

## Personnaliser : un voyage au long cours

Réunis à l'INRP au début du printemps, des professionnels de l'éducation et des chercheurs ont partagé leurs expériences, leurs savoirs et leurs points de vue sur les questions posées par le développement de la personnalisation des parcours comme moyen de traiter les difficultés scolaires. Le but n'était ni de partir, toutes voiles dehors, vers une quête d'outils et de procédures d'individualisation, ni de rester ancrés sur des démarches et pratiques collectives et identiques pour tous. On en connaît bien les intérêts et les limites. Tout plaide aujourd'hui pour une approche éducative qui sache conjuguer la variété des temps, des espaces et des modes d'apprentissage.

Cette journée nous a permis d'explorer les enjeux des différents choix pédagogiques possibles pour faire face à la diversité des élèves et à la persistance des inégalités scolaires. Nos débats ont fait émerger des questionnements à partir des dispositifs mis en œuvre actuellement : Programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP), Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou Dispositif de réussite éducative (DRE). Quels en sont les enjeux, les logiques, les conséquences ? Faut-il les réserver à ceux qui sont le plus en difficulté ? À ceux qui relèvent de l'éducation prioritaire ? Serait-il intéressant de généraliser cette démarche ? À quel moment et pourquoi proposer une aide en dehors de la classe ? En dehors de l'école ? Comment renforcer la personnalisation des parcours et des apprentissages tout en développant les interactions de groupes et les nécessaires coopérations ? D'autres organisations du système éducatif, d'autres modalités de structuration des savoirs et des curriculums, d'autres pratiques permettraient-elles de prévenir les difficultés, de réduire les inégalités ? Quelles spécificités pour les contrats pédagogiques ? Quel sens et quelle réalité donner aux engagements réciproques ? Ces évolutions induisent des changements dans la professionnalité des acteurs éducatifs. Comment les accompagner ?

Dans ce dossier vous trouverez matière à réflexion. Ce n'est que le début d'un processus d'échange et d'élaboration collective dans lequel l'équipe du centre Alain Savary vous invite à vous engager. Sur ce thème, un dossier collaboratif sera ouvert en septembre 2006 pour une durée de six mois. Il offrira un espace de confrontations entre les pratiques et les approches théoriques, il permettra de re-situer les actions, de les problématiser et de les étayer. Personnaliser les parcours : un long voyage riche de possibilités, parfois semé d'écueils ou de dérives. Gardons le cap ! ■

*Christiane Cavet, responsable du centre Alain Savary.*

### ■ ZOOM

*Prendre en compte  
tous les élèves*

### ■ RECHERCHE

*Plus d'une façon de former  
l'être humain*

### ■ BOUSSOLE

*Quel parcours pour les ENAF ?*

### ■ RESSOURCES

*Ils veillent pour nous*

### ■ ENTRETIEN

*Classes uniques urbaines*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### *Les paradoxes de l'individualisation*

À partir des difficultés des élèves et de celles des enseignants, les enjeux des pratiques d'individualisation sont largement explorés : quid de la délégation de l'aide, de l'utilisation de fiches ou fichiers, de la différenciation pédagogique, des changements professionnels et organisationnels nécessaires ? Plusieurs textes de praticiens et de chercheurs qui, de leurs places respectives, interrogent cette notion d'individualisation, ses définitions comme les actions éducatives auxquelles elle renvoie. Avec, entre autres, les contributions de F. Clerc, R. Etienne, A.-M. Chartier, etc.

# Prendre en compte tous les élèves

## Groupe de travail collectif

(collège Jean Moulin, Saint-Nazaire, Loire-Atlantique)

**A**u collège Jean Moulin, nous sommes, selon les années, sept à dix enseignants à travailler en équipe pluridisciplinaire (français, mathématiques, technologie, histoire-géographie, physique, anglais, espagnol, arts plastiques, etc.). Notre équipe s'est constituée, en 1998, autour des problèmes des élèves dits transgresseurs et décrocheurs : comment les faire réussir ? Dans un premier temps, nous avons pris en charge les élèves de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> repérés comme ingérables : sur certains créneaux horaires, ils étaient sortis de leur classe pour travailler avec notre équipe. Grâce à ce dispositif, nous avons aussi les moyens de nouer et entretenir des liens avec chaque famille. Mais, ce retrait de la classe habituelle était, finalement, une source supplémentaire de difficulté pour l'élève lors de son retour en classe. De plus, le lien avec le travail à faire dans la classe ordinaire était difficile à établir. Pour éviter cet effet pervers de l'individualisation, notre pratique a évolué. Aujourd'hui, nous voulons intervenir avant que les comportements de refus, d'évitement, ne soient cristallisés. Nous souhaitons également prendre en compte tous les élèves, qu'ils aient du mal à suivre ou pas.

Les difficultés scolaires dépendent, pour une large part, d'une incompréhension des attentes des enseignants par les élèves. Pour eux, que peuvent signifier certaines remarques écrites sur les bulletins : « Intensifiez ou approfondissez votre travail ;

changez de méthodes de travail ; investissez-vous ; développez réflexion, rigueur, et compréhension ; progressez vers l'autonomie, etc. » ? Nombre d'élèves en difficulté sont dans des stratégies d'évitement des tâches de construction des savoirs et des activités de réflexion nécessaires. Ils ne cherchent pas des solutions, mais attendent la réponse de l'enseignant (ou d'une autre personne supposée savoir). Cette attente ne leur permet pas de construire une stratégie efficace d'apprentissage personnel, ni de trouver du plaisir à réussir par soi-même, elle renforce aussi le manque de confiance en soi. Certains élèves réagissent à l'échec scolaire par la violence, d'autres par l'abandon, ou encore par le déni de leurs difficultés d'apprentissage. Dans tous les cas, c'est une source de souffrance. C'est pourquoi nous tentons de faire en sorte que chaque élève puisse oser entrer dans l'apprentissage.

Depuis 2001, nous avons mis en place un système de modules concernant l'ensemble des classes de 5<sup>e</sup>. Dans un premier temps, nous sensibilisons les élèves au sens de ce travail puis, toutes les semaines, pendant une heure et demie, ils doivent, seuls, réaliser un travail personnel dans différentes disciplines (sous forme de fiches identiques pour tous, sans que l'on exige que tous réalisent la totalité du travail). Nous cherchons à ce qu'ils élaborent une réflexion et des réponses personnelles. Pour cela l'équipe a, au préalable, élaboré et testé ce travail pour, notamment, lever

## Le carnet d'auto-évaluation

Quelques exemples de questions du carnet d'auto évaluation et d'exemples de réponses d'élèves.

**Le professeur a-t-il eu besoin d'intervenir pour que j'applique toutes les consignes ? J'explique.**

« Oui, parce que je ne tiens pas compte de ce qu'il dit. »

« Oui, parce que je suis allé trop vite. »

« Oui, une fois, parce que j'avais pas bien lu. »

**Lorsque j'ai eu des difficultés en cherchant des réponses, quelle a été ma réaction ? J'explique.**

« Je me suis énervée, reconcentrée, et calmée. »

« J'ai cherché dans ma tête, et j'ai trouvé »

« J'ai laissé tomber. »

« C'est énervant quand on bloque. »

**Qu'est-ce qui, dans ma façon de travailler aujourd'hui, peut m'aider à faire mes devoirs à la maison ?**

« Lire les consignes, avant de dire : j'y arrive pas. »

« Je demande qu'on ne me dérange plus. »

« Me mettre au travail plus rapidement, et prendre le temps. »

les implicites présents dans les consignes, implicites souvent liés aux contenus disciplinaires. À la fin de chaque séance, les élèves remplissent un carnet d'auto évaluation : en répondant à quelques questions, ils peuvent réfléchir à la manière dont ils viennent de travailler. L'équipe se réunit ensuite pour discuter du déroulement de la séance, et chaque module se termine par un bilan.

Ce travail collectif, dont l'équipe de direction facilite la mise en place, nous apporte du plaisir à chercher, créer, expérimenter, échanger, réfléchir ensemble à notre pratique. Il a évolué au fil du temps et de nos réflexions sur les manières d'aider les élèves à apprendre leur « métier d'élève ». Il permet une plus grande cohérence dans l'équipe de professeurs et influence nos pratiques dans nos cours ordinaires. En réfléchissant sur « le métier d'élève », ne sommes-nous pas en train de réfléchir aussi sur le « métier de professeur » ? ■

Groupe de travail collectif du collège Jean-Moulin : Élisabeth Delille, Valérie Fournier, Mireille Guegan, Catherine Hauray, Monique Huet, Anne Perrochaud, Pierre Mercier.

Construit en 1969, le collège Jean-Moulin se situe à la périphérie de St Nazaire et appartient à un réseau d'éducation prioritaire. Il scolarise 670 élèves, dont 62 pour la SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté).



# Plus d'une façon de former l'être humain

Françoise Carraud (centre Alain Savary)

Qu'y a-t-il de commun entre vendre des bonbons dans la rue, apprendre les lois de la génétique ou faire le panégyrique des ancêtres, etc. ? Ce sont toutes des activités qui s'apprennent et qui s'enseignent, mais elles s'apprennent et s'enseignent dans des organisations, des temps et des espaces différents. En effet, écrivent Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon coordonnateurs de cet ouvrage, « maternage, apprentissage sur le tas, compagnonnage, rite initiatique, séminaire, préceptorat, école élémentaire, lycées, académie, formation duale ou champ de rééducation : il y a plus d'une façon de former l'être humain et de formaliser l'association de l'éducateur et de l'éduqué ». L'intérêt de ce livre collectif, résultat de différentes recherches, est, précisément, de situer la variété de l'ensemble de ces phénomènes éducatifs pour mieux les comprendre. En effet l'École n'est qu'une forme de socialisation et de formation parmi d'autres. Il existe des sociétés sans École et même dans nos sociétés hautement scolarisées, la socialisation et la formation ne s'opèrent pas entièrement à l'École. On peut cependant parler d'un processus de scolarisation de l'éducation, et d'un modèle dominant excluant peu à peu toute alternative.

Alors, comment définir les différents modes d'éducation ? Plusieurs critères sont en jeu : celui du moment de la formation (à l'heure où l'on parle de formation tout au long de la vie), celui du rapport aux pratiques (c'est-à-dire le rapport entre le savoir appris et ce qu'il permet de faire) et celui de la validation des acquis. « Entre dérégulation et normalisation, flexibilité et législation, logique de re-scolarisation ou de déscolarisation, comment penser aujourd'hui la variété des formes d'éducation ? ». L'UNESCO a donné une catégorisation : éducation formelle, éducation non formelle et apprentissage informel. Cette catégorisation est beaucoup discutée tout au long du livre. Il importe d'éviter différents obstacles : voir en l'École l'instrument de toute mesure (et séparer radicalement ce qui s'apprend à l'École ou hors d'elle), soit un modèle repoussoir : la flexibilité et l'adaptation présentes en dehors de l'École vaudraient toujours mieux que la rigidité et la normalisation de l'École, soit encore, oublier la hiérarchisation des différentes formes d'éducation, et penser que toutes se valent.

