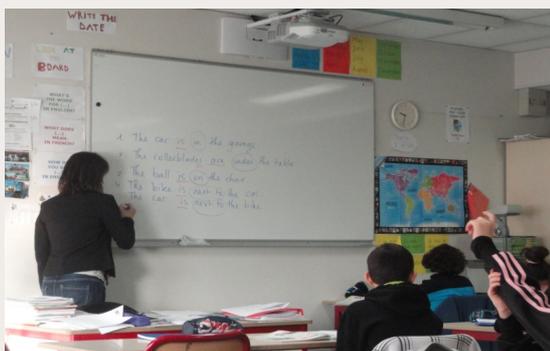


Rapport de
recherche



Culture écrite et prévention du décrochage

Enjeux cognitifs, culturels et sociaux

Enquête dans le réseau ECLAIR Schœlcher à Lyon

FONDATION
DE
FRANCE

« L'histoire des disciplines scolaires met en pleine lumière la liberté de manœuvre qui est celle de l'école dans le choix de sa pédagogie. [...] certaines structures pédagogiques donnent, plus que d'autres, aux individus, la possibilité de remettre en cause la nature de leur enseignement. [...] Même dans le système scolaire traditionnel, [...] on observe constamment, et à toutes les périodes de l'histoire de l'instruction primaire ou secondaire depuis le XVI^e siècle, le germe de l'innovation à l'œuvre dans les pratiques des uns et des autres. Aussi bien, la caractéristique de cette innovation est d'être foisonnante, et de ne livrer qu'exceptionnellement l'amorce de ce qui sera la solution d'avenir à des problèmes qui ne se posent d'abord qu'à une minorité. »

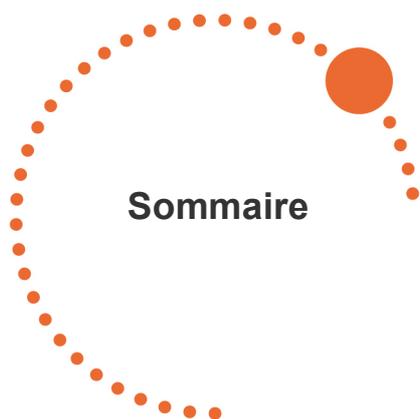
(André Chervel, 1998, p. 26-27)

*« Enseigner le français, c'est apprendre à **penser** le monde et soi-même à travers la mise en mots des autres et de soi-même, à travers la lecture de la littérature patrimoniale et de la littérature de jeunesse. C'est apprendre à **raisonner** avec un langage spécifique [...] C'est apprendre à **exprimer** la pensée et le raisonnement à l'écrit et à l'oral, ce qui induit l'apprentissage et la mémorisation du lexique et du code linguistique nécessaire à la réussite scolaire. »*

(Anne Armand, 2011, p. 1)

"Reste la question de la transférabilité qui est particulièrement complexe à traiter tant, en l'absence d'expérimentation à grande échelle et sur une durée conséquente, elle s'accompagne nécessairement de dimensions spéculatives, croisant de surcroît le possible et le souhaitable."

(Yves Reuter, 2012, p. 213-214)

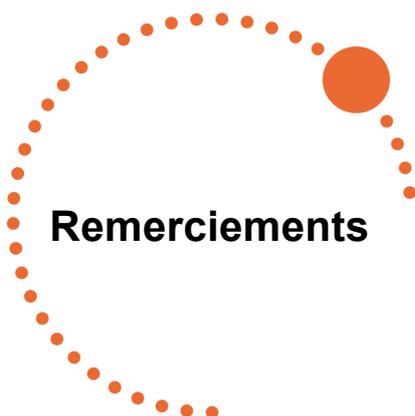


Sommaire

REMERCIEMENTS	7
PREAMBULE	8
PRESENTATION DE L'EQUIPE DE RECHERCHE.....	9
1. PRESENTATION DE LA RECHERCHE	11
A. Le développement littéraire peut-il contribuer à prévenir le décrochage ? <i>Hélène Crocé-Spinelli</i>	13
1. Le décrochage scolaire : construction institutionnelle ou processus multifactoriel à l'interaction du scolaire et du social	13
2. Relations entre les conceptions de la culture écrite scolaire, le décrochage scolaire et sa prévention.....	22
3. Synthèse et axes de recherche retenus.....	34
B. Un territoire bien spécifique, <i>Lydie Heurdier-Deschamps</i>	36
1. La Duchère, un quartier emblématique de la politique de la ville.....	36
2. Des établissements classés de longue date en éducation prioritaire	39
a) Une école aux ressources multiples	40
b) Le collège Schœlcher, centre du RAR et de l'ECLAIR	46
C. Méthodologie de la recherche, <i>Anne-Laure Leguern</i>.....	55
1. Constitution de l'équipe : des arrivées et des départs	55
2. Calendrier.....	55
3. Méthodologie du recueil et de la construction des données	57
4. Recherche action ? Recherche collaborative ? Intervention ?	60

2. QUELS MOTS POUR LE DIRE ?, LYDIE HEURDIER-DESCHAMPS	65
A. Des significations disparates émergent des entretiens	69
B. Un questionnaire pour amorcer une réflexion individuelle puis collective	72
C. Un atelier d'échanges pour construire collectivement des significations partagées	76
3. LE PASSAGE DE L'ECOLE AU COLLEGE : UN MOMENT SENSIBLE SUFFISAMMENT AMENAGE ?, LYDIE HEURDIER-DESCHAMPS.....	81
A. L'organisation du temps et de l'espace scolaires.....	85
B. La co-intervention	90
C. Quand ? Où ? Comment développer les gestes de l'étude ?.....	96
4. DES UNIVERS DE L'ECRIT ACCESSIBLES ?.....	103
A. La grille des fonctions de l'écrits à l'épreuve des pratiques dans 2 classes de CM2, <i>Floraine Rieu</i>	104
1. Investissement des différentes dimensions de l'univers de l'écrit.....	104
2. Le rapport à l'écrit des enseignants et profil des enseignants	123
B. L'usage du tableau, <i>Anne-Laure Le Guern</i>	127
C. Usages de l'écrit de régulation de la vie collective, tensions et dilemmes professionnels, <i>Hélène Crocé-Spinelli</i>	133
1. Une diversité d'usages des écrits: entre écrits de sanction, écrits de gestion et écrits de pouvoir et d'action	134
2. Ce qu'en disent les enseignants	146
D. Des dispositifs « innovants » qui facilitent l'entrée dans les univers scolaires de l'écrit ?	155
1. Une étude comparative de trois mises en œuvre d'un dispositif intitulé « phrase du jour » : entre plaisir de l'appropriation de la règle orthographique, plaisir de la langue et plaisir de la logique, <i>Hélène Crocé-Spinelli</i>	155
2. Le cahier d'écrivain, <i>Lydie Heurdiere-Deschamps</i>	180
3. La narration de recherche, <i>Lydie Heurdiere-Deschamps</i>	189
5. DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DIFFERENCIEES ET EVOLUTIVES, LYDIE HEURDIER-DESCHAMPS	203
A. Des indices et des indicateurs multiples mais sous-employés	204

B. Des portraits contrastés	216
1. Yvan : la 6 ^e Segpa comme condition de l'accrochage ?	216
2. La fragilité de bons élèves : Sandra et Stéphane	228
3. Laura ou l'étayage comme condition de survie scolaire	237
6. DES ESPACES INTERMEDIAIRES A VOCATION FACILITATRICE ET PREVENTIVE, LYDIE HEURDIER-DESCHAMPS	247
A. La médiathèque du quartier	248
B. ModAccès : un dispositif de prévention pour les exclus temporaires.....	250
C. Le lieu échanges-parents	255
7. PISTES DE RECHERCHE	267
CONCLUSION	273
BIBLIOGRAPHIE.....	280
LISTES DES SIGLES.....	287
ANNEXES.....	289
Annexe I Codage des entretiens élèves.....	288
Annexe II Codage des 26 entretiens retranscrits des enseignants et des autres adultes.....	288
Annexe III Questionnaire enseignant n°2 (avril-juin 2012)	292

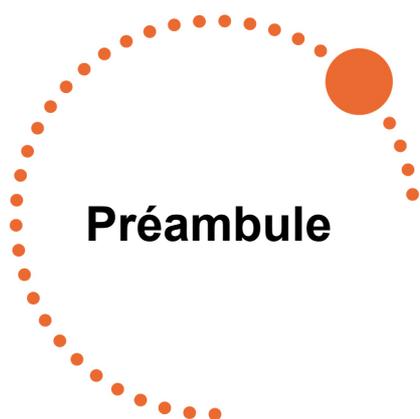


Remerciements

Toute l'équipe de cette recherche tient à remercier chaleureusement :

- tous les enseignants de l'ECLAIR Schœlcher qui nous ont ouvert leur classe, pour leur accueil, le temps qu'ils nous ont consacré, et surtout d'avoir pris le risque de se voir dans le miroir de cette recherche ;
- tous les élèves, qui ont accepté notre présence, le recueil de leurs productions et les entretiens avec les chercheuses ;
- Les responsables (IEN de la circonscription d'Ecully, Principal et Principal adjoint du collège, directeur de la SEGPA du collège Schœlcher, directrice de l'école des Géranium) et la coordonnatrice de l'ECLAIR Schœlcher, pour le temps accordé et leur implication dans l'organisation des différents temps de travail de cette recherche ;
- Les enseignants surnuméraires de l'ECLAIR et notamment celles qui ont assuré le lien avec nous et l'aide organisationnelle en tant que correspondantes LEA pour l'Institut Français de l'Education
- Les personnels du collège et notamment les conseillers principaux d'éducation pour leur accueil et leur aide dans la collecte des informations sur les élèves suivis ;
- L'animatrice du lieu d'accueil parents du collège pour le temps qu'elle nous a consacré et son implication dans les temps de formation
- Les partenaires de l'ECLAIR (équipe PEL du 9^{ème} arrondissement de Lyon, coordinatrice du PRE de la ville de Lyon, animatrice du centre social,...)
- Le CARDIE de l'Académie de Lyon

Nous adressons également nos sincères remerciements à Yves Reuter, Professeur de didactique du français à l'Université Charles de Gaulle - Lille 3 et directeur de l'équipe de recherche THEODILE, pour l'accompagnement scientifique qu'il nous a prodigué tout au long de cette recherche ainsi que pour ses interventions lors de la journée du 4 juin 2012 au collège Schœlcher et du 6 juin 2013 à l'Institut Français de l'Education.



Préambule

Le présent rapport de recherche rend compte de 2 années d'enquête auprès d'élèves, d'enseignants, de professionnels du réseau ECLAIR Schoelcher qui regroupe les groupes scolaires et le collège du quartier de la Duchère dans le 9^{ème} arrondissement de la ville de Lyon.

Son mérite est de mettre en lumière l'investissement des personnes qui y travaillent, tentant avec les moyens du bord, de construire des collaborations interdisciplinaires, inter-métiers, inter-degrés, partenariales, pour permettre une meilleure réussite des élèves malgré la fatigue, les urgences, les difficultés parfois immenses des élèves...

