des élèves. J'ai apprécié qu'Élisabeth Bautier nous alerte en disant qu'il fallait absolument travailler l'orthographe pour ne pas défavoriser encore plus les élèves lorsqu'ils vont au collège.

Lorsque nous avons travaillé sur les écrits des élèves de CM1, la collègue a pu se sentir mise en accusation par les propos du chercheur, mais les malentendus ont été levés par la discussion. Moi, ce qui m'a plu, c'est l'absence de jargon. J'ai souvent du mal avec les chercheurs qui jargonent. En fait je ne connaissais pas Élisabeth Bautier avant ce travail commun, une de mes collègues m'avait parlé de ses recherches sur l'écrit en maternelle, mais sans plus. La recherche m'intéresse si elle n'est pas trop déconnectée de mon travail d'insti. Mais j'en lis assez peu, pas de revue, quelques ouvrages : celui de J. Bernardin (*Comment les enfants entrent dans la culture écrite*) dont j'avais entendu parler lors d'une conférence et, actuellement, un livre de G. Chauveau, à la suite des polémiques sur les méthodes de lecture (un livre acheté lorsque j'étais à l'UFRM et pas encore lu).

**Entretien avec Bernard Destrac**

### Quelques pistes bibliographiques

- CASTEL Robert. « La sociologie et la réponse à la demande sociale », in *À quoi sert la sociologie ?* B. LAHIRE (dir.). Paris : La Découverte, 2002.
- GIDDENS Anthony. *Les conséquences de la modernité*. Paris : l'Harmattan, 1994, 192 p.
- LATOUR Bruno. *Pasteur : guerre et paix des microbes*. Paris : La Découverte, 2001, 370 p.
- MARTUCELLI Danilo. « Sociologie et posture critique » in *À quoi sert la sociologie ?* B. LAHIRE (dir.). Paris : La Découverte, 2002.
- PROST Antoine (dir.). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation nationale et de la recherche, 2001.
- RAYOU Patrick (dir.). « À quoi sert la sociologie de l'éducation ? » *Éducatives et sociétés* n°9, De Boeck Université, 2002.
- Sciences humaines, « À quoi servent les sciences humaines ? ». Hors-Série N° 25, 1999.