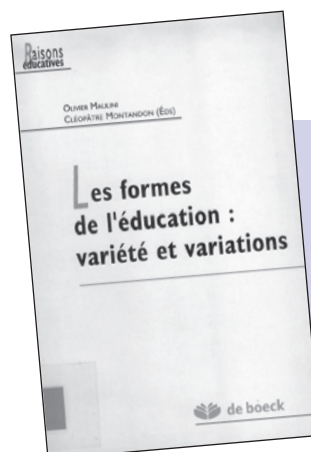
Le but de ce livre est de dessiner et d'interroger les enjeux pédagogiques, culturels, sociaux, économiques ou politiques des différentes formes d'éducation, tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de l'apprentissage – et en cela il rejoint bien les interrogations de notre dossier sur l'individualisation. Les auteurs, spécialistes de différents terrains (École, espace local, formation des adultes, systèmes et politiques d'éducation, etc.), reprennent l'ensemble des débats à partir de travaux empiriques et théoriques récents. Tous reviennent sur les variations entre éducation formelle et informelle, sur leurs partitions ou combinaisons.

La forme scolaire se caractérise par la création d'un temps et d'un espace spécifiques : l'apprentissage est séparé des pratiques sociales auquel il est censé préparer. Ainsi, le moment de l'action authentique est différé, les apprentissages sont anticipés, codifiés, planifiés. Les règles de fonctionnement, qui sont autant de contraintes, sont basées sur l'asymétrie entre celui qui sait et celui qui ignore. La forme scolaire ne s'est pas réalisée en une seule fois, ni en un seul endroit. La scolarisation s'est cependant développée de manière cohérente dans un rapport particulier avec les savoirs scripturaux. Aujourd'hui, on peut parler d'une institution planétaire qui possède quelques traits distinctifs et soulève nombre de tensions. Elle s'incarne dans une scolarisation de masse, obligatoire et bureaucratifiée.

Ce modèle a été critiqué (une des plus radicale critique restant celle d'Illlich) mais les sociétés hyperscolarisées n'imaginent pas d'alternative pour l'éducation de masse. Déscolariser la société était, et reste encore,

une utopie proprement « impensable » ! Le vrai problème n'étant sans doute pas la forme scolaire elle-même, mais ses excès et le risque qu'elle devienne facteur d'aliénation. La standardisation des apprentissages, par exemple, est source de justice et d'efficacité mais elle néglige l'individu. La forme scolaire ne remplit pas ses promesses : il lui a été reproché de ne pas satisfaire aux exigences de l'économie, de produire toujours des inégalités, de ne pas contrôler suffisamment les jeunes ou encore de ne pas offrir les conditions permettant à tous les élèves d'acquérir les connaissances nécessaires pour se former comme sujets autonomes. Des sociologues ont montré que les pédagogies ne convenaient pas de la même manière à tous, les élèves des milieux populaires, moins à l'aise avec des méthodes et des évaluations s'éloignant de celles de leur environnement familial, social ou culturel, se trouvent ainsi souvent défavorisés.

Si la forme scolaire s'est imposée, l'intérêt pour des formes d'éducation et de pédagogie qui s'éloignent du formalisme du modèle scolaire est de plus en plus reconnu. L'apport de ce livre est de montrer comment les interrogations mutuelles des diverses formes de l'éducation nous aident à penser la question de l'accès aux savoirs pour tous dans toutes ses dimensions, scientifiques, pédagogiques et didactiques mais aussi économiques et politiques. ■



**Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon** sont enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation à l'université de Genève.

Avec les contributions de : Jean-Pierre Astolfi, François Audigier, Pierre Dasen, Héloïse Durler, Michel Fabre, Anahy Gajardo, Olivier Maulini, Cléopâtre Montandon, Denise Morin, Lysette Ngeng, Edmée Ollagnier, Philippe Perrenoud, Denis Poizat, Simon Toulou.

# Quels parcours pour les ENAF ?

**Chantal Rouilleault** (formatrice au Centre Michel Delay, Vénissieux, Rhône)

Les textes qui réglementent la scolarisation des élèves aujourd'hui appelés ENAF (Élèves nouvellement arrivés en France) ont été réactualisés en avril 2002<sup>1</sup>. Deux principes guident l'organisation de cette scolarité : grâce à des aides adaptées, faciliter leur adaptation au système français d'éducation et assurer, dès que possible, leur intégration dans le cursus ordinaire. Les élèves doivent être inscrits dans des classes ordinaires (correspondant à leur niveau scolaire mais sans dépasser un écart d'âge de deux ans) et bénéficier d'emblée d'une intégration dans ces classes. Les parcours dépendent du passé scolaire de l'élève, bien sûr, mais aussi des régions et des établissements scolaires. Une note récente de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP<sup>2</sup>) fait état de la manière très inégale dont différents dispositifs ont été mis en place dans les académies.

Les élèves de moins de six ans ne sont pas concernés par des mesures spécifiques : ils sont accueillis à l'école maternelle qui « a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités »<sup>3</sup>. À l'école élémentaire, si 100 % des ENAF des académies de Paris et Créteil bénéficient d'un dispositif spécifique, ce n'est le cas que pour 50 % d'entre eux dans les académies de Poitiers, Nantes, Rennes et en Corse. Quand les élèves partagent leur temps scolaire entre une Classe d'initiation (CLIN) et une classe ordinaire, la répartition dépend des compétences de l'élève en français, de sa scolarisation passée et aussi de l'organisation locale. Elle varie également au cours de l'année en fonction de l'évolution des effectifs comme des compétences des élèves.

Dans le second degré, plus de 97 % des ENAF sont pris en charge dans les académies de Rouen, Amiens, Guyane et Paris alors que seulement 86 % ont une aide dans les académies de Lille, Martinique et de La Réunion. Dans certains établissements, ils peuvent être scolarisés en Classe d'accueil (CLA) et

**FOREST Guillaume, JALLERAT Pascale, MIRY Annie.** *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel. Un enjeu pour tous.* Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, 2005.



progressivement intégrés dans les classes ordinaires. En règle générale, les élèves ne sont scolarisés dans un dispositif spécifique que pendant une année scolaire au maximum. Par la suite, des dispositifs de soutien peuvent être mis en place. Après seize ans, des Cycles d'insertion pré-professionnels, spécialisés en français langue étrangère et en alphabétisation (CIPPA FLE-ALPHA), peuvent être organisés dans le cadre des Missions générales d'insertion (MGI). Les élèves qui n'ont pas, auparavant, pu bénéficier d'une scolarité, posent le plus de problème à l'institution et aux enseignants. Le plus difficile est l'absence de scolarisation, notamment au second degré : faute de places dans des dispositifs spécifiques, certains élèves doivent « patienter » plusieurs mois avant d'être scolarisés. Mais, depuis quatre ans, indique la note de la DEP, la situation n'est nettement améliorée.

Dans chaque académie, un CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) est placé auprès du recteur. Il remplace les anciens CEFISEM et constitue à la fois un pôle d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif et un centre de ressources pour les enseignants. ■

1. BO spécial n° 10 du 25 avril 2002. <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/spécial10/default.htm>
2. Direction de l'évaluation et de la prospective, (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche), note 06-08, mars 2006.
3. Ministère de l'éducation nationale. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes.*

## Des ressources pédagogiques

Les outils mis à disposition ont longtemps été des outils de FLE (français langue étrangère) d'abord destinés à des personnes vivant à l'étranger. S'ils permettaient de travailler les premières compétences de communication, ils étaient très insuffisants pour former à la langue de l'école. Plus récemment, divers ouvrages et documents sont parus :

Une brochure pour les collègues : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire. *Le français langue seconde.* Paris : CNDP, 2000, 44 pages.

*Les Cahiers de Ville-École-Intégration.* Paris : CNDP. Le dernier paru (n° 6, 2005) est *Apprendre le français en classe d'accueil de lycée professionnel. Un enjeu pour tous.*

Le premier manuel destiné aux classes d'accueil : CERVONI Brigitte, CHNANE-DAVIN Fatima, FERREIRA-PINTO Manuela. *Entrée en matière : La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés.* Paris : Hachette, 2006.

Sur le site de VEI <http://www.cndp.fr/vei/> vous trouverez une bibliographie complète.

« En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Les personnes responsables, au sens de l'article L.131-4 du code de l'éducation, d'un enfant de nationalité étrangère soumis à l'obligation scolaire, sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle. »  
Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002

# Les paradoxes de l'individualisation

Ce dossier prolonge la journée de travail organisée par le centre Alain Savary le 5 avril dernier. Il reprend notamment l'intervention de Françoise Clerc qui, après la synthèse des travaux de groupe, nous avait apporté son éclairage de chercheur engagé dans la réflexion comme dans la formation et l'accompagnement des acteurs de l'éducation. Ce propos est complété par d'autres éclairages de praticiens et de chercheurs. Ainsi nous avons demandé à Anne-Marie Chartier de nous parler des différents supports d'apprentissage traditionnellement utilisés en classe, photocopies ou fichiers d'exercices imprimés. Vous trouverez également les interrogations de Richard Étienne sur l'utilisation des termes. Ces textes amorcent un travail de réflexion sur la question de l'individualisation des parcours et des apprentissages auquel vous pourrez bientôt participer sur internet.

## Aider à changer de regards

**Christophe Thouny**

*Pour aborder cette question de l'individualisation nous avons demandé le point de vue d'un praticien-chercheur. Praticien : Christophe Thouny est enseignant spécialisé (maître E) chargé de l'aide à dominante pédagogique au sein d'un RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) en banlieue parisienne. Chercheur : il est membre de l'équipe ESCOL (Paris 8) depuis plusieurs années et participe aux travaux de RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages).*

Les enseignants que je rencontre ont des difficultés pour gérer l'hétérogénéité du groupe, il leur faut à la fois s'adapter à la diversité des élèves et réduire les écarts. La gestion quotidienne de la classe est complexe et les pressions institutionnelles, sociales ou parentales fortes : les enseignants doivent davantage prendre en compte les différences entre les élèves. La loi d'orientation de 89 a marqué un changement en demandant une adaptation plus fine à chaque cas particulier. À présent, les difficultés des élèves doivent être repérées tôt et traitées de manière isolée. Les médecins scolaires, par exemple, effectuent des dépistages précoces des troubles du langage. Or beaucoup des élèves repérés sont issus des milieux populaires et migrants. En fait, ce dépistage fait avant enseignement

évalue l'enfant plus que l'élève en cours d'apprentissage. Mais tests scientifiques ou vocabulaire technique peuvent donner une légitimité et une « causalité objective » à la difficulté scolaire. Cette conception psychologisante et médicalisante renforce l'idée de déficit chez l'élève. Cela renvoie aussi, de manière plus ou moins implicite, à la théorie du handicap socioculturel. Extérioriser ou médicaliser les problèmes permet de se rassurer voire de s'en exonérer.