Cette recherche montre aussi la difficulté pour que ces collaborations impactent durablement les pratiques et les fonctionnements ordinaires de la classe et de l'établissement scolaire dans un sens qui préviendrait les risques de décrochages. Sans doute faudrait-il que le cadre et l'organisation facilitent davantage une réflexivité collective des équipes sur les formes scolaires qui excluent peu à peu un certain nombre d'élèves des apprentissages et qui conduisent certains d'entre eux à adopter des comportements qui mettent en difficulté les adultes.

L'hypothèse de cette recherche a été que l'écrit, et le statut particulier qu'il a dans l'institution scolaire, était une clé pour comprendre comment se joue petit à petit le décrochage de certains élèves, le passage au collège faisant office de révélateur de difficultés accumulées au fil des ans. Et en effet nous avons pu observer à la fois l'impact souvent négatif de pratiques scolaires normatives de l'écrit, dans un cadre trop souvent lui aussi très normatif, notamment au collège, qui excluent ceux qui ne maîtrisent pas ces normes, et l'impact favorable que peuvent avoir certaines pratiques de l'écrit moins traditionnelles qui autorisent en même temps qu'elles permettent d'éprouver les possibilités que donne l'écrit mais aussi l'impact favorable de pratiques en apparence traditionnelles mais qui favorisent la pensée des élèves.

Nous espérons que ce rapport contribuera à mettre en lumière quelques pistes de réflexion pour que notre école donne accès plus largement qu'aujourd'hui aux pouvoirs de l'écrit : « Faire en sorte que les portes des univers de l'écrit s'ouvrent le plus possible au maximum d'élèves » (Reuter, 2011)

Pour l'équipe de recherche,
Stéphane Kus



Les Chercheuses

Hélène Crocé-Spinelli

Maîtresse de Conférences à l'Université Lyon 2 ISPEF (Institut des Sciences et Pratique d'Éducation et de Formation), responsable du Master 2 Formation de formateurs aux métiers de l'enseignement et de la formation et chercheuse au laboratoire ECP (Education, Cultures, Politiques). Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité enseignant/élèves et leurs interactions dans des situations d'enseignement/apprentissages du français et sur les processus de professionnalisation et les conditions de leur développement.

Lydie Heurdier-Deschamps

Docteure en sciences de l'éducation, chercheuse associée au laboratoire ESCOL-CIRCEFT de l'université Paris 8. Auteur d'une thèse sur la politique d'éducation prioritaire en France, elle poursuit ses recherches sur l'histoire des politiques scolaires. Cette approche historique dominante peut se conjuguer avec une approche plus sociologique et pédagogique. Elle a ainsi collaboré avec le Centre Alain Savary (ENS Lyon, Institut français de l'éducation) à deux recherches-action sur le décrochage scolaire (prévention et « raccrochage »).

Anne-Laure Le Guern

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Anne-Laure Le Guern est formatrice à l'ESPé (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de l'académie de Caen, Unicaen, et chercheuse au laboratoire CERSE (Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation) EA 956.

Ses recherches portent sur la part écrite de la constitution de l'expérience, que celle-ci soit professionnelle (formateurs d'enseignants ou étudiants), ou scolaire (élèves).

Floraine Rieu

Étudiante en Master 2 « Métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture », Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, université Lumière Lyon 2. Son mémoire de master, dirigé par Hélène Crocé-Spinelli, s'est appuyé sur sa participation à la recherche : « Univers de l'écrit et prévention du décrochage en site ECLAIR », année universitaire 2011-2012.

Les chargé-e-s d'études du Centre Alain-Savary

Myriam Chéreau

Chargée d'études au centre Alain-Savary de 2008 à 2012. Elle a co-écrit avec Lydie Heurdier-Deschamps le rapport « Le retour, c'est l'affaire de tous, Phase 2 de la recherche-action sur le retour de l'élève après une session en atelier-relais ».

Stéphane Kus

Chargé d'études au centre Alain-Savary depuis septembre 2012, en charge des questions de discriminations à l'école et de partenariat éducatif local autour des programmes de réussite éducative.

Sylvie Martin-Dametto

Chargée d'études au centre Alain-Savary depuis septembre 2012, en charge des questions de décrochage scolaire et des questions d'impact des pratiques artistiques sur les apprentissages

Transcriptions

Julien Colombatto

Prépare le CAPES d'Histoire-Géographie. Assistant d'études au centre Alain-Savary.

Sophie Couvrat

Etudiante en Master, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, université Lumière Lyon 2

Marie De Goer De Herve

Etudiante en Master, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, université Lumière Lyon 2

Emilie Martin

Etudiante en Master, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, université Lumière Lyon 2

Claire Segovia

Etudiante en Master, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, université Lumière Lyon 2



1

Présentation de la recherche

A. Le développement littéraire peut-il contribuer à prévenir le décrochage ? *Hélène Crocé-Spinelli*

1. Le décrochage scolaire : construction institutionnelle ou processus multifactoriel à l'interaction du scolaire et du social

Saisir la question de la culture écrite dans la prévention du décrochage d'élèves a supposé, pour notre équipe, de circonscrire, dans un premier temps, cette notion de décrochage scolaire sur les plans politique, historique et social, mais également du point de vue scientifique afin de pouvoir caractériser, dans un second temps, notre approche. Il ne s'agit pas, pour autant, dans ce rapport, de faire une recension de la multiplicité des travaux existants sur ce sujet, mais d'en présenter rapidement un panorama général afin d'interroger l'apparition et l'inflation de l'emploi de cette nouvelle expression de "décrochage scolaire" qui se trouve présentée, depuis les années 2000, comme un problème social, et afin de questionner ses significations, les enjeux politiques et sociaux qui peuvent être sous-tendus par son emploi. Nous dégagerons les différences de problématisation de la question du décrochage scolaire pour cibler ensuite, principalement, les recherches qui s'approcheraient de l'optique qui est la nôtre : la prévention du décrochage dans son lien avec la culture écrite scolaire. Ainsi l'accent sera, dans un premier temps, mis sur les travaux qui problématisent la notion de décrochage comme une construction institutionnelle qui tend à externaliser les problèmes que rencontre le système éducatif, face au contexte socio-économique actuel. Seront davantage développés, en fin de cette première partie, les travaux de l'équipe E.S.COL. et notamment ceux de Bautier et Bonnery (2002) qui cherchent à comprendre, à partir d'une approche cognitive, les processus de décrochage et leur prévention, en interrogeant le rôle des phénomènes scolaires dans ces processus et, plus particulièrement, celui des usages langagiers scolaires, et ce en mettant, entre autres, la focale, comme nous, sur le passage du CM2 à la 6ème. Cette première présentation nous permettra d'amener la spécificité de notre approche, nos choix conceptuels puis méthodologiques pour enquêter à l'école sur les questions de l'écrit et de la prévention du décrochage scolaire.

a) *La notion de décrochage scolaire : une priorité récente des politiques éducatives*

Le « décrochage scolaire », apparu en 1998, en France, dans les textes officiels, défini, institutionnellement comme une sortie du système scolaire sans diplôme ni qualification, est, comme le montrent, et entre autres, les travaux de Hugon & Toubert-Duffort (2012) auxquels nous nous référons principalement dans cette partie, au cœur, depuis dix ans, des débats politiques sur l'école, au plan social et institutionnel, et au cœur de nombreux travaux scientifiques émanant des sciences de l'éducation, de la psychologie ou de la sociologie. Le Président de la République, le 29 septembre 2009, avec le plan Agir pour la jeunesse, a fait de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité nationale. Ce plan appelle à une action déterminée et coordonnée de tous les acteurs de l'éducation, de la formation et de l'insertion des jeunes pour lutter contre la sortie, chaque année, de 120 000 jeunes du système éducatif sans diplôme. En 2009, au niveau national, le système interministériel d'échanges d'informations (SIEI) et des plateformes locales de lutte contre le décrochage scolaire ont été mis en place. La création du Haut Commissariat à la Jeunesse (HCJ) devenu le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) finance différentes actions expérimentales. Depuis, les initiatives se multiplient avec une mobilisation des praticiens, chercheurs, pouvoirs publics, élus de région et locaux et des actions au niveau national, des régions, des départements et des communes en s'articulant autour de trois axes : la formation initiale, l'action sociale et l'insertion professionnelle. Depuis 2001, la région Ile-de-France a fait de la lutte contre le décrochage une grande cause régionale avec le plan « Réussite pour tous ». Dans cette ligne, le 26 avril 2013, Le Conseil régional d'Ile-de-France a adopté un nouveau plan régional d'action contre le décrochage scolaire,

visant à développer une panoplie de nouvelles actions dont le développement de micro-lycées. Aujourd'hui, se développent également des évaluations de ces dispositifs. (Maillard et al., 2012).

À l'échelle Européenne, cette lutte constitue un objectif majeur avec l'adoption des recommandations du Conseil et de la Commission Européenne sur l'abandon scolaire (COM(2011)18 et 19 final, SEC(2011)96-97-98 final avec la « stratégie Europe, 2020 ». La commission européenne a approuvé un plan d'action qui présente un cadre aux États membres pour conduire une politique de réduction de l'abandon scolaire pour que le taux moyen européen de 14,4 %, à moins de 10 % d'ici 2020 et de garantir à 40 % de la jeune génération un diplôme de l'enseignement supérieur ou équivalent. Cette commission présente l'abandon scolaire comme l'un des plus importants facteurs de risque de chômage et de pauvreté.

En 1999, un programme interministériel de recherche a été lancé. Il avait pour objectif une « meilleure connaissance des jeunes concernés et de leur trajectoires » et « du rôle que peuvent jouer les institutions dans ce processus d'exclusion ». (Dray, & Œuvrard, 2000). Douze équipes de chercheurs ont été retenues.

Par ailleurs, des organismes comme, par exemple, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, ou encore la Fondation de France soutiennent des expérimentations, des recherches sur la prévention du décrochage. La recherche de ce présent rapport répond d'ailleurs à un appel d'offre de la Fondation de France.

En Amérique du Nord, les travaux de recherche sur cette problématique ont débuté depuis les années 80. Précisons que le terme que le mot « décrocheur » vient de l'anglais « drop-out ». Ces travaux ont montré la genèse du décrochage comme un processus engendré par la conjugaison de problèmes individuels, familiaux et économiques avec des dysfonctionnements dans l'école. Les travaux, notamment québécois, ont identifié des facteurs de risque du décrochage et élaboré des typologies d'élèves décrocheurs.