Ainsi, pour les enseignants avec qui je travaille, les causes sont souvent externes (conditions de vie, environnement...) et les difficultés explicitées en termes de manques (manque de motivation, d'attention, de réflexion voire de ressources initiales, intellectuelles et culturelles). La non compréhension des consignes est aussi une affirmation récurrente<sup>1</sup>. Pourtant, le souci de prendre en compte les difficultés est réel. Il peut se traduire par une différenciation individuelle, voire une diversification pédagogique. Il conduit souvent à une adaptation pour se mettre « à leur niveau » et à une réduction du niveau d'exigence (peu de travail d'écriture, recours à l'expérience concrète, à des routines mentales...). La plupart du temps les difficultés persistent, les enseignants constatent leur impuissance et font appel au réseau d'aide.

Les élèves que je prends en charge sont signalés, en général, pour des retards d'apprentissage en langage-écriture-lecture parfois en logique-mathématique. Ces élèves sont souvent très dépendants affectivement de l'adulte. Ils ne travaillent que s'ils sont encouragés individuellement. Ils cherchent à répondre aux

1. Elle est à l'origine de mon travail de recherche : *Consignes scolaires : quels enjeux ? De l'activité de l'enseignant à l'activité de l'élève*, DEA sous la direction d'Élisabeth Bautier (université Paris 8, 2001).

## Individualisation ou personnalisation

Alors que s'esquisse une nouvelle relance de l'éducation prioritaire qui suppose que les moyens seront mieux employés s'ils sont ciblés sur les individus, il semble opportun de revenir sur deux termes, individualisation et personnalisation, a priori employés comme synonymes mais qui méritent un examen attentif. Dans un premier temps, on peut évoquer le fait que développer une aide individualisée pour quelques élèves revient à les stigmatiser et à culpabiliser les familles sans effet réel sur le système. À l'inverse, la promotion de quelques individus grâce à des opérations consacrées à leur accès dans le système des grandes écoles peut renforcer la prévention vis-à-vis d'une prise en compte exclusive d'un petit effectif au détriment du plus grand nombre. Une autre opération est possible : considérer les élèves comme des personnes – la *persona*, ou masque du théâtre antique, permettait à chacun de se protéger en jouant son rôle social mais aussi de faire entendre sa voix. Une logique de traitement collectif de l'éducation permet de rester dans le cadre d'une politique fondée sur les valeurs de la République et permet à l'expression d'égalité des réussites de supplanter celle des chances.

Individualiser l'enseignement dans l'éducation prioritaire revient à isoler élèves et familles, à leur faire porter la responsabilité de l'échec et, l'action de l'école risque de se traduire par l'échec pour le plus grand nombre, échec mal dissimulé par la réussite de quelques-uns. Personnaliser l'action éducative, c'est inclure élèves et familles dans une action collective et pédagogique, action réalisée sous forme de projets et disposant de moyens pour évaluer (évaluation garante d'une correction des éléments perfectibles). Cette personnalisation peut aboutir à une insertion scolaire, professionnelle et sociale.

On objectera que cette opposition ne correspond pas à la réalité des pratiques puisqu'elle est présentée comme un éclairage sur un ensemble finalement assez flou. Il est certain que, si l'on réserve l'approche individuelle au moment de l'évaluation diagnostique des besoins de chaque élève pris dans sa globalité, la mise en tension perd de sa pertinence. L'action continue à être envisagée dans un cadre social et l'élève bénéficie de toutes les attentions qui ont rendu opportune l'éducation prioritaire : respect du sujet, ressources de la classe, de l'école ou de l'établissement, apports de la vie du quartier et de ses associations complémentaires de l'École. Finalement, ce qui importe dans cette indispensable clarification, c'est que les élèves et leurs familles soient considérés comme des partenaires à part entière de leur Projet personnel de réussite éducative pour éviter de les transformer en victimes d'un acharnement éducatif !

*Richard Étienne*

Maître de conférences en sciences de l'éducation,  
Centre de recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement  
(CERFEE), Montpellier 3.

demandes de l'enseignant en accomplissant les tâches (qu'ils peuvent réussir par automatisme répétitif) mais ont des difficultés à se situer dans une activité de pensée. De la part des enseignants, la demande d'aide s'apparente bien souvent à une commande : ils veulent une remédiation ciblée de la part d'un intervenant spécialisé. L'écart à la norme (de compétence ou de comportement) doit être comblé et une prise en charge personnalisée semble indispensable.

À ces demandes je ne réponds pas par des prises en charges individuelles. Au contraire, j'organise des « regroupements d'adaptation » où le groupe a un rôle essentiel car dans les classes les élèves sont de plus en plus seuls (de plus en plus tôt), ils travaillent massivement sur des supports individuels. Dès le début de l'année, je rencontre les collègues, j'observe les fonctionnements, la manière dont certains élèves sont aidés. J'explique les missions et le rôle du RASED et peux déjà proposer quelques aménagements dans la classe. En « regroupement d'adaptation », nous travaillons sur l'erreur, je privilégie l'entraînement et, surtout, les interactions entre élèves. J'essaie de rompre un peu avec les logiques de production de ces élèves qui cherchent seulement à « faire l'exercice », qui sont plus habitués à faire qu'à penser. Nous travaillons ensemble une à deux fois par semaine pendant quelques mois. Pour finir, nous organisons un temps commun dans la classe : le petit groupe de ceux qui sont en difficulté devient celui qui propose des activités aux autres. Ce sont eux qui prennent la parole, expliquent, aident... parfois à la surprise de leur enseignant qui ne les en croyait pas capables. Il arrive que, pour différentes raisons, j'intervienne aussi dans la classe. Ce n'est pas facile. Les collègues voudraient que j'aide à faire les exercices alors que je cherche plutôt à aider à être dans le groupe, à participer à la réflexion collective.

Mon travail est d'apporter un peu d'optimisme face aux situations : aider les élèves à changer de regard sur les apprentissages et les manières d'apprendre, aider les enseignants à changer de regard sur les difficultés des élèves, montrer qu'il y a du possible... Je ne crois pas que l'on puisse déléguer la prise en charge. Il s'agit plutôt d'un travail collectif, d'une collaboration de tous ceux qui ont la charge de l'enfant.

*Entretien avec Christophe Thouny*

# Changements dans la professionnalité enseignante

**Françoise Clerc**

L'individualisation est une notion floue. Elle désigne un ensemble de pratiques variées, mais ne constitue pas à proprement parler un concept. Avant de chercher à mieux comprendre ce que recouvrent ces pratiques et quels en sont les enjeux en termes d'apprentissages des élèves, de professionnalité enseignante ou d'organisation des établissements, repérons-nous un peu dans la multiplicité des termes et leur polysémie.

## L'individualisation : une nébuleuse conceptuelle

D'autres termes sont voisins. Le terme individuation, utilisé en philosophie, désigne un double mouvement, centripète et centrifuge : un mouvement d'intégration des fonctions inhérentes à un objet ou à un sujet et un mouvement de différenciation avec tout ce qui n'est pas l'individu lui-même. Cette définition est importante car elle s'inscrit en faux contre une conception qui consisterait à penser que l'individu est premier. Or, l'individu n'est pas premier. Il est le résultat d'un ensemble de processus d'élaborations complexes qui peut comporter des contradictions, des retours en arrière, des reprises ou des redondances.

La différenciation sociale est une autre notion importante dans la mesure où elle ne recouvre pas la notion de différenciation pédagogique. L'individu se construit dans un contexte d'interactions qui lui permettent de se différencier des autres mais aussi de s'identifier à eux. Deux mouvements contradictoires qui contribuent à constituer la singularité du sujet. C'est un processus continu qui comporte des étapes : à l'intérieur de la famille (socialisation primaire), à l'école aussi, bien sûr (socialisation secondaire).

Ceci nous conduit au terme de différenciation pédagogique. Elle ne consiste pas à individualiser la pédagogie, mais à offrir à l'enfant des occasions de constituer sa singularité dans un cadre d'interactions sociales, en assurant la possibilité pour chacun de développer des formes d'excellence diverses, reconnues dans le groupe social. Ce dernier point est capital pour distinguer la différenciation pédagogique de la simple diversification qui consiste à varier les modalités d'enseignement. La singularité est le résultat des interactions

sociales et non pas leur origine.

Le terme de personnalisation est également utilisé (notamment en formation des adultes). L'une des préoccupations sociales actuelle est de valoriser l'expérience acquise. Dans les Ateliers de pédagogie personnalisée (APP), on travaille précisément sur l'expérience et sur sa ré-appropriation. La validation des acquis de l'expérience (loi de modernisation sociale) permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme. Introduire à l'École la notion de parcours personnalisé, c'est envisager une continuité dans la manière de construire ses compétences, dans la manière de se construire, de l'enfance à l'âge adulte. Cette continuité n'est pas acquise et on commence juste à la penser. Dans la mesure où une dimension temporelle est introduite, le parcours se situe davantage dans une perspective de personnalisation que d'individualisation.

## Des besoins paradoxaux

Individualiser pour faire face aux besoins des enfants en difficulté est paradoxal : quand un enfant est en difficulté, il n'a guère envie d'être l'objet d'une attention spécifique sur le plan pédagogique. Il a plutôt envie de se fondre dans la masse. De nombreuses études de psychosociologie montrent que les besoins à l'égard de l'individualisation sont très directement liés à la position sociale de l'individu dans le groupe et à l'appartenance de classe. Une personne qui n'a pas un statut fort dans le groupe n'a pas tendance à se mettre en avant et à revendiquer son individualité. Au contraire, elle a tendance à revendiquer son appartenance au groupe comme support ou bien à se fondre dans la masse. La singularisation est centrale par rapport à la constitution de l'image de soi, mais il existe des biais sociaux. La façon de définir son individualité, la perception que l'on en a, est dépendante des pratiques sociales. Ainsi, il ne faut pas penser naïvement que l'individualisation va aider automatiquement les enfants en difficulté. Il ne faut pas non plus penser que seuls les enfants en difficulté méritent l'attention du pédagogue. Les élèves favorisés d'emblée à l'école ont déjà un certain nombre d'acquis par rapport à l'individualisation. J'ajouterai, en me référant aux travaux de Pierre Bourdieu, que l'individualisation est



**Françoise Clerc** est professeur de sciences de l'éducation à Lyon 2 et au Centre de recherche sur la formation, du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Elle travaille particulièrement sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants. Elle a notamment publié, chez Hachette, *Débuter dans l'enseignement*. Elle co-dirige la collection *Enseignants et chercheurs* (INRP) et est membre du comité de rédaction de la revue *Recherche et formation* (INRP) ainsi que du bulletin *XYZep*. Parmi ses dernières publications, notons l'article écrit avec Guy Genevois, « Les ajustements pratiques dans la conduite d'une séance d'aide en seconde de lycée » publié dans le n° 50 de *Recherche et formation* (2005).

aussi une question de distinction : « rapport distant et assuré au monde et aux autres » mais aussi « expression distinctive d'une position privilégiée dans l'espace social »<sup>1</sup>. Se distinguer, être original n'est pas valorisé dans toutes les cultures.

### Les pratiques de la différenciation pédagogique

L'individualisation n'est qu'une des hypothèses possibles de la différenciation pédagogique. Différencier sa pédagogie c'est travailler avec le groupe classe et différents sous-groupes (d'apprentissage, de production, etc.<sup>2</sup>). L'important est d'offrir de multiples occasions d'interactions sociales. L'interaction maître-élève n'est pas la seule efficace en termes d'apprentissage. Mais, selon le modèle qui s'est imposé au cours de l'histoire, l'idéal de la pratique enseignante serait le préceptorat : s'adresser individuellement à quelqu'un serait la meilleure façon de donner une forme à son esprit. Or, si une relation personnalisée est importante sur le plan affectif, dans la configuration habituelle de la classe, l'individualisation est mythique. En réalité, le professeur s'adresse à un individu-classe : pendant un cours dialogué, lorsque l'enseignant échange avec un élève, il s'adresse en fait à toute la classe. Et cette représentation mythique du préceptorat conduit souvent les enseignants à une aporie pratique. Cette pseudo-individualisation profite surtout aux élèves les

plus proches du modèle scolaire.

La conscience professionnelle des enseignants constitue, paradoxalement, un autre obstacle. Pendant que les élèves travaillent en groupe et si ce travail est bien organisé, les enseignants se sentent hors-jeu. Leur conscience professionnelle les conduit à se remettre au centre du réseau de communication. De nombreux enregistrements vidéo de classe témoignent de cette tendance à l'omniprésence des enseignants. Je possède un enregistrement où un élève de CE2 a pu dire : « Maîtresse tais-toi, je ne peux pas m'entendre penser ! ». Les enseignants ont du mal à admettre que leur travail consiste autant en préparation pour anticiper l'action et en retour mental sur la séance qu'en réalisation directe d'une action dont ils sont les acteurs centraux.

### D'autres règles pédagogiques

Il faut distinguer la différenciation interne de la différenciation externe. Selon moi, l'externalisation de la différenciation est l'addition d'autres modalités de travail à la forme scolaire habituelle. Ces modalités fonctionnent selon d'autres règles pédagogiques. La première de ces règles implicites est la simplification du contenu. Ainsi des élèves interrogés dans le cadre d'une enquête sur la consolidation en 6<sup>e</sup> de collège, ont pu dire : « Les profs, en consolidation, ils nous prennent vraiment pour des imbéciles, ils nous font refaire des trucs qu'on sait déjà ». L'aide externalisée simplifie et travaille sur les procédures. Une conviction largement partagée veut que, pour aider les élèves, il faille les faire travailler sur des contenus simplifiés alors que le simple n'est pas le plus porteur de signification. Comme les élèves ne maîtrisent pas le sens, les enseignants pensent qu'ils pourraient, au moins, maîtriser les procédures. Mais, le déclenchement comme la régulation des procédures se font à partir de l'identification du sens. Pour anticiper son action et la réguler, il faut avoir compris le sens. Il est vrai que faire travailler sur des matériaux complexes est plus difficile.

La différenciation interne oblige le professeur à reconsidérer ses habitudes d'enseignement. Il devient alors véritablement un pédagogue renonçant à l'illusion que la pratique peut être totalement rationalisée, acceptant la dose d'incertitude qui caractérise les actions professionnelles dans les métiers de l'humain mais aussi reconnaissant les liens étroits entre les savoirs et les pratiques. Mais, pour différencier, il faut alors modifier les conditions

## Analyser une séance d'aide en seconde

### Individualiser, est-ce faire travailler individuellement ?

L'étude citée a été réalisée à la demande d'un établissement. Les professeurs, bien qu'ils soient forts d'une longue expérience, n'étaient pas très satisfaits des résultats de l'aide. Ils avaient l'impression d'investir beaucoup dans des dispositifs qui ne portaient pas les fruits attendus et voulaient comprendre pourquoi. L'observation d'une séance d'aide en français a permis d'identifier les composantes du problème. Pour mener à bien la séance, le professeur multiplie les niveaux d'intervention : l'organisation collective du travail des élèves, le contenu disciplinaire, le pilotage des entretiens individuels... Mais ce travail considérable rate sa cible parce qu'il reste dépendant de la possibilité qu'a l'élève d'entrer dans un dialogue métacognitif avec le professeur. À la suite de notre analyse, le professeur concerné a écrit un texte analysant le problème de son point de vue (analyse qui a confirmé largement celle des chercheurs). Par la suite il a modifié l'organisation des séances.

Françoise Clerc

Voir l'article écrit avec Guy Genevois, « Les ajustements pratiques dans la conduite d'une séance d'aide en seconde de lycée », publié dans le n° 50 de *Recherche et formation* (INRP, 2005).



de fonctionnement et l'organisation temporelle<sup>3</sup> et spatiale et varier la composition des groupes. Alors que l'externalisation de l'aide bute sur la capacité des établissements à intégrer de plus en plus de plages horaires consacrées à des groupes à faibles effectifs, la différenciation interne oblige à reconsidérer l'organisation de l'établissement en fonction des objectifs et des modalités variées d'apprentissage. L'aide est alors nécessairement le résultat d'un projet collectif.

Une règle implicite laisse croire à l'enfant qu'il est pris en charge, porté par l'aide qui lui est offerte. Dans une enquête dans un lycée, nous avons fait apparaître une polysémie autour du terme de volontariat. Pour les élèves, être volontaire signifie simplement « être d'accord » alors que, pour les enseignants, il s'agit d'un engagement, une implication volontariste. Les parents partagent les deux points de vue. Cette ambiguïté est assez significative. Elle montre l'intérêt et la limite de la contractualisation individuelle. Contractualiser c'est introduire un élément de coercition : il n'y a pas d'égalité dans la contractualisation entre élèves et enseignants. Comment faire pour que quelqu'un s'engage dans un processus d'apprentissage et adhère à la transformation personnelle qu'il implique ? François Dubet, à partir d'entretiens faits avec des élèves de lycée professionnel, a montré l'ambiguïté de l'expérience scolaire : être déclaré en échec est une souffrance mais c'est aussi une protection. L'engagement dans la réussite est tout aussi ambigu. Il n'est pas sûr que tous les élèves aient envie de s'engager dans un processus de réussite, qu'ils en voient immédiatement les bénéfices. Apprendre produit des effets complexes, positifs et négatifs et induit des attitudes ambivalentes. Il faut se préparer à gérer ces contradictions.

### Une professionnalité partagée

La différenciation suppose aussi un partage avec d'autres professionnels. Mais, en même temps, l'École ne doit pas se substituer à d'autres institutions chargées de l'éducation. Elle doit, elle aussi, se positionner dans sa singularité et dans sa différence avec les autres. La totalité de la responsabilité de la socialisation ne relève pas de ses compétences, et la réussite n'est pas seulement un phénomène scolaire. Les intervenants sociaux ou éducatifs ont leur part à jouer. Cette pluralité, difficile à gérer, avec un réel risque centrifuge d'émiettement des interventions des professionnels, est essentielle.

Un enfant qui ne trouve pas à l'École les ressources nécessaires pour évoluer, peut les trouver ailleurs. Il est donc essentiel de maintenir une offre diversifiée en termes d'éducation.

Dans le second degré, la prolifération des dispositifs d'aide aboutit à des emplois du temps impossibles. Au collège, notamment, les élèves sont perdus, ne savent plus ce qu'ils doivent faire. Au lycée, on ne sait plus quelles heures utiliser, dans quelle classe, dans quelle configuration de groupe, etc. Pour prévenir ces dérives il faudrait organiser autrement la classe.

### Une organisation qui devrait évoluer

Aboutissement d'une histoire, résultat d'une division sociale du travail enseignant et d'une conception particulière du « métier d'élève »<sup>4</sup>, la configuration actuelle de la classe est devenue un obstacle à la différenciation et à l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants<sup>5</sup>. Elle n'est adaptée qu'à certains objectifs d'apprentissage mais pas à tous. Le défi est de penser d'autres formes d'organisation et d'envisager différemment le parcours des études. Les cycles ont constitué une tentative de remettre en cause l'année scolaire. Il faut certainement aller plus loin en prévoyant, par exemple, une organisation modulaire des enseignements qui permettrait d'éviter le redoublement. Échouer dans une discipline n'obligerait plus à tout recommencer. Certains établissements ont déjà pu l'expérimenter avec succès. Dans le premier degré, les cycles avaient pour vocation de prévenir les échecs dus à l'arbitraire du temps scolaire. Qu'un enfant ne sache pas lire à six, sept ou même huit ans n'est pas un problème en soi. Le problème vient du fait que, à un moment donné, l'enseignement est organisé à partir du pré-requis de la lecture. Ainsi, les enfants qui ne la maîtrisent pas sont mis en difficulté. C'est plus un problème d'organisation qu'un problème d'apprentissage. D'une manière générale, la difficulté d'apprentissage n'est pas une caractéristique intrinsèque du sujet. Elle est toujours le résultat de la confrontation avec le fonctionnement du système. Dans ce système figurent les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant comme les caractéristiques de la classe. Un enfant en difficulté ne l'est pas de façon innée, pas plus que ne le sont ceux qui présentent des troubles du développement, des handicaps physiques ou des déficits sensoriels. Ils sont mis en difficulté eu égard

## Nous avons besoin de vous !

Vous êtes intéressés par ces questions de personnalisation, vous voulez, d'une manière ou d'une autre, échanger ou travailler avec nous : faites-vous connaître auprès du centre Alain Savary : [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)

1. BOURDIEU, P., (1976), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, p. 59.
2. Sur ce point consulter MEIRIEU, P., (1989, 3<sup>e</sup> édition), *Itinéraire des pédagogies de groupe*, tomes I et II, Lyon, La chronique sociale, et les *Cahiers Pédagogiques*, « Le travail en groupe », n° 424.
3. Sur la critique de l'organisation du temps scolaire consulter HUSTI, A., (1999), *La dynamique du temps scolaire*, Paris, Hachette.
4. PERRENOUD, P., (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
5. CLERC, F., « Quelle classe pour apprendre et se former ? », *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 2002. Consulter aussi le remarquable ouvrage de TARDIF, M., LESSARD, C., (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, Québec, De Boeck.