Ainsi, la question de la prévention du décrochage scolaire apparaît actuellement comme une priorité des politiques éducatives et mobilise des travaux scientifiques en France, en Europe, et dans d'autres pays industrialisés. Pourtant, comme l'a montré Glasman (2003), le phénomène de sortie sans diplôme du système éducatif n'est pas nouveau, voire en diminution par rapport aux années 70. Cependant, comme l'explique ce chercheur, dans les années 60, le marché de l'emploi permettait aux jeunes qui quittaient précocement l'école de trouver du travail et de s'inscrire dans un projet de vie. Si les propos de Glasman restent toujours d'une vive actualité, Boudesseul et al. (2012) montrent, à la suite du décret du 31 décembre 2010 du Code de l'Éducation, le déplacement de la question de sortie sans diplôme du système éducatif avec la modification de la nomenclature des niveaux de qualification en usage depuis 1967 et la définition du site ministériel EDUSCOL « Tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi est décrocheur ». En effet, depuis le décret du 31 décembre 2010 (art. D.313-59 et L.313-7), l'absence de qualification comprend les échecs aux examens de Baccalauréat ou de CAP d'élèves ayant échoué aux examens. Ainsi Boudesseul et al. (2012) reconnaissent comme clarificatrice la définition du seuil minimum de qualification, tout en montrant que cette mise en adéquation du niveau de qualification et du diplôme pose de nouvelles questions. On ne peut en effet considérer les apprentis qui se retrouvent sans emploi dans la catégorie des décrocheurs. C'est, d'une part dans le contexte lié à la massification scolaire au niveau du secondaire qui a supprimé, dans les années 80, les filières courtes en scolarisant toute une classe d'âge dans un système unifié, d'autre part dans un contexte de chômage accru d'une main d'œuvre non qualifiée avec le développement

de nouvelles formes de précarité, et pour finir dans un contexte craignant que l'ordre public soit affecté par "des élèves en errance" (Glasman, 2003:8), que cette question est devenue une priorité des politiques éducatives, économiques et sociales. Aujourd'hui, une évolution des politiques de lutte contre le décrochage vers une approche territorialisée agissant, avec un maillage plus fin, sur les facteurs de rupture scolaire et d'insertion locale est défendue par certains chercheurs (Boudesseul et al., 2012). Même si notre recherche ciblant la prévention du décrochage ne se situe pas à ce niveau-là de la scolarité, il nous importe de connaître les directions prises dans la lutte contre le décrochage des jeunes à différents niveaux.

b) Le décrochage scolaire ou la déresponsabilisation d'une école prisonnière de sa forme scolaire : mises en garde de la sociologie critique contre une logique d'externalisation

Nous pensons crucial d'aborder la problématique de l'émergence de la question du décrochage scolaire en faisant appel à la branche de la sociologie qui étudie les fondements des rapports sociaux, autrement dit la sociologie critique. Les travaux des différentes équipes de recherches, ayant participé au programme de recherche interministériel, s'accordent sur le fait que le décrochage est un processus long et complexe qui touche davantage les enfants vivant dans milieux populaires (Glasman, 2000). Broccolichi (1996) avait montré que ce phénomène était dix fois plus représenté dans les familles d'ouvriers. Ces travaux défendent une approche sociale du processus de décrochage, bien que ce phénomène existe également, mais dans une proportion non comparable, dans d'autres milieux sociaux comme le soulignent les travaux plus récents de Esterle Hedibel, (2007), contrairement aux travaux notamment québécois cités précédemment, plus centrés sur la dimension personnelle ou psychologique des élèves décrocheurs qu'ils dénoncent comme stigmatisants. En effet, ces recherches s'intéressent surtout à mettre en évidence les caractéristiques des « décrocheurs » (Bonnerly, 2011), c'est-à-dire « des comportements antisociaux cachés, les élèves peu intéressés et peu motivés par l'école, les élèves en difficulté de comportement et d'apprentissage, dépressifs, etc. ». Elles conduisent au repérage des décrocheurs et au « traitement en marge de la scolarité normale, de la psychologisation et du « relationnel », comme du « partenariat » avec la famille et l'environnement local, etc. ; à l'évaluation de l'efficacité des dispositifs de remédiation avec une absence de réflexion sur le projet et les conditions matérielles données à l'école et à la transmission-appropriation des savoirs par tous, en amont du décrochage et du traitement séparé » (Bonnerly, 2011). Ces recherches semblent par ailleurs occulter la responsabilité de l'école qui classe et élimine des élèves, et qui ne crée pas les conditions de la démocratisation scolaire.

En effet, le système éducatif s'est retrouvé face à un paradoxe (Broccolichi, 2000), « d'un côté les textes officiels ont affirmé la nécessité de favoriser l'allongement de la scolarité de tous élèves », même ceux issus des classes populaires, « mais de l'autre, n'ont pas été étudiées, expérimentées et construites les transformations d'ordre pédagogique qu'impliquait une telle rupture avec les pratiques en vigueur dans l'enseignement secondaire où l'échec et la mise à l'écart d'une fraction des élèves étaient dans l'ordre des choses depuis la généralisation de l'accès en 6ème. » Glasman (2000) montre que face au contexte économique actuel, l'expression « le décrocheur » a remplacé celle d'« élève en échec ». Nous connaissons la genèse de la notion « d'élève en échec » comme problème social et l'explosion de son emploi liée aux transformations structurelles de l'école des années 60, d'une école qui ne parvient pas à relever le défi de la massification scolaire. Ce remplacement de dénomination est corrélé, nous l'avons vu, à la dégradation du contexte socio-économique, au niveau de chômage élevé et à la précarité du travail, mais aussi au tournant néolibéral des politiques éducatives « dans le sens d'un assujettissement relatif du champ scolaire au champ économique, du moins en termes de légitimité » (Bernard, 2007). Ce concept met l'accent, selon Glasman, sur la responsabilité personnelle des enfants dans leur échec et par conséquent sur une déresponsabilisation de l'école. Pourtant la responsabilité de l'école dans l'émergence du pro-

blème du décrochage scolaire, plus précisément celle de la mutation partielle du système éducatif est démontrée par les travaux de Broccolichi : « puisqu'elle a laissé une fraction importante des élèves en difficulté s'enliser dans l'échec et l'indiscipline, ce qui confronte beaucoup d'enseignants à des situations très difficiles à gérer. » Cette analyse nous conduit à reprendre l'interrogation que posait par Vincent en 1994 face à la question sociale de l'échec scolaire pour la transférer, du fait du contexte socio-économique actuel, à celle du décrochage scolaire : serait-il le symptôme d'une « école prisonnière de la forme scolaire ? » Établir un lien entre la question du décrochage scolaire et de la forme scolaire, quand on sait les liens structurels entretenus par l'école et l'écrit (Goody, 1979 ; Lahire, 1993 ; Vincent, 1994), c'est déjà, à travers cette interrogation, ouvrir une relation possible entre école, culture écrite et décrochage, autrement dit la direction de notre approche que nous rappelons : la question de la culture écrite scolaire dans la prévention du décrochage. Outre la dimension sociale du processus de décrochage, c'est alors sa dimension institutionnelle et « l'intrication profonde du scolaire et du social » (Glasman, 2004:17) qui sont mises en évidence par ces recherches. Le décrochage comme construction institutionnelle est notamment démontré par Geay (2003) quand ses travaux présentent les dispositifs de raccrochage, tels que les classes-relais, comme les symptômes de l'échec de la massification scolaire qui ne parvient à traiter ses propres « dysfonctionnements » et à ne répondre aux inégalités qui la traversent qu'en multipliant les dispositifs et les prises en charge spécifiques. Ce chercheur dénonce les nouveaux modes d'étiquetage et la non discussion de leurs effets potentiels. On retrouve cette approche institutionnelle du statut du décrochage chez Bonnery, quand en 2011, il présente les notions de déscolarisation et de décrochage comme de nouvelles catégories administratives et de sens commun, en s'appuyant sur de nombreux travaux de recherches en sociologie critique (Broccolichi & Larguèze, 1996 ; Broccolichi, 2000 ; Douat, 2003 ; Geay, 2003a, 2003b ; Meunier, Proteau & Thiaudière, 2004 ; Sicot, 2004). Il souligne la responsabilité institutionnelle, et l'association entre construction institutionnelle et logique d'externalisation, en mettant en question la catégorie de déscolarisation qui désigne les éliminés de la démocratisation scolaire, issus des « classes dangereuses », et « la tendance à repérer les caractéristiques supposées être propres aux élèves décrocheurs pour traiter ceux-ci séparément, hors de la scolarité unique ». Pour Douat (2003) ces catégories s'inscrivent dans un système de classement binaire de l'institution « (présent/absent, gérable/ingérable, récupérable/irré récupérable, etc.) » et posent problème parce qu'elle justifie une logique d'externalisation. « Opposés à l'institution, ces élèves ne relèveraient plus de l'école, mais de spécialistes du monde de la justice, du champ médical, du travail social, etc. ». Selon ce chercheur, ces emplois dépendent d'une approche pratique et rapide dans une école qui a du mal à assumer la massification, et en difficulté pour faire face à ses différents publics. De plus, il montre les dangers de l'usage plus ou moins assumé de ces catégories qui « participe de la construction et de la cristallisation des parcours de décrochage ».

Le parcours des travaux cités ci-dessus nous permet déjà d'ouvrir la relation possible entre école, culture écrite et décrochage en mettant en évidence l'articulation du scolaire et du social dans le processus de décrochage et de nous prévenir des dérives de stigmatisation des élèves et d'externalisation du problème liées à certains emplois de cette notion. Il présente, en revanche, des notions qui recouvrent des réalités diverses sur lesquelles il nous faut revenir. Nous trouvons en effet, dans les travaux cités ci-dessus, tour à tour employés les termes de déscolarisation, de décrochage, d'élèves décrocheurs. Déjà en 1998, Guigue dénonçait ce flou terminologique qui entourait ces nouveaux étiquetages et cherchait à clarifier les distinctions entre ces termes. Elle définissait, alors, le décrochage scolaire, dans le premier ouvrage publié en France sur cette question par l'association La Bouture, comme « le processus (de sortie) plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution ». En distinguant le décrochage de la démission, et de l'exclusion, elle mettait en relief la notion de démobilisation dans ce

processus, comme « renoncement » de l'élève dans ce processus « aux efforts qu'exigent les apprentissages scolaires ou le passage d'un examen avec des espoirs raisonnables de réussite » (Guigue, 1998). La démission renvoie, elle, à une rupture volontairement déclarée par l'élève et l'exclusion définie comme un « acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions » à une décision administrative. Selon certains chercheurs comme Blaya (2010) l'emploi du terme de « décrochage » ou d'« élèves en décrochage » plutôt que celui de « décrocheurs » permettrait d'éviter de faire porter la responsabilité sur l'élève, en appréhendant le décrochage comme un processus, une situation et non comme état de l'élève. Ainsi, nous nous écartons dans notre recherche d'une approche de la notion de décrochage comme un état, d'une approche qui viserait la déresponsabilisation de l'école, d'un emploi simplificateur (Bernard, 2011 b) de la catégorie de décrochage qui ferait fi des réalités diverses qu'elle recouvre de démobilisation, de démissions, d'exclusion, de sorties du système sans obtention d'un diplôme. Nous prendrons, à contrario, en compte ces différences et ce, en considérant, à la suite de travaux, comme ceux notamment de Millet et Thin mais aussi ceux de Bonnery et Bautier, que nous allons présenter ci-après, les interactions entre ces différentes réalités au sein de parcours toujours singuliers et complexes que sont les processus de décrochage.

c) Les processus de décrochages : le rôle joué par l'école ? Apports de travaux de recherche

Nous avons identifié jusqu'à présent le rôle des contextes historique, social et politique dans l'apparition des notions de déscolarisation et de décrochage et les dérives pointées par la sociologie critique, dérives de l'emploi de ces nouvelles catégorisations institutionnelles. Forts de ce regard critique, nous allons, à présent, privilégier les apports principaux de travaux qui s'intéressent moins à pointer les caractéristiques des décrocheurs qu'à comprendre les processus de décrochage et de leur prévention, en nous intéressant à la compréhension de la responsabilité institutionnelle. Seront mis en évidence les phénomènes scolaires tels que le climat scolaire, les décisions institutionnelles d'exclusion ou d'orientation imposée, l'absence de sens donné au savoir, des formes scolaires de disqualification, les écarts entre les formes scolaire d'apprentissage fondées sur la langue écrite avec les formes sociales et cognitives de la socialisation familiale, ainsi que les effets de certaines pratiques pédagogiques responsables de malentendus sur le sens des activités scolaires et pour finir le passage du CM2 à la sixième avec la perte de l'étayage affectif qui lui serait corrélée.

Cette responsabilité de l'école dans le processus de décrochage a été déjà soulignée par Janosz en 2000, à partir de résultats de recherches, pourtant peu nombreuses en Amérique du Nord et au Québec - comme le montre, nous l'avons vu, Bonnery (2011). Il affirmait alors « que l'école, comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire ». De même Blaya (2010), à partir d'enquêtes par questionnaire et entretien, montre que l'école a un rôle explicatif majeur dans le processus décrochage, dont les travaux de recherches mettent en évidence le caractère complexe, multifactoriel et combinatoire du processus. Le risque de décrochage augmente, selon Blaya, avec la combinaison de facteurs, notamment « la combinaison des difficultés scolaires, de l'absentéisme, du peu d'engagement scolaire, de l'isolement du jeune, du « climat scolaire négatif, voire violent », et des relations difficiles que le jeune entretient avec autrui » (Blaya, 2010: 55). Le climat scolaire apparaît dans ses travaux un facteur scolaire des plus importants. Question du « climat scolaire » qui a fait l'objet d'un rapport de recherche en 2012. (Debarbieux & all., 2012).

Des « nœuds » dans les processus de déscolarisation toujours divers et singuliers, comme les décisions institutionnelles, telles que l'exclusion et l'orientation imposée, sont identifiés, par Glasman (2003), comme un des acquis essentiels du programme de recherche interministériel (1999-2003). Ces acquis révèlent par ailleurs que la déscolarisation évolue de façon croissante entre 14 et 16

ans, que ce phénomène touche principalement les élèves issus de milieux populaires, que les filles sont également concernées et qu'il n'y a pas d'association automatique entre échec scolaire et décrochage scolaire, mais que les élèves en difficulté scolaire et pour qui les savoirs ne font pas sens sont davantage concernés par ce processus.

Ce sont les modes de confrontation entre logiques scolaires et logiques sociales et des configurations de facteurs explicatifs des parcours de rupture qui sont mises en évidence par l'analyse des ruptures scolaires comme manifestation de la question sociale conduites par Millet et Thin (2005). Sont identifiées des formes de disqualification des classes populaires et le rôle de l'expérience scolaire. Millet et Thin (2005) ont en effet cherché à comprendre les parcours « de rupture scolaire » de collégiens suivis par un dispositif-relais, à partir d'une centaine d'entretiens réalisés auprès des collégiens, de leur famille, et des professionnels rencontrés pendant leur parcours. Par l'emploi du terme de rupture scolaire et non celui de déscolarisation, ces chercheurs montrent que le problème des sorties précoces du collège renvoie aux « ruptures d'un lien scolaire conforme dans sa forme à ce que l'école exige, que ces ruptures prennent la forme de l'absentéisme ou du retrait sur place, qu'elle soit plus ou moins silencieuse ou attentatoire à l'ordre pédagogique... ». Ces formes de disqualification s'expriment à travers différentes dimensions : à travers une expérience scolaire marquée par des difficultés scolaires qui traduisent un écart entre le milieu social des collégiens et les attentes, prescriptions et jugements scolaires ; à travers le rôle des sanctions qui constituent pour les élèves un véritable « casier judiciaire », alors qu'elles ont perdu par leur accumulation tout effet dissuasif ; à travers le rôle de la sociabilité juvénile, le groupe de pairs jouant un rôle de refuge face à la disqualification scolaire. Les ruptures scolaires ne peuvent être réduites à « des dysfonctionnements familiaux ou scolaires, ou à des situations d'anomie ». Ces travaux montrent « qu'elles doivent être envisagées comme l'aboutissement de processus se déroulant dans une configuration de relations et de contraintes d'interdépendance concurrentielles et divergentes » (p. 3). Pour ces auteurs le passage de l'école primaire au collège représente une rupture supplémentaire pour les élèves, car les conditions de scolarisation évoluent considérablement d'un degré à l'autre. Avec l'entrée en 6^{ème}, ils constatent un effondrement des résultats, notamment dans la matière de français, alors qu'on sait l'importance et le rôle central de cette discipline pour la réussite dans toutes les autres. Ils soulignent, de plus, de grandes difficultés lors du passage à l'écrit, ainsi que de nombreuses attitudes d'évitement lié à l'écrit. Ils expliquent ces phénomènes par le décalage entre les formes scolaire d'apprentissage et les formes sociales et cognitives héritées de la socialisation familiale, par l'écart entre le langage scolaire normé et les pratiques langagières des élèves.

La responsabilité de certaines pratiques de l'école élémentaire dans les processus qui mènent d'une difficulté dans un domaine d'apprentissage à un « décrochage de l'intérieur » entendu comme décrochage cognitif, quand l'élève se sent humilié, abandonne ses efforts et décroche cognitivement, à une phase où les élèves font perdurer « les malentendus » à travers des attitudes de conformités, et l'étayage d'une relation privilégiée avec un adulte, à une phase de « décrochage vers l'extérieur » ou déscolarisation, en classe de quatrième, quand les élèves trouvent refuge dans le groupe de pairs dans une logique d'absentéisme réitéré et d'exclusion, sont mis évidence par les travaux de Bautier et de son équipe E.S.COL. (2002). Ceux-ci s'intéressent à « la genèse et à la logique des processus de déscolarisation » avec une approche cognitive. Ils montrent que ce processus peut commencer, dès l'école élémentaire, de façon silencieuse. La méthodologie diffère de celles des recherches présentées précédemment. Si l'enquête s'appuie sur des entretiens conduits auprès d'élèves, elle repose également sur des observations de classe, de la langue écrite et orale utilisées dans le contexte scolaire, afin d'observer concrètement comment se comportent enseignants et élèves, comment l'institution traite les élèves, quelle est la nature du travail qui est donné à faire, dans quelles conditions ... comment les élèves réagissent et produisent scolairement »

(Bautier, 2002 : 218), afin de ne pas analyser le décrochage du seul point de vue de l'élève. L'enquête porte sur « la genèse du décrochage telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, ses politiques comme les situations de classe, depuis leurs interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail qu'il propose ». Elle distingue deux modalités de décrochage, « par abandon », par « exclusion ». Dans ce processus, ces travaux dénoncent la responsabilité de certaines pratiques de l'école élémentaire qui, avec des élèves en difficulté, cherchent à favoriser l'activité des élèves par une « pédagogie du concret » et se révèlent être source de malentendus cognitifs en les trompant sur les enjeux cognitifs des tâches. Ils dénoncent également le souci constant d'encouragement des élèves, de valorisation de leur activité chez les enseignants de l'école élémentaire et qui ont, avec les élèves, plus de relations affectives que cognitives. Ainsi, certains élèves peuvent se tromper sur leurs réelles capacités. Ces travaux dénoncent les facteurs qui accrochent les élèves à l'école primaire, qui « contribuent justement à la création et/ou à l'amplification de malentendus sur le sens des activités scolaires et d'ambiguïtés sur les relations pédagogiques et sur la place que chacun occupe dans l'institution ». Avec le passage en sixième le processus de décrochage cognitif va prendre de l'ampleur. Au primaire, les apprentissages effectués ne permettent pas aux élèves entrant en 6^{ème} de répondre aux attentes de ce niveau, ni d'occulter la réalité de leurs difficultés. Alors, face à ces difficultés, les élèves peuvent avoir des comportements de fuite ou de compensation en bavardant, en provocant, et développer des comportements irrecevables par l'institution. Pourtant d'après ces travaux, la motivation de travail et de réussite au collège y est grande pour la plupart des élèves, la première semaine de leur arrivée au collège. Très vite les malentendus cognitifs, dans le contexte du collège, où l'étayage affectif est réduit, vont faire entrer ces élèves dans un processus de décrochage dans une première phase qui peut passer pour certains inaperçue. En effet, certains vont « se contenter » de « décrocher sur place », alors que d'autres refusent les exigences scolaires, se révoltent, entrent dans une logique d'exclusion, et ce phénomène est accru quand ces élèves ne bénéficient pas, dans leur environnement proche, familial, par exemple, de soutiens adaptés.

Par ailleurs ses travaux mettent en exergue le rôle, dans le processus de décrochage, **des usages langagiers et des formes linguistiques utilisés par les élèves dans leurs écarts aux usages langagiers scolaires**. Avec Bonnery, elle montre que « les usages langagiers des élèves sont ceux des enfants hors de l'école », et que leur conception sur ce que doivent être les échanges langagiers sont « fort éloignés des exigences et habitudes scolaires. » Ce n'est pas tant la pauvreté ou la familiarité du lexique ou de la syntaxe qui sont en cause, mais les usages qui ne sont pas travaillés dans leur rapport spécifique aux activités scolaires, qui ne leur permettent de penser la langue comme un objet à analyser et de s'inscrire dans des échanges langagiers qui permettent de travailler l'objet scolaire et non de se situer dans des relations interpersonnelles. La nature de l'écart, entre ce que les élèves sont supposés mobiliser sur le plan langagier oral comme écrit de façon évidente pour les enseignants et la réalité de ce que les élèves sont capables de faire, entraîne chez ces derniers leur décrochage quand ils tentent de se conformer aux exigences des enseignants ou engendre, chez eux, un sentiment d'exclusion quand ils en prennent conscience. En effet, le langage est considéré par les élèves « dans sa " transparence ", il dit " la vérité des choses ", des ressentis, conception qui ne permet guère l'analyse des textes ». Les relations dans la classe et dans l'école sont par ailleurs marquées chez certains élèves par des catégories langagières binaires très fréquemment ethnicisées (noirs/arabes) ou sociales (eux/nous) qui sont importées du monde social et quotidien, qui conduisent les élèves à s'auto catégoriser « moins comme des élèves qu'en référence à des catégories binaires de la couleur ». Ils importent dans la classe des catégories inappropriées et interprètent comme ethnicisés, de façon erronée, des aspects du fonctionnement de l'institution scolaire, comme par exemple les choix par les enseignants des élèves pour les passages au tableau, ou les attributions de retenues, de sanctions et à les vivre sur le monde de l'exclusion, ne comprenant pas les règles qui régissent l'univers scolaire. Par ailleurs, les travaux de Bautier soulignent des malentendus quant à la compréhension du travail scolaire, et de ses enjeux,

notamment à la compréhension du rôle de la langue grammatisée de l'écrit. L'analyse des cahiers d'évaluation montre « le quasi abandon par les élèves, à l'écrit comme à l'oral, de l'attention aux marques linguistiques », elle prend l'exemple des accords entre les différents éléments d'une phrase. Elle met en relief que les formes apparaissent produites de façon aléatoire, sans manifestation d'une quelconque régularité. Elle présente cette absence d'attention aux marques linguistiques comme également responsable de difficultés majeures dans la construction du sens des textes. Les élèves minorent largement la prise en compte des indices linguistiques du texte, au profit de ce qu'ils ont envie de lire et de croire à partir de relevés non réfléchis, voire mécaniques, sans mises en lien des différents indices. Bautier interprète ces comportements comme le fait que « la langue n'est pas vécue comme possédant une cohérence réglée, n'est pas davantage vécue comme une ensemble de règles à respecter, à respecter parce que les règles appartiennent au bien commun, au savoir collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe, à respecter parce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif » (p.219). Par ailleurs, les élèves les plus en difficulté ne parviennent pas à comprendre les tâches qui portent sur l'utilisation de la langue.