## Analyser une séance d'aide en seconde

### Il n'est pas sûr que l'individualisation profite aux élèves en difficulté

Dans cette séance d'aide, l'élève la plus en difficulté bénéficie peu de l'aide du professeur : elle entre peu en interaction avec lui, car, manifestement elle manque de l'assurance nécessaire pour le solliciter. Elle acquiesce et tente de se faire oublier. En revanche, l'élève le moins en difficulté, n'hésite pas à intervenir, à s'immiscer dans les dialogues avec les autres élèves, à commenter son propre travail. L'individualisation profite aux élèves qui ont des statuts relativement plus forts que les autres dans la classe. Ils se montrent de meilleurs utilisateurs de la compétence professionnelle des enseignants. Dans les séances d'aide, la hiérarchie scolaire n'est pas bouleversée. Elle subit juste une translation.

Françoise Clerc

Voir l'article écrit avec Guy Genevois, « Les ajustements pratiques dans la conduite d'une séance d'aide en seconde de lycée », publié dans le n° 50 de *Recherche et formation* (INRP, 2005).

aux situations ou aux objectifs fixés, aux choix pédagogiques et organisationnels des enseignants, aux exigences sociales. Si l'on ne peut pas toujours éviter de mettre un enfant en difficulté, il n'en demeure pas moins que la difficulté est d'abord un phénomène social.

Alors, sommes-nous capables de varier les modes d'organisation des écoles et des établissements du second degré ? Dans le premier degré, l'ajustement des cycles, un regain d'intérêt pour les différences dans les rythmes d'apprentissage, une meilleure coordination avec les dispositifs extra-scolaires de prise en charge des enfants, notamment dans les zones les plus pauvres, permettrait certainement un progrès dans la différenciation de l'enseignement. L'une des clés de l'évolution des établissements du second degré serait une réorganisation en vue de constituer des sous-ensembles pédagogiques pris en charge par des équipes bénéficiant d'un coordinateur, intermédiaire obligé entre l'équipe de direction et les professionnels impliqués (qui ne se limitent pas aux seuls enseignants) dans la prise en charge de l'action pédagogique. Ces coordinateurs, véritables interfaces entre les différents dispositifs de l'établissement et les partenaires extérieurs, assureraient le suivi des élèves, la veille et la diffusion de l'information, etc. Il ne s'agirait pas d'un degré hiérarchique supplémentaire mais d'une responsabilité fonctionnelle. Quand il existe des coordinateurs compétents, reconnus, disposant de temps et de moyens nécessaires, les dispositifs fonctionnent bien.

Françoise Clerc

## Les avancées des « je »

Il est courant d'entendre déplorer l'individualisme régnant dans nos sociétés modernes en référence à une société passée dans laquelle le lien social aurait été plus fort. Le terme recouvre, le plus souvent, un sens négatif qui évoque l'égoïsme ou le libéralisme économique, voire les deux. Les questions d'éducation et de pédagogie ne peuvent être pensées sans une réflexion sur la définition sociale du sujet et les rapports de celui-ci au monde social.

Norbert Elias<sup>1</sup> décrit le processus d'individualisation qui émerge lorsque la société d'Ancien Régime se délite. Descartes et les philosophes des Lumières, en prônant l'autonomie individuelle, valorisent la notion d'individu et c'est dès lors que l'on commence à parler de société et de démocratie. On passe d'une société où l'identité de chacun ne pouvait se réaliser qu'à travers des entités collectives hiérarchisées (familles, corporations, églises, états) à une société civile dans laquelle les personnes privées sont libres de s'associer pour faire société. Une articulation spécifique se crée entre la nation et les individus-citoyens. En France, l'idéal républicain a formaté l'imaginaire collectif qui valorise l'individu à la fois émancipé des systèmes d'appartenance et éduqué pour pouvoir décider de l'intérêt général. Certes, l'individu contemporain n'est plus celui de la Révolution, ni du XIX<sup>e</sup> siècle. Le processus d'individualisation continue avec ses contradictions, ses « misères et ses grandeurs »<sup>2</sup>. Il donne lieu à des interprétations plurielles qui n'ont pas fini de nous questionner.

Michèle Théodor

1. Norbert Elias. *La société des individus*. Pocket, Coll. Agora, 1997, 301 p.

2. Philippe Corcuff, Jacques Ion, François de Singly. *Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie*. Textuel, Coll. La discorde, 2005, 183 p.

# De l'usage des fiches et fichiers

**Anne-Marie Chartier**

*L'individualisation des apprentissages passe aussi par l'utilisation de certains supports de travail. Nous avons demandé à Anne-Marie Chartier de nous parler des fiches et fichiers parfois utilisés.*

## Quelle est l'histoire des fiches et fichiers ?

Historiquement, je dirais que l'entrée du fichier dans le primaire est l'œuvre de Freinet. Il était « béhavioriste » du point de vue des apprentissages strictement scolaires et il met en place les « bandes à dérouler » qui sont les premières fiches autocorrectives. Il s'agit d'une invention qui était tout à fait avant-gardiste. Le fonctionnement en était simple : en déroulant la bande, les enfants dévoilent l'exercice dont ils ont besoin, ils le font, puis ils déroulent encore un peu et dévoilent la correction, puis un nouvel exercice. Il leur est possible de moduler leur parcours, en avançant au fil des réussites ou de revenir en arrière pour reprendre un autre exercice ayant le même niveau de difficulté. Le fichier permet le travail en ateliers dans la classe, les élèves ont un planning de travail pour la semaine, ils avancent à leur rythme d'apprentissage et le maître vérifie au final leurs productions. Le fichier supprime la cérémonie de la correction collective au tableau que Freinet détestait et qui était aussi inutile à ceux qui avaient réussi qu'à ceux qui n'avaient pas compris. Et puis, il ne faut pas oublier que la classe Freinet est, au départ, une classe à plusieurs niveaux et qu'il existe donc des aides mutuelles possibles en raison de la disparité des âges. Les techniques Freinet avec l'individualisation du travail de l'élève permettent aux meilleurs d'aller aussi loin qu'ils le peuvent. On voit bien comment les fichiers apparaissent déjà comme un instrument formidable pour gérer l'hétérogénéité des réussites en ne bridant pas les enfants dans leurs apprentissages. Il y a chez Freinet une individualisation complète des apprentissages cognitifs qui se routinisent car ce n'est pas ce type d'activités qui fait l'objet d'une mise en commun, la vie collective de la classe est déportée vers d'autres choses comme le journal de classe, les discussions

du matin, le conseil de coopérative, etc. Il me semble que les instructions officielles actuelles s'inscrivent dans ce modèle en souhaitant favoriser la prise en compte des différences, la nécessité d'individualiser et en même temps la promotion de certains aspects de vie collective de classe.

## Les enseignants utilisent-ils aujourd'hui davantage de fiches de travail individuel ?

À ma connaissance, il n'y a pas d'enquête sur ce sujet et l'on ne connaît pas la proportion d'enseignants qui utilisent plutôt des livres traditionnels avec des exercices, des fichiers ou des fiches photocopiées. L'arrivée de la lecture silencieuse dans les textes officiels en 72 et la réforme de l'enseignement des maths ont été des éléments essentiels dans la constitution d'un nouveau modèle pédagogique. Ce modèle est en rupture avec le modèle du cours magistral, des exercices collectifs, et des exercices d'application. De même, la mise en place des évaluations nationales CE2 et 6<sup>e</sup> est venue bouleverser les représentations des enseignants. Les maîtres savaient bien ce qu'un élève fait au brouillon, mais en rendant public le premier jet, les évaluations ont fait réaliser que leurs élèves n'étaient pas aussi bons qu'ils le disaient et le pensaient à partir des productions corrigées avec leur aide, celles qui restaient en mémoire dans les cahiers du jour. Il y a de grands écarts de réussite entre le travail en classe, aidé par l'enseignant, et la capacité des enfants à répondre seuls aux consignes des évaluations. Les enseignants ont compris que leurs élèves devaient être habitués à ce genre de matériel et, par un effet pervers, le modèle de l'évaluation est devenu un modèle d'apprentissage. Pour que les élèves réussissent les évaluations il faut leur apprendre à passer des évaluations mais apprendre à passer une évaluation ce n'est pas apprendre, c'est apprendre à passer une évaluation ! Les enseignants, ayant le souci de rendre leurs interventions plus efficaces, ont donc été amenés à donner des fiches à chacun, à individualiser les apprentissages en mettant en place des formes de tutorat individuel.