Dans ce processus, ces travaux dénoncent la responsabilité de l'institution qui n'explicite pas suffisamment ses fonctionnements et ses objectifs et dénoncent également l'évolution de certaines pratiques de l'école qui favorisent, depuis plusieurs années, les échanges langagiers oraux et l'expression spontanée des élèves « (par opposition à une approche systématique de la langue grammatisée), soit sur les cadres macro-textuels au détriment du travail sur la phrase et sur le mot propre ». Selon Bautier, cela fait défaut aux élèves des classes populaires « pour qui l'école est le seul lieu d'accès au français standard ». Elle fait l'hypothèse « que l'identité du quartier, ou de la cité, est d'autant plus revendiquée qu'on ne s'est pas donné les moyens de diffuser systématiquement la langue scolaire ».

La responsabilité de l'école primaire dans sa préparation des élèves à l'entrée au collège, avec la mise en œuvre de dispositif reposant sur un cadre trop implicite, est également pointée par Bonnéry (2007) qui, dans la lignée des travaux de Bautier - rappelons que Bautier a été sa directrice de thèse - essaie de comprendre comment certains élèves, au collège, démissionnent du métier d'élève et deviennent ce qu'on appelle des « décrocheurs », alors qu'ils n'étaient pas « en rupture » à l'école primaire. Sa méthodologie d'enquête consiste en un suivi longitudinal d'un groupe d'élèves de la fin du CM2 au premier semestre de la cinquième, avec des entretiens et des observations de productions écrites et des interactions dans la classe, dans l'école et dans le quartier. L'observation a pour visée d'accéder aux conditions de scolarité qui ont rendu, à ces élèves, inaccessibles les exigences et le fonctionnement scolaires attendus et auxquels seuls les entretiens avec les jeunes concernés ne peuvent permettre l'accès du fait de l'opacité de ces facteurs. Les résultats de cette enquête montrent l'importance de l'effet propre des pratiques pédagogiques dans la construction des « difficultés » scolaires de certains enfants. Dans le prolongement des travaux du groupe Escol, dont ceux de Bautier présentés ci-dessus, il poursuit le travail d'enquête sur ces malentendus socio-cognitifs qui sont à l'origine du renoncement progressif, par certains élèves, aux apprentissages scolaires et de la construction de conduites qui ne sont que des protections de leur estime d'eux-mêmes. Il rejoint Bautier (2002) en montrant que ce qui « explose » de façon exacerbée au collège, chez certains élèves, provient de difficultés accrues de l'école élémentaire sur le plan des apprentissages qui avaient été pourtant bien vécues à ce niveau de l'école, du fait d'un étayage affectif qui disparaît au collège. Ces résultats le conduisent à se demander comment l'école élémentaire prépare l'entrée au collège. Est pointée la responsabilité de dispositifs qui reposent sur des évidences scolaires quant aux attentes de certaines activités intellectuelles que ne partagent pas les élèves issus de milieux populaires, ne bénéficiant pas par ailleurs d'une socialisation leur ayant transmis les procédures mentales attendues. Les dispositifs proposés, aux tâches trop morcelées et pas assez cadrées, et ne permettent pas de lever « les malentendus sociocognitifs » : les élèves sont mis

en présence du savoir, sans pour autant permettre qu'ils développent des attitudes d'appropriation. Ces dispositifs pédagogiques donnent peu d'importance à la « formalisation des savoirs ». Enfin ils « brouillent » les élèves sur les enjeux de ce qui est attendu d'eux. L'auteur critique également l'euphémisation des erreurs des élèves par les enseignants du primaire, car, à l'arrivée au collège, les difficultés explosent sans trouver de compensation dans l'étayage d'une relation privilégiée avec l'enseignant. Il montre un premier aspect de malentendus sociocognitifs concernant certaines activités intellectuelles dans des exemples pris dans différentes matières. Dans ces exemples, l'élève est censé développer une activité de compréhension, alors qu'il ne manifeste qu'un comportement de docilité dans l'exécution des tâches. Ces résultats remettent en question la fréquence des raisons comportementales, sociales et psychologiques invoquées, lors de l'analyse de la montée de comportements d'indiscipline de certains élèves, alors qu'il faut rechercher les causes du côté des difficultés d'apprentissage et de la non mobilisation de procédures cognitives.

Les deux recherches du groupe E.S.COL. présentées ci-dessus, en descendant dans l'observation de pratiques scolaires, permettent de mettre en évidence, à partir de certaines focales, notamment langagières et socio-cognitives, certaines dimensions de la responsabilité de l'école dans le processus de décrochage, d'une école encore prisonnière, malgré elle, du paradoxe dans lequel elle se trouve (Broccolochi, 2000). Elles ouvrent ainsi certaines pistes qui permettraient de rompre avec la tradition de classement et de sélection pour relever le défi de la démocratisation, et par conséquent de prévenir le décrochage scolaire. Enquêter sur les conditions de prévention du décrochage scolaire suppose de poursuivre des recherches sur les pratiques scolaires. Il s'agit pour nous de mettre au jour les leviers et les freins qui favoriseraient pour tous les élèves et, notamment pour ceux issus de classes populaires, l'accès au bénéfice de l'allongement de la scolarité obligatoire, sans laisser « une fraction importante des élèves en difficulté s'enliser dans l'échec et l'indiscipline » - pour reprendre à nouveau Broccolochi (2000). Il s'agit alors d'enquêter sur les leviers qui permettraient de faire entrer ces élèves dans les activités scolaires des différentes disciplines liées à la scolarité longue. Cela se traduit, dans le discours de Bautier, par le fait de faire comprendre aux élèves les enjeux cognitifs et langagiers dans les différentes disciplines. Reuter (2003, 2007) défend le fait qu'il est important, pour favoriser la réussite des activités d'apprentissage dans les diverses matières scolaires, de permettre aux élèves l'appropriation des caractéristiques disciplinaires – « chaque discipline étant considérée comme une instance de structuration des savoirs scolaires possédant ses propres cadres et ses normes » (Reuter et Delcambre, 2002).

L'école doit non seulement permettre de discipliner ses élèves, dans le sens de l'expression de discipline scolaire entendu comme « répression des conduites » qui était le sens utilisé jusqu'à la fin du XIXe siècle (Chervel, 1988 : 64), mais se doit surtout, depuis l'allongement de la scolarité obligatoire et la massification scolaire, de permettre de discipliner les élèves au sens fort du terme, c'est-à-dire de **discipliner les esprits**, autrement dit, en nous référant à Chervel (1988), **de donner les méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art** » (Chervel, 1988 : 64). Cette réflexion nous conduit à interroger l'indifférenciation disciplinaire que présente l'analyse des processus de décrochage dans nombre de travaux cités ci-dessus. Leur lecture pourrait laisser croire que les élèves « décrocheraient » simultanément de l'ensemble des apprentissages disciplinaires. En effet, le processus de décrochage scolaire y apparaît comme l'amplification d'un processus pouvant aller du « décrochage de l'intérieur », « au décrochage vers l'extérieur », du fait notamment d'usages langagiers extrascolaires fort éloignés des usages scolaires marqués par une certaine forme de culture écrite et du peu de clarification de la formalisation des savoirs dans les pratiques enseignantes. Il nous intéresse alors, pour enquêter sur le rôle de la culture écrite scolaire dans la prévention du décrochage, de rechercher, à travers l'analyse des pratiques enseignantes, à identifier les usages langagiers, les usages de l'écrit qui favoriseraient l'accès des élèves en difficulté aux méthodes et aux règles des domaines de pensée disciplinaire. Cette remarque relative à la différenciation disciplinaire des processus de décrochages nous

conduit inversement à penser que permettre l'entrée, puis l'appropriation de méthodes et des règles de domaines de pensées spécifiques, permettre des entrées dans certaines disciplines et des appropriations disciplinaires, favoriserait la prévention du décrochage.

En répondant à un appel d'offre sur la question de la prévention du décrochage, nous reconnaissons, dans l'emploi de cette notion, l'intérêt souligné par Glasman (2004) « d'intrication du scolaire et du social », de mise en rapport du dedans et du dehors de l'école, tout en ayant conscience des limites et des dérives liées à l'emploi de cette expression aux contours non stabilisés que le parcours effectué à travers les recherches présentées ci-dessus a permis d'appréhender et que nous rappelons de façon synthétique. Nous revenons, par précaution, dans cette conclusion de la problématisation de la question du décrochage, sur les dérives de l'emploi de cette expression, afin d'insister sur les approches dont nous nous démarquons, ainsi que sur les points de consensus des recherches sur cette question. Le décrochage apparaît constituer non un concept, mais une construction institutionnelle aux contours flous qui a connu, depuis les années 2000, une inflation rapide de son emploi dans les textes institutionnels, tant à l'échelle française, qu'euro-péenne et internationale, dans de nombreux pays industrialisés. Nous rappelons que si le phénomène de sortie précoce du système est loin d'être nouveau, l'emploi de l'expression décrochage scolaire s'est développé en remplaçant la notion d'échec scolaire, dans un contexte socio-économique marqué par une évolution du chômage et par des changements de rapports entre l'école et la société liés aux évolutions néolibérales des politiques éducatives où la norme de la réussite scolaire correspond à l'insertion professionnelle, (Bernard 2011 b).

Nous avons par ailleurs vu que ce phénomène n'est pas exclusif des milieux populaires, mais qu'il y est surprésenté : en milieu populaire, les deux phénomènes d'échec scolaires et de décrochage y sont souvent liés, les difficultés d'apprentissage constituent alors le terreau de difficultés comportementales. Le passage école-collège apparaît être une transition extrêmement sensible, voire catalysatrice de cette évolution pour des élèves en grande difficulté, lieu d'une modification importante des attentes scolaires et comportementales et des logiques évaluatives, les difficultés scolaires s'accroissant, ne sont plus occultables. Le décrochage constitue un processus multifactoriel qui s'inscrit dans des trajectoires des individus toujours personnelles et singulières, dans des contextes sociaux et scolaires, un processus non réductible à une seule causalité, mais cumulatif dans le sens où plusieurs facteurs se combinent les uns aux autres, ces facteurs pouvant être de nature personnelle, sociale, ou encore scolaire. Avec l'emploi de cette notion, sont associées des approches qui tendent à déresponsabiliser le système éducatif de l'exclusion de certains élèves des apprentissages, sans remettre en question ou, tout au moins, interroger la « forme scolaire traditionnelle » dont l'école est toujours « prisonnière », ni la culture écrite scolaire qui lui est corrélée.

2. Relations entre les conceptions de la culture écrite scolaire, le décrochage scolaire et sa prévention

a) *Les liens structurels entre école et culture écrite : des fondements théoriques pour enquêter sur la prévention du décrochage scolaire*

Les travaux de Goody (1977, 1986), de Vincent (1994) et de Lahire (1993, 2011) ont respectivement mis en évidence **les liens structurels profonds entre l'école et la culture écrite** : l'écrit a permis le développement de l'école qui fonde réciproquement ses apprentissages et ses évaluations sur la langue écrite. Depuis le champ de l'anthropologie, Goody a montré l'impact des modes de raisonnement favorisés par l'écriture sur les transformations sociales et les créations d'institutions notamment éducatives, sur l'élaboration de savoirs scientifiques ainsi que, réciproquement, le fait que ce

sont ces institutions créées par l'écriture qui rendent possible la fonctionnalité de la lecture et de l'écriture. Lahire s'intéresse, par ailleurs, aux valeurs sociales des rapports au langage. Il distingue formes sociales orales des formes sociales scripturales du langage et montre que la « forme scolaire » définie par Vincent comme l'organisation de l'éducation, caractérisée par un univers séparé pour l'enfance qui accorde une importance cruciale à l'organisation rationnelle du temps, aux règles pour l'apprentissage, à la répétition d'exercices ayant pour fonction d'apprendre selon les règles, est étroitement articulée aux formes « scripturales scolaires » de relation sociale. Ainsi cette forme scolaire instaure des modes de relation et des résistances chez certains élèves issus de milieux sociaux qui ne partagent pas ces formes de relations sociales scripturales. Le rapport au langage spécifique attendu par l'école ou « scriptural scolaire » (Lahire, 1993) est lié, selon cet auteur, à la caractéristique réflexive de la culture écrite scolaire requise par la mise à distance de l'objet d'étude et diffère du régime de l'oral communicationnel pratique. Ces travaux ont mis en outre en évidence le lien entre les positions métalangagières de certaines pratiques de l'écrit et les pratiques sociales correspondant à l'habitus associé à la classe sociale dominante. Ainsi, cet habitus des élèves, issus de ces milieux, permet à ceux-ci d'intérioriser, de comprendre les temps de travail avec et sur le langage objectivé à l'école, alors que d'autres élèves qui ne sont pas issus de ces milieux sociaux n'entrent pas dans ce rapport réflexif au langage. Les formes de relations sociales au langage sont, pour Lahire (1993), à l'origine de l'échec scolaire et de stratégies de « résistances » ou de « rejets objectifs » de certains élèves comme défenses face à la difficulté. C'est sur ces apports que les recherches de Bautier et du groupe E.S.COL, présentées dans la partie précédente, prennent appui pour pointer les écarts entre les formes scolaire d'apprentissage fondées sur la langue écrite avec les formes sociales et cognitives de la socialisation familiale et dénoncer, comme facteur du processus de décrochage, les pratiques enseignantes qui ne clarifient pas les attentes scolaires et ne permettent pas aux élèves de s'appropriier les usages langagiers dans leur rapport spécifique aux activités scolaires, de s'inscrire dans des échanges langagiers qui permettent de travailler l'objet scolaire.

Cette construction de la forme scolaire dont la caractéristique principale est l'écrit spécifiquement reconstruit qui permet l'existence de savoirs objectivés, détachés des pratiques, organisés selon une logique scripturale, conduit Reuter (2006) à synthétiser les relations entre écriture, rapport à l'écrit et échec scolaire, mises au jour dans les approches théoriques citées ci-dessus :

- *l'écrit (l'écriture) n'est pas réductible à une simple technique mais constitue un outil culturel, une manière d'être au monde, une manière de penser et de se penser, une forme de culture ; – il existe, dans notre société, différentes formes de culture et d'acculturation, plus ou moins orales, plus ou moins écrites, plus ou moins distantes des pratiques ;*
- *ces formes sont socialement inégalement distribuées, les formes orales étant plus attachées aux milieux dits défavorisés, les formes écrites étant plus attachées aux milieux dits favorisés ; – la forme scolaire est fondamentalement scripturale dans sa culture et ses modalités d'acculturation ;*
- *l'échec peut, en conséquence, être compris comme un effet de l'inégale distance à cette culture et à ce mode d'acculturation. Reuter (2006 : 137)*

Les liens entre la culture écrite scolaire et l'échec scolaire, la relation entre échec scolaire et décrochage scolaire pour les élèves issus de milieux populaires, comme l'ont montré, entre autres, les travaux de Bautier et Bonnery, nous conduisent à reprendre **la remise en question du mode de socialisation de la forme scolaire** (Vincent et al., 1993) responsable de l'exclusion scolaire de certains élèves, et à nous inscrire dans la continuité des travaux de recherche du groupe E.S.COL, en émettant une première formulation d'hypothèse : des formes de cultures écrites scolaires, des modes scolaire d'acculturation à la culture écrite pourraient constituer des leviers de prévention du décrochage scolaire, pour les élèves issus de milieux sociaux qui ne partagent pas ces formes de relations sociales scripturales et dont le facteur de décrochage serait lié à un écart entre les pra-

tiques langagières scolaires et extrascolaires qui ne leur permettent pas d'entrer dans ce rapport réflexif au langage de l'école. Dans notre première partie, nous avons vu que le décrochage existait dans d'autres milieux que les milieux populaires, que c'était un processus multifactoriel avec des facteurs pouvant être de nature personnelle, sociale, ou encore scolaire. Nous allons nous tourner vers la conceptualisation de l'écrit chez Goody, en nous appuyant sur sa définition de la littéracie, pour spécifier ce dont il est question quand on parle d'écrit, afin d'appréhender les potentialités de l'écriture et les conditions de leur actualisation. Nous avons pour optique de montrer en quoi, sous réserve de pratiques scolaires et disciplinaires de l'écrit favorables, l'écrit, l'écriture comporte des potentialités qui permettraient de prévenir le décrochage scolaire quand celui-ci est appréhendé comme un processus multifactoriel.

b) Littéracie et relations entre actualisation des potentialités de l'écriture, usages et pratiques : des leviers conceptuels pour penser la prévention du décrochage scolaire

Nous reprenons, à Reuter, l'intérêt qu'il trouve dans l'utilisation du concept de littéracie qu'il emprunte aux travaux de l'anthropologue Goody. Ce concept lui permet « de spécifier de façon opératoire ce dont il est question quand on parle d'écrit » (Reuter, 2011), de spécifier la nature du **rapport entre l'écrit et la scolarisation**, et d'ouvrir des perspectives de compréhension du rapport entre **la culture écrite et les inégalités scolaires** mis en évidence, comme nous l'avons vu ci-dessus, par les travaux de Lahire en sociologie depuis 1993. À la suite de Reuter, le concept de littéracie¹ nous apparaît opératoire dans le sens où d'une part il ouvre sur la **pluralité des formes sociales d'usage de l'écrit dans une société donnée**, donc sur la pluralité des cultures de l'écrit, et où d'autre part il permet de **repérer les fonctions que l'écrit y remplit** et de creuser la relation entre **socialisation et littéracie**. Comme Reuter, nous nous appuyons sur cette reconnaissance par Goody de la diversité des cultures de l'écrit, pour remettre en question l'emploi globalisé de la notion de « LA culture écrite », emploi qui ne permet pas de comprendre le lien entre l'écrit et l'échec scolaire, voire qui pourrait y contribuer par la non reconnaissance des différences de cultures écrites, des différences d'usages dans une société scripturalisée, mais plurielle.

Les travaux de Goody, qui ont porté sur la diversité des systèmes d'écriture, sur les comparaisons entre des sociétés de culture orale et les sociétés de culture écrite, sur les effets de la pénétration de l'écriture dans une société de culture initialement orale, ont montré **l'importance des usages de représentations graphiques dans le développement de nouveaux modes de pensée**, de nouveaux savoirs, de nouvelles formes d'organisation sociale avec le développement d'institutions singulières, dans la transformation du savoir politique et des modes de domination. Cet anthropologue met notamment au jour la place des listes et des tableaux dans les premières phases de civilisations écrites du Moyen orient. Le rôle de cette activité de mise en liste ne laisse pas de place à l'ambiguïté ni à l'ambivalence et permet en revanche le développement d'opérations de classement, de comparaison, d'une abstraction, d'une décontextualisation, d'une réorganisation des connaissances, de définitions logiques, d'une rigueur non permise par la culture de l'oral. Il montre l'importance décisive de cette activité de mise en listes dans le développement de la pensée et de la science, qui produit des transformations profondes des formes du savoir, de la socialisation et du pouvoir, dans l'organisation d'une économie et d'une organisation étatique complexe.

L'écrit chez Goody, du fait de sa **spatialisation** qui, comme nous venons de le voir, permet des reconfigurations dans les manières de penser, est conceptualisé comme **"technologie de l'intellect"** (Goody, 1994 : 227) où « l'écriture instaure une différence non seulement dans l'expression de la pensée mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore » (Goody, 1994 : 264). Cette ap-

¹ Nous faisons le choix dans ce rapport de garder l'orthographe « littératie » plutôt que « littéracie » comme certains auteurs le font pour garder l'origine et l'acception anglo-saxonne du terme avec laquelle nous sommes en accord.

proche conduit à penser le rôle heuristique de l'écriture et à aborder la question de l'écriture sous un angle différent de celui apporté par les travaux de Saussure. Comme le montrent Reuter (2006, 2011), Chiss (2011), cela suppose de nous départir d'une approche de l'écrit n'intégrant, dans sa distinction avec l'oral, que des différences de modalités communicationnelles, de nous départir d'une approche transparente de l'écriture comme transcription d'un déjà prépensé, ainsi que d'une conception de l'écriture n'appartenant quasi exclusivement qu'au littéraire et au fictionnel. L'approche de Goody permet d'aborder **le pouvoir de décontextualisation de l'écrit, d'abstraction et d'invention en lien avec la diversité de ces usages**, nous pourrions ajouter dans le cadre de notre recherche, de la diversité de ces usages disciplinaires. Ces apports conduisent Delcambre et Reuter (2002) à considérer que « l'écriture en dehors de la classe de français ne peut plus être considérée comme un outil d'enregistrement et de restitution des savoirs ». Les résultats d'une enquête sur les représentations des fonctions de l'écrit dans les différentes disciplines conduite par Reuter et Lahanier-Reuter (2005), à partir du discours de collégiens sur l'écriture dans les disciplines scolaires, avait montré que les potentialités cognitives de l'écrit ne semblaient pas être perçues par les élèves. Pour eux, l'écrit apparaissait servir majoritairement à mémoriser et, en cours de français, à ne pas faire de fautes et à bien rédiger. La fonction créative de l'écrit apparaissait ne pas être davantage présente dans les discours des enseignants pour qui l'écrit était majoritairement au service de la communication (Terranova et Colin, 2005). Ainsi ces résultats montrent que la fonction créative et cognitive de l'écrit n'apparaît peu travaillée au collège, dans les différentes disciplines, et par conséquent nous conduisent à penser que des usages scolaires de l'écrit dans les différentes disciplines au collège favorables au développement des usages cognitifs de l'écrit et non transcriptifs constitueraient un levier de prévention du décrochage scolaire, en générant des transformations des manières de penser, en permettant aux élèves d'éprouver les potentialités de l'écrit qui leur permettraient d'accéder aux manières de penser disciplinaires et d'investir alors les disciplines scolaires. Ces travaux confortent l'orientation de notre recherche sur l'étude des pratiques de l'écrit dans différentes disciplines.