## Qu'est-ce qui a évolué dans les modes d'utilisation des fiches ?

Dans le système Freinet, ce sont les militants qui fabriquent les fichiers, ils ont donc une connaissance intime de ces outils,

**Anne-Marie Chartier** est enseignant-chercheur au service Histoire de l'éducation de l'INRP. Ses thèmes de recherche concernent l'histoire de la scolarisation de l'écrit, les méthodes d'enseignement de la lecture, et plus largement, l'histoire de la formation des maîtres et des pratiques d'enseignement. Sur la question des supports de travail en élémentaire, elle a notamment publié : « On écrit dans quoi, Madame ? Cahiers et classeurs à l'école primaire. » *Repères* n° 26/27, INRP 2002-2003.

de leurs possibilités, de leurs limites. Cette fabrication « artisanale » en fait les limites mais aussi l'efficacité. Aujourd'hui les enseignants utilisent des fichiers commerciaux qu'ils maîtrisent plus ou moins. Ce qui me soucie le plus, c'est d'une façon générale l'absence de verbalisation et de mise en commun des savoirs scolaires qu'autorise le recours massif à ces outils. Ils sont présents dès la maternelle. Je constate également un glissement, d'une utilisation ayant une visée d'entraînement, vers des fiches qui visent, au contraire, à permettre la découverte de situations nouvelles ou le réinvestissement de savoirs dans d'autres domaines. Là encore, je n'ai pas lu d'études sur ce qui relèverait, ou ne relèverait pas, de l'utilisation du fichier ou des fiches, il existe des présentations plus ou moins publicitaires

de l'utilisation des fichiers ou au contraire des critiques de ces supports. Je trouverais utile, pourtant, que l'on puisse proposer une analyse plus fine des propositions pédagogiques qui peuvent être menées avec ces supports d'apprentissages. Car, ce qu'il est important de questionner ce n'est pas l'outil mais son usage. Par exemple, il suffit de faire travailler des élèves sur les fiches deux par deux pour que beaucoup change : ils doivent lire, discuter du travail à faire, se mettre d'accord sur la façon de remplir la fiche. Cela allonge la durée de l'exercice et ralentit le travail. Mais, cela permet au maître d'entendre les échanges et d'avoir des informations sur les processus d'exécution de l'exercice et les points où se forment les blocages et les erreurs. Un maître qui s'arrête deux minutes pour écouter les échanges des élèves en apprend davantage que lorsqu'il constate les erreurs au moment des corrections.

## De celui des photocopies pour les petits

Très souvent, les enseignants que nous avons observés<sup>1</sup>, présentent en collectif-classe ce qu'il y a à faire puis, la réalisation de la tâche s'effectue de façon individuelle dans le cadre de petits groupes. L'aide, lors du passage du maître, est ponctuelle et individualisée, tout comme l'évaluation souvent prédéfinie par un codage avec des *smileys*. L'élève se trouve donc relativement seul pour réaliser le travail demandé. Le thème de vie de la classe, qui constitue un des aspects les plus visibles de la tâche (tant pour les élèves que pour un observateur) sous-tend fortement le choix des supports, en particulier lorsque ce sont des photocopies. La prédominance du thème occulte alors la cohérence didactique et la progressivité dans les apprentissages. Pour les élèves cela risque de rendre opaque ce qui fait continuité dans les activités scolaires. De même, le travail sur photocopies nécessite peu de temps et le recours au coloriage pour réaliser l'activité, ou prolonger le temps d'occupation des élèves, est fréquent. Ce caractère quasi systématique des tâches de coloriage peut, là aussi, conduire à réduire le travail à l'exécution d'une simple tâche et laisser certains élèves « à côté » de l'activité cognitive qu'il leur faudrait mobiliser.

Dans certaines classes, la photocopie constitue l'unique moment de travail proposé. Les différents temps d'apprentissage (découverte, essais, entraînement, évaluation, contrôle) se trouvent écrasés et confondus en un seul. L'apprentissage se réduit alors à un faire, un savoir-faire et à un réussir ici et maintenant. Une telle pratique ne permet pas à ceux qui en auraient le plus besoin de s'exercer et le tâtonnement, l'erreur n'apparaissent pas comme constitutifs de l'apprentissage lui-même. Pour certains élèves, peu familiarisés avec les attentes scolaires, le travail sur photocopies peut renvoyer à des formes d'abandon. Ils ne peuvent prendre appui sur un collectif de travail car la présentation en grand groupe et l'aide individualisée de l'enseignante ne constituent pas des points d'appui suffisants pour saisir les enjeux du travail scolaire. Les supports de travail conditionnent donc fortement l'activité de l'élève et le sens qu'il peut donner aux activités menées à l'école. Il serait véritablement nécessaire, pour les enseignants, d'engager une réflexion concernant le choix de ces supports et leurs effets.

Joce Le Breton

1. Ce texte est issu d'une recherche qui a associé chercheurs et enseignants. Les travaux, menés sous la direction d'Élisabeth Bautier, sont publiés dans un livre à paraître aux éditions Chronique sociale, *Apprendre à l'école. Des risques d'inégalités dès la maternelle*.

## Ces fiches et fichiers peuvent-ils aider les élèves en difficulté ?

La question, encore une fois, concerne avant tout la façon dont le maître pense et organise le travail. Les activités sur fiches ont été conçues pour permettre aux enfants de travailler en autonomie alors que l'autonomie ne se décrète pas. Travailler de façon autonome est un apprentissage en soi qui doit être aidé par l'enseignant. On ne peut pas faire comme si tous les enfants étaient capables d'emblée de remplir seul un certain nombre de fiches. Pour certaines activités, il est vraiment essentiel d'être présent, de verbaliser ce qui fait difficulté. De plus certaines fiches, comme celles avec des réponses à cocher, créent des situations de fausse réussite. Les élèves peuvent cocher la bonne case sans savoir pourquoi, par hasard ou en faisant comme le voisin. Cela ne peut que créer de l'incertitude sur le sens de la réussite d'un travail. Cette situation de fausse réussite est d'ailleurs tout aussi trompeuse pour l'enseignant. Je crois qu'il est vraiment essentiel de construire toutes les dimensions des apprentissages scolaires et de retourner à des pédagogies plus lentes qui intègrent la convivialité de discussions en petits groupes. Ces organisations sont loin de constituer une perte de temps même si, je le sais, cela s'avère bien difficile à mettre en place.

Entretien avec Anne-Marie Chartier

## Ils veillent pour nous

Annie Feyfant (veille scientifique, INRP)

**V**ous voulez savoir quels sont les derniers livres parus dans le domaine de l'éducation et de la formation, les derniers numéros de revue, les futurs ou lointains colloques... cliquez sur [www.inrp.fr/vst/](http://www.inrp.fr/vst/) et découvrez tout ce que les huit veilleurs de la cellule Veille scientifique et technologique (VST) de l'INRP ont déniché et dépouillé pour vous. Toujours en alerte, l'équipe récolte et publie en ligne un maximum d'informations éducatives, de données d'actualités et de ressources liées à la recherche en éducation. Observatoire de la recherche, elle détecte les problématiques émergentes pour mettre à disposition de tous (praticiens, chercheurs, responsables) des données, des recensions, des notes de synthèse ou des notes critiques.

Ainsi vous trouverez sur le site, et grâce aux multiples liens, des signalements de sommaires de revues françaises et internationales, des signalements de parution d'ouvrages, de colloques et appels d'offres, des études et rapports (français et internationaux). Des bases de données vous proposent un annuaire des équipes de recherche, des notices des thèses en éducation (au sens large et pluridisciplinaire), un annuaire de revues éditées en ligne, une sélection de sites avec, toujours, une dimension internationale. La page « VST actus » du site récapitule les dernières mises en ligne.

Mais la veille n'est pas qu'une simple observation, organisation et diffusion d'informations et de ressources. L'équipe de la cellule VST élabore des lettres d'information qui vous offrent, chaque mois, un panorama des ressources mises à votre disposition sur le site. Disponibles en français et en anglais, ces lettres privilégient les documents électroniques. Elles traitent chaque fois d'un nouveau thème en relation avec l'actualité française et internationale des recherches en éducation. Citons, entre autres, « Régulations intermédiaires et pilotage des systèmes éducatifs » (mars 2006), « L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école » (février 2006), « Formation des élites et ségrégation scolaire » (janvier 2006), « La formation des enseignants » (décembre 2005), « Arts, culture, école » (novembre 2005), « L'éducation avant six ans » (octobre 2005). Ces lettres sont également diffusées par courriel, sur abonnement libre et gratuit. Sont aussi réalisés des dossiers de synthèse qui proposent un état de la recherche sur une problématique choisie. Tous ces documents

sont également disponibles en format PDF.

Enfin, depuis novembre 2005, la cellule a créé un blog ou bloc notes « écrans de veille » afin de diffuser des informations ponctuelles qui n'entrent pas dans les catégories précédentes. En appui à ses différentes productions, l'équipe alimente, toujours en ligne, des bibliographies collaboratives qui vous permettent de consulter des références déjà saisies par d'autres, de les enrichir ou de créer vos propres bibliographies par une libre combinaison des ressources existantes et de celles que vous créez.

Après trois ans d'existence, l'audience grandit auprès des institutionnels, des formateurs et des chercheurs (plus de 1 100 abonnés, 700 visiteurs quotidiens). L'équipe a pour objectif d'encore mieux répondre aux besoins d'informations des chercheurs et praticiens. N'hésitez pas à nous faire part de vos propositions. En effet, les services développés le sont pour vous et la mission de veille scientifique et technologique constitue l'une des priorités de l'INRP. ■



« Le colporteur », lithographie coloriée, couvercle de boîte de jeu, vers 1840. Musée national de l'Éducation, INRP, Rouen.

### Restez informés

Les dossiers de la VST présentent un état de la recherche sur la problématique choisie et sont réalisés à partir de références bibliographiques françaises et internationales.

Les thématiques suivantes sont disponibles :

« L'édition de référence libre et collaborative : le cas de Wikipedia » (2006)

« Pratiques enseignantes » (2006)

« Standards, compétences de base et socle commun » (2005)

« L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs » (2005)

« Politiques compensatoires : Éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon » (2004)

« Éducation à l'environnement et au développement durable » (2004)

Dossiers réalisés par des partenaires extérieurs :

« L'enseignement professionnel » (2006)

Visitez régulièrement les pages de la VST sur le site de l'INRP.

Abonnez-vous aux « Lettres d'information » et à « VST Actualités ».

Suivez les fils RSS pour le signalement des revues en français, des ouvrages et des thèses.

Gardez en mémoire la carte de visite de la VST :

Les pages Web : <http://www.inrp.fr/vst/>

Les lettres d'info : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/SommaireLettre.htm>

Les dossiers thématiques : <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/SommaireDossier.htm>

Les « Écrans de veille en éducation » : <http://www.inrp.fr/blogs/vst/>

La bibliographie collaborative : [http://wikindx.inrp.fr/biblio\\_vst/](http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/) (en lecture)

# Classes uniques urbaines

Entretien avec une équipe d'enseignants<sup>1</sup> de l'école Antoine Balard à Montpellier

**Nous donnons ici la parole à une équipe d'enseignants du premier degré qui, dans leur école de Zep, conjuguent les approches personnelles et collectives (ce texte a été écrit bien avant la forte médiatisation qui a concerné cette école).**

## Pourquoi des classes uniques et avec quelle organisation ?

L'école coopérative Antoine Balard se trouve dans le quartier populaire de La Paillade à Montpellier. Elle accueille près de deux cents enfants du quartier, presque tous originaires du Maghreb. Elle est composée de dix classes, dont une classe accueillant les enfants ne maîtrisant pas encore le français, des classes de cycle et quatre classes uniques (du CP au CM2). Cette école est inscrite en ZEP depuis leur création. Le projet des classes uniques a succédé à celui des classes de cycle III et à la tentative de classes de cycle II. À partir de la loi d'orientation sur la politique des cycles de 1989, plusieurs enseignants s'étaient regroupés pour augmenter l'hétérogénéité dans les classes et y développer la prise en compte des différences. Progressivement, des fonctionnements de classes se sont dessinés, des outils se sont construits (la démarche PIDAPI par exemple) et un climat de plus grande sérénité s'est installé. Les enseignants de cycle II ont voulu, à leur tour, bâtir des classes de cycle II, mais la faible présence d'enfants lecteurs a été une entrave importante au développement des autonomies. Cette expérience n'a pas été reconduite mais l'idée d'intégrer les enfants sortant de maternelle dans les classes de cycle III a donné lieu au projet des classes uniques.