Le rôle crucial des **usages et des pratiques de l'écrit** dans la transformation des processus de pensée a été mis en évidence par Reuter à partir de sa lecture de Goody. En effet, la conceptualisation de l'écrit de Goody conduit Reuter à une formaliser une distinction entre « **composantes structurelles** », « **usages** » et « **pratiques** » de l'écriture. Cette distinction paraît heuristique pour notre recherche. En effet, la caractérisation produite par cette distinction des formes de relations entre « les constituants de l'écriture et ce qu'elle permet et/ou construit » permet de progresser dans la compréhension des facteurs qui contribuent à comprendre comment des élèves n'entrent pas dans la culture écrite attendue par l'école, n'éprouvent pas l'écrit comme « technologie de l'intellect », n'éprouvent pas les potentialités cognitives de l'écrit ou plus précisément comme le souligne Reuter (2006 : 144), comment :

- *des enfants puissent grandir dans une société scripturalisée tout en échouant à entrer dans l'écrit;*
- *des élèves aient pu apprendre à écrire à l'école tout en étant considérés en échec face à l'écrit ;*
- *des élèves aient pu apprendre à écrire et manier l'écrit dans le primaire en étant considérés en échec dans le secondaire parce qu'ils manieraient l'écrit comme à l'école primaire (de manière trop « scolaire ») ou comme de l'oral;*
- *des élèves puissent manier l'écrit de façon jugée satisfaisante dans certaines disciplines tout en étant considérés en échec dans d'autres disciplines en raison de ces mêmes managements... (Reuter, 2006 : 140).*

Reuter, par sa distinction des modalités des fonctionnements de l'écrit, permet de prévenir de certaines croyances dans la toute puissance quasi magique des « relations entre écriture et modalités de la pensée » dont certains élèves seraient dépourvus du fait d'une « pré-répartition sociale des rapports à l'écrit » et ce sans remettre en question « les dispositifs qui les engendrent ». En distin-

quant d'une part « les composantes structurelles de l'écriture », d'autre part « les usages fondamentaux » et pour finir « les pratiques », il montre en quoi le concept de littéracie permet d'insister sur l'importance cruciale des usages et des pratiques dans l'actualisation des potentialités cognitives et créatives de l'écriture. Ce n'est pas l'écrit en soi qui serait producteur de distance réflexive, mais ce qu'on en fait dans les pratiques. Précisons les définitions données par Reuter à ces trois modalités de l'écriture. La première modalité de fonctionnement de l'écriture est ce qui est « indéfectiblement lié à l'écriture », « le fait qu'elle permette d'inscrire, fixer, abstraire et rendre visible », la seconde modalité de fonctionnement renvoie aux « usages fondamentaux de l'écriture, l'écriture autorise, favorise, transforme le maniement du langage et de ce qu'il véhicule en permettant non seulement la génération d'écrits et de multiples traitements et retraitements », et pour finir la troisième modalité concerne « les pratiques qui actualisent ces composantes et ces usages, les combinant au sein de contextes socio-institutionnels qui déterminent leur sens pour la société et les sujets ». Ainsi, par cette formalisation, Reuter met en relief le fait que le concept de littéracie nécessite de distinguer **les potentialités** de leurs **actualisations** et par là même la responsabilité **des dispositifs d'écriture scolaire**, à travers le rôle fondamental des pratiques et des usages dans l'actualisation des potentialités cognitives de l'écrit qui, selon certaines pratiques, ne pourraient générer des transformations des manières de penser. Ces résultats produits par Reuter nous confortent dans la formulation de notre hypothèse : des modes scolaires d'acculturation à la culture écrite constitueraient des leviers de prévention du décrochage scolaire pour les élèves qui n'auraient pas été acculturés aux pratiques réflexives de l'écrit. Ils nous invitent à entrer dans **l'étude des dispositifs d'écriture scolaire** dans les différentes disciplines, des usages et des pratiques de l'écrit qu'ils convoquent, afin de nous pencher sur leur capacité à engendrer des déplacements des rapports à l'écrit des élèves.

La distinction permise par Goody entre **scripturalité**, autrement dit les écrits, et **textualité**, les textes, établie à partir de l'importance accordée, dans ses travaux, à la spatialisation de l'écrit, à sa matérialité, va outiller notre projet d'interroger la capacité des dispositifs d'écriture scolaire à actualiser les potentialités cognitives de l'écrit. Cette distinction a permis aux recherches en didactique de s'emparer de la différence entre texte et écrit qui reste, selon Chiss (2011), encore « largement étrangère aux typologies scolaires », pour déplacer la réflexion sur le rôle de l'écrit dans la lutte contre l'échec scolaire, réflexion au cœur des préoccupations de nombreux didacticiens de l'écriture, depuis le colloque de Namur en 1986. En effet, comme le montre Chiss (2011), le statut accordé au texte et aux écrits dans cette réflexion s'est déplacé conjointement avec la centration de la didactique de l'écriture sur les questions de production de textes écrits, dans une perspective communicationnelle, au rôle de certains usages de l'écrit dans le développement de processus cognitifs, tout en ne considérant pas ces deux types de centrations comme exclusives l'une de l'autre. Ainsi, nous nous inscrivons dans cette orientation des travaux de recherche en didactique. Les concepts de « raison graphique », de « scripturalité » nous invitent à descendre dans le grain fin de l'étude de la matérialité des usages de l'écrit dans les dispositifs d'écriture scolaire, de **sa dimension visio-spatiale de l'écrit, des mises en forme graphique** qui convoquent des modes de représentations diversifiées, des usages des autres systèmes sémiotiques, de la diversité des formalisations, des codifications utilisées dans leur rapport aux codifications disciplinaires, dans leur rapport à la diversité de structuration scripturale des disciplines scolaires, afin d'identifier les relations entre les constituants de l'écriture et ce qu'elle permet ou ne permet pas de construire.

Mais prévenir le décrochage scolaire en favorisant l'entrée dans des usages de l'écrit, au service du développement des processus cognitifs, suppose également de pouvoir penser que les pratiques scolaires de l'écrit puissent ne pas entrer en conflit avec les usages extrascolaires de la langue auquel cas, elles courraient le risque de mécanismes de protection identitaire et de rejet de la part des élèves.

c) Le caractère dynamique du « développement littéraire » ou comment l'entrée dans certains « univers scolaires » de l'écrit peut prévenir d'une déconsidération de certains usages langagiers extrascolaires ?

Revenons sur la reconnaissance de la **diversité des usages sociaux de l'écrit** permise par le concept de littéracie. Ce concept ouvre ainsi, à une déglobalisation (pour reprendre l'expression de Reuter (2006), et constitue un « garde fou contre l'illusion unificatrice » ainsi que contre une opposition simplificatrice entre cultures de l'écrit scolaire et extrascolaire. D'une part ce concept permet de considérer la diversité des usages dans la société plurielle et scripturalisée qui est la nôtre, la diversité de modalités de conception et de conceptualisation du monde en liens avec ces diversités d'usages scripturaux ; ce concept permet d'autre part de ne pas penser la culture écrite scolaire comme uniforme, mais de la penser plurielle. Nous reprenons pour appuyer notre propos le développement que fait Reuter (2006) sur ces deux aspects :

« déglobaliser » tout autant l'écrit, selon formes et fonctions, univers sociaux, sphères socio-institutionnelles (privée, civique, professionnelle, scolaire...) et composantes de ces sphères (par exemple, au sein de l'école, selon cycles et disciplines) (Reuter, 2006 : 143).

Le concept « **d'univers de l'écrit** » élaboré par Reuter (2004, 2011) nous outille alors pour appréhender, dans leurs différences, ces « sphères sociales d'activités envisagées sous l'angle d'un système de relations entre des objets écrits et des pratiques de l'écrit ». Cette ouverture, cette reconnaissance d'univers pluriels de l'écrit, a pour conséquence de refuser la hiérarchisation entre culture écrite et pratiques populaires, hiérarchisation qui a pu être induite par une lecture détournée de l'œuvre de Lahire au service d'un « ethnocentrisme lettré » (Reuter, 2001), construisant les pratiques populaires sous les formes du manque et du déficit... (Reuter, 2006). Cependant, cette attitude ne peut être par ailleurs synonyme de relativisme, dans le sens où elle serait peu soucieuse, des configurations socioculturelles différenciatrices, de la réalité discriminante des usages de certains milieux sociaux, dans leur écart aux usages scolaire qui ne permettent pas, aux élèves concernés, de donner du sens aux usages scolaires de l'écrit, aux utilisations de codifications disciplinaires, de s'emparer des potentialités de l'écriture comme pouvoir d'action, de pensée et d'accès au savoir. Ainsi le concept d'univers sociaux de l'écrit, du fait de la reconnaissance de leur diversité, permet de penser que l'on peut rendre possible l'accès aux élèves, à de nouveaux univers où les fonctions de l'écrit peuvent différer de celles investies dans les contextes extrascolaires, sans que cet accès puisse porter atteinte ou dévaloriser les usages sociaux extrascolaires de l'écrit de ces élèves, usages qui peuvent s'inscrire dans des cultures de l'écrit radicalement différentes. Comment pourrait-on avoir la prétention de croire à une supériorité de compétences littéraciques quand une des caractéristiques de la littéracie est son caractère dynamique et d'inachèvement ? On trouve chez Reuter (2006) l'expression de « continuum de son apprentissage », chez Rispaïl (2011) de « processus infini vers une adaptation toujours plus pointue à une situation donnée, elle-même en évolution constante », qui offre à l'enseignant un « point de vue généreux et dynamique sur l'humain » (Rispaïl, 2011). Nous reprenons également à Reuter (2006 : 147) l'intérêt du concept « d'univers de l'écrit » comme « instrument descriptif et analytique ». En permettant « d'explicitier les relations entre acteurs, objets et pratiques que ce soit au sein d'une discipline ou de manière transversale à plusieurs disciplines » (Reuter, 2006). L'intérêt de ce concept comme outil descriptif se déploie par son opérationnalisation en une **grille de description et d'analyse des univers scolaires de l'écrit** (Giguère & Reuter, 2003), que ces auteurs définissent comme « l'ensemble des écrits mis à disposition des élèves et des activités écrites pratiquées en classe ». Cette grille en permettant de « caractériser les multiples dimensions de l'écrit catégories, sources, usages, supports, fonctions » permet de spécifier les univers scolaires de l'écrit et de les comparer. Dans notre partie méthodologie, sera développé l'emprunt de cette grille aux travaux de Giguère et de Reuter, ainsi que l'adaptation que nous en faisons au cadre de notre recherche et à son contexte. Ainsi le concept d'univers scolaire de l'écrit et la grille de description qui en découle permettront de caracté-