## Le travail est-il individualisé ?

Avant de parler de dispositifs et d'outils, ce qui semble favoriser le mieux le travail des enfants est le climat de confiance dans lequel ils évoluent. « On ne fait pas pousser les salades en tirant dessus » explique Bernard Collot<sup>2</sup>. C'est donc par l'établissement et l'entretien d'un contexte relationnel serein que les enfants arrivent progressivement à s'engager dans leurs activités, à réduire les phénomènes de stress et à considérer l'autre plus comme une source de richesses

que comme un vecteur de tensions. Conseils coopératifs, absence de notations et classements, « messages clairs »<sup>3</sup>, rapport à un ensemble de lois communes, partage démocratique de la parole et des décisions contribuent de concert à ce que chaque enfant puisse se rendre disponible aux apprentissages. Nous parlons plus de « personnalisation » que « d'individualisation » des apprentissages. Il nous semble, en effet, que le caractère social et coopératif des constructions cognitives intervient davantage par la rencontre et l'échange (voir le concept de conflit-sociocognitif) que par le cloisonnement et l'isolement, dérive potentielle de l'individualisation. À ce titre, nous demandons à chaque enfant de travailler à partir d'un « plan de travail » que nous avons établi avec lui, qu'il suit durant la semaine selon les aléas du vivant dans les classes et qu'il évalue avant de le transmettre aux familles. Dans ce plan de travail se trouvent ce que nous estimons comme étant le « minimum du travail à réaliser » ainsi que l'ensemble des activités qu'il est en mesure d'entreprendre et les projets qu'il souhaite mener à terme, seul ou en équipe. Pour guider le choix des compétences à travailler, les enfants s'appuient

sur les outils PIDAPI qui se présentent sous forme de « ceintures » : de la couleur blanche à la marron, elles proposent des échelles de compétences dans lesquelles ils peuvent trouver ce qui correspond au mieux à leur zone de proche développement. Elles permettent régulièrement des évaluations qui deviennent sommatives en cas de réussite et formatrices en cas d'erreur.

## Comment se passe une journée « ordinaire » ?

L'organisation de l'école permet une demi-heure d'accueil le matin. Les enfants arrivent donc progressivement et s'installent dans leur travail. Un enfant « président du jour » est nommé pour animer l'ensemble des moments collectifs. Le premier est un « Quoi de neuf ? » qui laisse la place aux interventions de qui veut autour de faits de vie, présentation d'objets, petites lectures, nouvelles des correspondants<sup>4</sup> ou questions d'actualité. Chacun se lance alors dans son plan de travail. À dix heures débute la réunion coopérative durant laquelle chacun fait part de ses demandes au groupe et communique l'avancée de ses projets. C'est aussi l'occasion de prendre rendez-vous dans la semaine pour une présentation collective ou

## Travailler autrement

Certains enseignants pensent que la conduite d'écoles coopératives demande un travail plus important qu'ailleurs, surtout quand ces écoles sont en ZEP. D'autres, moins nombreux, avancent plutôt l'argument que l'absence de leçons et de notes est surtout le fruit d'une volonté d'en faire le moins possible. L'intensité de notre travail correspond à la moyenne de ce qu'un enseignant effectue dans les écoles françaises. Ce qui varie est la forme qu'il prend. Nous ne travaillons donc pas plus ni moins qu'ailleurs, mais différemment.

- L'échange des informations et la réflexion sur les grands projets de l'école se font par l'intermédiaire de la liste de diffusion Internet. Chaque enseignant y est inscrit, reçoit tous les messages et réagit comme il le ferait lors d'une réunion.
- Les enseignants qui se sont engagés dans les formes les plus avancées de coopération entre enfants participent régulièrement aux rencontres mensuelles de l'ICEM qui se traduisent la plupart du temps par des échanges de pratiques.
- Une réunion hebdomadaire de synthèse se tient à propos des classes uniques : elles sont apparues comme indispensables parce que nous avons un grand besoin de nous inspirer des réussites ou des résolutions de problèmes rencontrés par chacun.
- À l'image du climat de travail entre les enfants, la coopération entre adultes s'exerce aussi : les outils pédagogiques circulent, une organisation commune à l'école s'est progressivement construite, les portes des classes sont ouvertes, réussites et difficultés sont communiquées.
- Tous les enfants de l'école disposent des mêmes supports d'évaluations formatrices : ce qui est validé une année le reste les autres années et ce qui n'est pas encore acquis peut le devenir ultérieurement.
- Dans les classes, des outils (« boîtes aux lettres » et fichiers autocorrectifs) permettent aux travaux des enfants d'être rapidement et facilement corrigés.

la réalisation d'une visite ou d'une enquête. Le restant de la journée laisse place à des plages de temps personnels (et non individuels), à des moments collectifs (exposés, activités) ou à des ateliers d'école. C'est une organisation commune aux classes uniques qui permet aux enfants de choisir une activité en histoire, géographie, sciences ou arts, indépendamment de la composition des groupes classes. Ces ateliers sont animés par les enseignants. Les journées s'achèvent par un « bilan-météo » où chacun peut exprimer ce qu'il pense de son travail, ce qu'il a appris et l'aide éventuelle dont il a besoin.

### Quelles questions cette expérience a-t-elle suscitées ?

Faire le pari de l'innovation, même avec l'appui de mouvements pédagogiques tels que l'ICEM<sup>5</sup>, c'est faire place à l'incertain, au vivant et au complexe. Toute la difficulté est de faire en sorte que les enfants apprennent au moins autant et aussi bien que dans des structures plus ordinaires. C'est également faire le deuil de la tranquillité, tout du moins au niveau réflexif. C'est ainsi que questionnements et doutes jalonnent nos journées. Cela a l'avantage d'éviter de figer les projets derrière des méthodes, de rompre avec la routine mais aussi l'inconvénient d'une perpétuelle remise en cause. Les premières questions que nous nous sommes posées ont concerné l'acte d'apprendre. C'est ainsi que nous nous sommes tournés vers diverses théories dont celles récemment établies par les neuro-scientifiques sur la complexification des systèmes corticaux. Parce que les recherches sont encore en cours et que plusieurs écoles s'affrontent, les facteurs biologiques favorisant les apprentissages ne sont pas encore tous connus, ce qui entretient la réflexion. À ce jour, nous sommes préoccupés par trois types d'interrogations :

- comment permettre aux parents de trouver une place dans ces classes, notamment en s'autorisant à venir y passer quelques moments et à y apporter ce qu'ils savent faire ?
- quel équilibre trouver entre la nécessaire circulation des personnes et l'exiguité des salles de classes, typique des écoles urbaines ?
- quelle ouverture pour les collègues enseignants des écoles voisines qui, parfois, jugent de travers des pratiques dont ils ignorent les formes et les fondements ?

Les acquisitions des enfants n'ont jamais fait l'objet d'études précises et nous ignorons si nos choix pédagogiques peuvent avoir un impact sur la scolarité des enfants que nous quittons lorsqu'il est l'heure d'entrer au collège. Toutefois, quelques indicateurs tendent à montrer la pertinence de ce projet : les résultats aux évaluations CE2 sont en constante progression depuis quelques années ; de moins en moins d'enfants entrent non-

## La démarche PIDAPI

Les outils PIDAPI ont pour vocation de promouvoir les pratiques coopératives dans les écoles en ZEP. Ils permettent une démarche d'individualisation des apprentissages pour toutes les classes de cycle III (CE2, CMI, CM2). Ils s'appuient sur les apports de la pédagogie Freinet et des pédagogies institutionnelles. L'outil « ceinture » a, entre autres, été exploité : chaque élève évolue selon des couleurs de compétences (de la ceinture jaune à la marron). Les échelles ont été bâties à partir des repères fournis par les programmes de 2002. Ainsi les enfants ont la possibilité d'acquérir la plupart des compétences de cycle III concernant les mathématiques et la maîtrise des codes de la langue française. Ces outils tiennent compte des niveaux de chaque enfant et leur permettent de travailler seuls ou en situation d'entraide avec un camarade. Les temps d'apprentissages personnels ne peuvent en aucun cas suffire pour la totalité des connaissances et doivent être complétés par des séances gérées par l'enseignant. Les enfants sont amenés à apprendre à partir d'un « plan de travail » qu'ils ont établi avec l'aide de l'enseignant. Ils y ont choisi des compétences en fonction de leur couleur de ceinture. Si, par exemple, un enfant est orange en numération, il se prépare à la ceinture verte. Pour cela, il s'entraîne à toutes les compétences de cette ceinture, par l'intermédiaire des fiches, soit seul, soit avec une personne de son choix maîtrisant déjà cette connaissance. Une fois qu'il s'estime suffisamment entraîné, il demande à l'enseignant le passage de sa ceinture verte en numération. S'il la réussit, il devient vert dans ce domaine et s'entraîne à la bleue. Sinon, il reprend les compétences qu'il ne maîtrise pas encore.

Association PIDAPI : 13, rue des coteaux, 34830 Clapiers. [ass.pidapi@laposte.net](mailto:ass.pidapi@laposte.net)

lecteurs au cycle III ; du fait de l'apaisement des relations dans les classes, le temps de travail effectif et de concentration est bien plus important qu'auparavant. De plus, la possibilité est donnée à des enfants marqués par la vie, de dépasser certaines barrières personnelles et de disposer d'un temps et d'un espace susceptibles de les aider à rattraper, en quelques années, des retards parfois très conséquents.

### Êtes-vous en relation avec des chercheurs ?

L'ouverture de l'école et la nature atypique de son projet nous ont conduits à divers partenariats avec des universitaires. C'est d'abord par l'intermédiaire du service des innovations pédagogiques du rectorat de Montpellier qu'un suivi s'est construit autour de l'introduction de discussions à visée philosophique en classe coopérative de ZEP. Cela a permis l'accueil dans nos classes de divers chercheurs, notamment des étudiants, et de Michel Tozzi du département de sciences de l'éducation de l'université Paul Valéry. Sa venue s'est concrétisée à plusieurs reprises par l'animation de réunions visant l'approfondissement et la théorisation de nos pratiques. Il a également organisé des observations d'abord objectivantes (le chercheur était en situation extérieure à la discussion) puis participatives dans le sens où il a pu être chargé des fonctions d'animation de discussions, fonctions que nous occupions jusque-là. Dans plusieurs domaines, cette collaboration nous a été profitable. Ce type de partenariat peut aider des enseignants à conduire de manière réfléchie et mesurée une pratique innovante<sup>6</sup>.

Plusieurs autres chercheurs ont manifesté un intérêt important pour le suivi des classes uniques de l'école, notamment l'équipe de la circonscription, certains universitaires du département de sciences de l'éducation et de l'IUFM de Montpellier. Les nombreuses responsabilités de ces personnes et la charge de leurs emplois du temps n'ont pas encore permis un travail d'observation sur la durée. ■

1. Martine Azais, Sylvain Connac, Mireille Laporte-Davin, Cédric Leon, Laurent Leseur.
2. Bernard Collot. *Une école du 3<sup>e</sup> type ou la pédagogie de la mouche*. L'Harmattan, 2002, 330 pages.
3. C'est un outil de prévention des violences que l'on trouve développé par D. Jasmin. *Le conseil de coopération*. Montréal : les éditions de la Chenelière, 1993.
4. Réseaux de correspondances multi-classes « Marelle » et « Acticem ». [www.marelle.org](http://www.marelle.org)
5. Institut coopératif de l'école moderne - Pédagogie Freinet. <http://www.icem-freinet.info/>
6. [http://iufm-fc.ac-montpellier.fr/dafpi/inno\\_2003/axe3/monographies/ecole-antoine-balard-montpellier.pdf](http://iufm-fc.ac-montpellier.fr/dafpi/inno_2003/axe3/monographies/ecole-antoine-balard-montpellier.pdf).  
Sylvain Connac. « D'une institution philosophique en classe coopérative », in *Le Nouvel Educateur*, n° 175, PEMF, janvier 2006.

## ► ZEP en débat

Diversité, Ville-École-Intégration, n° 144

Scérén (en partenariat avec l'OZP – observatoire des zones prioritaires), mars 2006, 207 p.

Ce dernier numéro de VEI présente les débats sur les ZEP à l'heure de leur troisième relance. Dans la troisième partie, on trouvera une interview du ministre de l'Éducation ainsi qu'un texte de P. Polivka, délégué national à l'éducation prioritaire. Ils évoquent le nouvel élan politique qui propose de résoudre la difficulté scolaire en ciblant l'individu plutôt que le territoire. On pourra aussi lire un texte d'A. Bourgarel et les positions de l'OZP (Observatoire des zones prioritaires). Les autres articles sont réunis en deux parties : « Des territoires de complexité » et « Enseigner, mais comment ? ». Ils montrent que « la réussite de tous les élèves » dépend aussi de leur milieu de vie sur lequel portent un certain nombre d'actions dont on ne peut faire fi. De plus, l'enseignant est toujours face à un collectif, un groupe-classe dont, avec un souci d'« efficacité pédagogique », il gère l'hétérogénéité tout en se préoccupant des spécificités de chacun. En ce sens, les articles d'É. Bautier, de G. Chauveau, de J.-M. Zakhartchouk alimentent la réflexion des enseignants exerçant dans des établissements de l'éducation prioritaire.

Marie-Odile Maire-Sandoz

## ► L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?

DESCO, Scérén, CRDP Versailles, 2005, 164 p.

[http://eduscol.education.fr/D0126/integration\\_nouveaux\\_arrivants\\_actes.htm](http://eduscol.education.fr/D0126/integration_nouveaux_arrivants_actes.htm)

Ce sont les actes d'un colloque qui avait traité des questions de l'immigration, de l'accueil et de l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France. Quatre axes thématiques sont traités : les questions de l'immigration et de l'intégration ; celles de la langue (avec les distinctions entre « français langue étrangère », « français langue seconde », « français langue de scolarisation » ou « bilinguisme ») ; celles

des différents dispositifs de scolarisation ; et, pour finir, une réflexion sur les différentes formes de partenariats nécessaires pour une meilleure scolarisation. Les nombreuses contributions, riches et variées, montrent la complexité de la mission de l'école pour l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France.

Jocelyne Perret

## ► Quelle éducation face au radicalisme religieux ?

Dounia Bouzar. Paris : Dunod, 2006, 250 p.

Anthropologue du fait religieux, Dounia Bouzar nous offre, à propos des élèves tentés par un islam radical, un authentique livre collectif, au sens noble du terme. Très riche et complet dans ses approches, il est le fruit de plus de trois ans de réflexion collective et de travail, de rencontres avec des professionnels issus du monde éducatif, de la justice, des collectivités territoriales comme du monde associatif. Alternant les éclairages sociologiques, historiques, psychologiques, théologiques et pratiques, conçus comme de légitimes savoirs d'expérience, les textes décrivent et analysent les symptômes d'une crise identitaire qui touche des élèves en rupture. Ils offrent également, et c'est sans doute le plus stimulant, des pistes pour agir. Ces pistes, toujours éducatives, reposent sur une exigence permanente de fermeté des principes, d'écoute, de tolérance, et de négociation, sans jamais renier l'idéal laïque. Confrontés aux attitudes déroutantes des élèves revendiquant leur islam radical, les professionnels de l'enfance et de l'adolescence trouveront ici matière à réflexion sur leur propre expérience professionnelle, sur leur propre crispation identitaire éventuelle, ainsi que sur les manières éducatives propres à déminer des situations conflictuelles.

Benoît Falaize

## ► L'École et ses violences

Jacques Pain. Paris : Economica, Anthropos, 2006, 181 p.

Jacques Pain est professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris 10-Nanterre et responsable du secteur de recherche « Crise, école, terrains sensibles ». Il a écrit et participé à de nombreux ouvrages traitant de l'autorité et des pédagogies actives. Dans ce livre, il remet en cause, à travers une approche à la fois anthropologique, historique et européenne, l'idée selon laquelle la violence à l'école serait

caractéristique de la société française contemporaine. Il insiste sur la nécessité de définir précisément ce dont on parle en situant la violence comme une problématique des relations sociales. Il met à jour ce qui permet « la construction d'une situation violente » en général et plus particulièrement à l'école, ainsi que les différents types de réponses possibles. « Loin de nous l'idée d'accuser l'école de tous les maux. Il s'agit simplement de pointer que, comme dans une famille, dans un couple, l'attitude des "adultes" désignés va rester déterminante » écrit-il en développant la question de l'autorité dans le cadre des relations à l'enfant et à l'adolescent. Son explicitation des mécanismes de la violence à l'école, comme des violences de l'école, ainsi que les réponses à leur apporter, se fait toujours dans un souci pédagogique d'éducation aux rapports sociaux.

Michèle Théodor

## ► Le rapport de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale 2005-2006

La Documentation française, Paris, 2006, 165 p.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000163/index.shtml>

Ce rapport rend compte des travaux de l'Observatoire. Dans une première partie il actualise les données relatives à la pauvreté : contrairement aux tendances précédentes, le taux de pauvreté monétaire s'est accru. Mais cet indicateur ne permet pas, à lui seul, de cerner les différentes dimensions des phénomènes de pauvreté. La deuxième partie du rapport aborde une autre dimension : la formation. Bas niveau de qualification ou illettrisme sont des freins à l'emploi. De plus, l'accès à l'emploi n'est pas toujours suffisant pour sortir de la pauvreté : on constate, depuis quelques années, l'apparition d'une catégorie de travailleurs pauvres, le poids du logement aggravant notamment les difficultés financières des ménages. La troisième partie insiste sur l'importance des contextes locaux sur les mécanismes d'entrée et de sortie de la pauvreté. Elle traite aussi longuement de la question des départements d'Outre-Mer. Pour conclure, l'Observatoire insiste sur la nécessité de mettre en place des dispositifs intervenant simultanément dans les différents domaines de la pauvreté : lutte contre l'illettrisme, formation, santé, logement, emploi.

Jocelyne Perret

## ► Violences à l'école. Neuf approches qualitatives

Philippe Vienne (éditeur invité).

La matière & l'esprit n°s 2 et 3 (juillet et novembre 2005). Belgique : Université de Mons-Hainaut.

À l'École, les interactions élève-cadre éducatif, élève-institution, élève-écheq scolaire, élève-élève génèrent des violences. Comment mieux comprendre ces phénomènes et intervenir sur leurs processus de perpétuation ? Dans les deux numéros de cette nouvelle revue, les contributions traitent de l'orientation de la politique scolaire aux États-Unis, des processus de socialisation des jeunes vivant dans les quartiers, de l'importance de la compréhension des échanges verbaux au sein du système scolaire, de la stigmatisation des mondes scolaires, de l'incompréhension mutuelle se renforçant entre les « exclus de l'intérieur » et le cadre éducatif. Ces articles nous montrent que la violence est porteuse de sens et qu'il faut la contextualiser. Un des auteurs écrit : « Aux responsables de s'inspirer de ce travail d'assignation de sens, ce qui constitue l'essentiel de toute démarche sociologique. Le sociologue doit se faire le pédagogue du politique, ce n'est pas là sa tâche la moins ingrate ».

Patrick Stéfani

## ► Banlieue, lendemains de révolte

Collectif. Paris : La Dispute, 2006, 155 p.

Automne 2005, les banlieues françaises s'enflamment, une jeunesse se révolte. Les auteurs, des sociologues, anthropologue, philosophe, architecte, juge d'instruction, acteurs sociaux et politiques s'interrogent sur le sens de cette révolte. Que révèle-t-elle de notre société dans son ensemble ? Quelles ont été les réponses des politiques ? Si cet ouvrage collectif fustige la politique du « tout sécuritaire », qui dénonce, enferme et stigmatise une catégorie de la population, il n'en interpelle pas moins « une gauche » à sortir du bois pour « proposer un nouveau contrat social ». À la lumière de ces analyses, ce mouvement de révolte apparaît bien au cœur d'un véritable enjeu sociétal et politique où se profile la question d'autres possibles.

Laurence Mikander

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

Directeur de la publication : Martine Muller, directeur par intérim | 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, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.