riser les cultures écrites scolaires pour l'étude de leur capacité à engendrer des déplacements des rapports à l'écrit des élèves. L'importance d'avoir, pour caractériser les univers scolaires de l'écrit, un outil de description très fin tel que celui élaboré par Reuter et Giguère, capable d'analyser les différentes dimensions de l'écrit et leurs interactions au sein de ces dispositifs scolaires, est indispensable à notre recherche. Les travaux de Nonnon (2002) ont d'ailleurs montré que des pratiques de dispositifs d'écritures réflexives, tels que des carnets de travail, ne s'accompagnaient pas forcément d'une activité réflexive du fait de la complexité du processus d'engagement dans l'écriture.

Ainsi les outils proposés par Giguère et Reuter mettent également en évidence la nécessité, pour analyser les univers de l'écrit présents dans une classe, de ne pas s'inscrire dans une conception dualiste du partage de l'oral et de l'écrit qui est d'ailleurs contraire à celle défendue par Goody, ou d'une conception hiérarchique des rapports entre les pratiques langagières orales et écrites. Ils mettent au contraire l'accent sur **les relations de continuité, sur les interactions qu'entretiennent les dimensions cognitives de l'oral et l'écrit**, notamment dans une société scripturalisée et plurielle comme la nôtre. Les travaux de Nonnon (2002), tout comme ceux de Rispaïl (2011), défendent ce positionnement. Nonnon insiste sur la complexité des configurations entre les pratiques orales et écrites et de leurs fonctionnements dans leurs liens aux situations, comme déterminant du caractère fructueux ou non de ces interactions pour les apprentissages. Rispaïl met également en évidence le caractère indispensable de l'inclusion de l'oral dans le développement littéraire, pour la dynamique cognitive des interactions entre les usages écrits et oraux du langage. Elle s'appuie pour cela sur l'interférence incessante des domaines de l'oral et des domaines de l'écrit, dans les pratiques sociales qui la conduisent à penser que la littéracie scolaire ne peut être pensée comme rompant avec cette dynamique, notamment quand il s'agit d'élèves issus de contextes sociaux qui rendent peu accessibles les usages scolaires de l'écrit. Ainsi la grille de lecture de Giguère et Reuter ouvre sur l'importance de s'intéresser aux articulations entre lecture et écriture, oral et écrit, écrit et autres systèmes sémiotiques, entre activités, dans le temps et avec l'extrascolaire. L'étude de ces interactions est requise si l'on veut accéder à la compréhension de la complexité des univers scolaires littéraires favorables au développement des processus littéraires des élèves. Nous allons montrer, dans la partie suivante, l'importance de la prise en compte, dans le développement littéraire, du rapport aux pratiques langagières des élèves, de leur rapport à l'écriture.

d) Littéracie, rapports à l'écriture, postures et images scripturales : quelles dialectiques pour favoriser le développement littéraire d'un sujet langagier ?

Permettre aux élèves d'éprouver les potentialités cognitives de certains usages de l'écrit nécessite de favoriser leur engagement dans l'écriture. Or, l'engagement dans l'écriture est un processus complexe, l'écriture étant « une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière » (Barré-de Miniac, 2000 : 19). Les travaux de Barré-de Miniac, soulignent en effet la dimension affective de l'activité langagière qu'est l'écriture et nous permettent de défendre une approche de la littéracie qui ne peut qu'inclure les dimensions, non seulement socio-culturelles, mais affectives, subjectives, singulières d'un sujet langagier, notamment quand l'optique est de favoriser le développement de la dynamique littéraire des élèves, en leur permettant d'accéder à la dimension créative et cognitive de l'écriture et d'en faire l'expérience. Ainsi nous défendons une conceptualisation de l'écrit permise par le concept de littéracie qui ouvre, au-delà de la prise en compte des usages sociaux et de leur pluralité, à celle des dimensions singulières, affectives du rapport à l'écriture des sujets irriguant toutes pratiques langagières. Ainsi, étudier les dispositifs d'écriture favorables à cet engagement suppose, comme insiste Rispaïl (2011), de ne pas se limiter « à lister des pratiques de lecture et d'écriture pertinentes avec les paramètres contextuels proposés », mais nécessite de descendre dans un grain fin qui puisse donner accès à la prise en compte, dans ces pratiques, des dimensions affectives, identitaires, subjectives et « donc d'en envi-

sager la dimension humaine et psychocognitive » (Rispaill, 2011). L'accès à ces dimensions permis par la grille de Giguère & Reuter sera souligné dans notre utilisation de cette grille.

Cette approche nous conduit à accorder une importance particulière au concept de « **rapport à l'écriture** » (Barré-de Miniac, 2000 ; 2002) pour sa mise en lumière des dimensions psychoaffective et identitaire de l'écriture qui irriguent les relations entre les objets, les pratiques de l'écrit et le sujet. Nous soulignons le rôle majeur du rapport à l'écriture dans la dynamique littéracique. Pour Barré-de Miniac, « Le rapport à l'écriture » sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire « les images, représentations, conceptions, attentes, jugements » (Barré-de Miniac, 1997 : 12) qu'un sujet se construit dans la « liaison avec un objet », autrement dit au contact de l'écriture elle-même. « La notion du « rapport à » suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (Barré-de Miniac, 2000 : 13). Ce chercheur souligne la dimension affective de ce rapport : « l'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière » (Barré-de Miniac, 2000 : 19). Ainsi ce concept permet d'étudier l'attachement, y compris identitaire, aux différentes dimensions des univers de l'écrit scolaires, autrement dit aux usages langagiers, aux quatre dimensions constitutives selon Reuter et Giguère (2003) de *l'univers de l'écrit* : les écrits eux-mêmes, les supports de travail, les outils, et les activités. Barthes (1994), au sujet de la lecture d'un texte littéraire, met particulièrement en évidence le rapport singulier du lecteur au texte littéraire. Il montre que le lecteur, envisagé dans son rapport au texte littéraire, ne peut être pensé comme vierge : « ce « moi » qui s'approche du texte est déjà lui-même une pluralité d'autres textes, de codes infinis ou plus exactement perdus (dont l'origine se perd) » (Barthes, *S/Z*, 1994 : 561) ; que des dimensions culturelles, sociales et affectives habitent sa lecture : « (...) nous ajoutons une infinité de connotations, c'est-à-dire de sens profonds, qui émanent soit de notre culture ; soit de notre niveau social ; ou de notre histoire nationale ; ou de notre groupe social ; ou même, tout simplement, de notre situation affective » (Barthes, *Réponses*, 1994 : 451). Si ce propos est relatif à la rencontre d'un sujet avec un texte littéraire, nous le généralisons à toute rencontre d'un sujet avec une pratique langagière. Nous nous référons à Dufays qui montre qu'en effet la lecture littéraire est « une activité qui intègre et accentue une tension inhérente à toutes les lectures » (Dufays, 2002 : 14), prenant en compte le sujet lecteur, sa subjectivité, dans « un va et vient dialectique » entre « la distanciation » et « la participation psycho-affective » (Dufays, 2002 : 8). Jorro (1999), au sujet de la lecture de textes scientifiques, dénonce les démarches didactiques qui s'épuisent à nier la subjectivité du lecteur : « Il s'est agi de revenir sur les évidences qui conduisent à demander au jeune lecteur une extériorité de principe, c'est-à-dire l'impossible » (Jorro, 1999 : 1). Ainsi, nous nous démarquons des courants de la didactique de la lecture ou de l'écriture qui banalisent le sujet, qui banalisent le lecteur, le scripteur dans sa singularité, dans sa subjectivité, dans sa relation à l'écriture et occulte la compréhension du processus du lecteur ou du scripteur singulier. Si le concept de rapport à l'écriture est, comme nous venons de le voir, crucial dans le cadre de cette recherche, en reconnaissant la subjectivité au cœur des pratiques langagières, il nous importe de montrer que nous nous démarquons, dans l'emploi de ce concept, des recherches dont l'utilisation occulte la diversité des formes de « rapport à » par des catégorisations généralisatrices, par exemple, quand des recherches utilisent la catégorie « rapport distancié », sans utiliser des indicateurs qui puissent mettre au jour les multiples formes de rapport distancié ou réflexif à l'écrit, et s'avèrent insensibles aux différentes formes « de rapport à », comme le pointe Reuter (2006).

Concevoir le rapport à l'écriture - compris à la fois dans ses dimensions de réception et de production, comme rapports à la lecture et à l'écriture - comme inclus dans la dynamique littéracique et nous intéresser aux mouvements de cette dynamique nécessite de faire appel à d'autres concepts :

ceux de **postures de lecteur ou de scripteur et d'images scripturales** pour les précautions qu'offre ce dernier concept, ce que nous montrerons dans la dernière partie du paragraphe. Notre intérêt pour le concept de « postures de lecteur » provient de notre travail de thèse (Crocé-Spinelli, 2007) dans lequel nous nous étions inscrite dans la lignée des travaux de Bucheton et de Jorro, pour penser la lecture littéraire comme une circulation entre des postures de lecteur. Nous reprenions à Bucheton (2009), sa définition du terme de posture : « des sortes de schèmes-réponses disponibles, cognitifs et langagiers, pré-construits dans l'histoire et l'expérience des sujets, des sortes de « manières d'être » [qui] s'actualise[nt] dans un contexte spécifique [...] ; la posture est relative au sujet, au contexte et aux objets travaillés » ; ainsi que sa conception non réifiante, ces postures peuvent être « uniques ou multiples, successives, co-occurentes ou superposables » (Bucheton, 2000 : 139). Si ce concept permet d'identifier des attitudes d'élèves face à l'écrit, en essayant de se prévenir des dérives d'approches généralisatrices et globalisantes, en montrant la pluralité des postures et de leurs formes par une finesse d'indicateurs, l'intérêt premier que nous lui trouvions alors était de permettre de concevoir l'activité lectrice comme une circulation dynamique et de pouvoir décrire le mouvement de cette dynamique, son amplitude. Ainsi le concept de posture constitue pour nous un outil de repérage de cette dynamique et de description de son amplitude, sous réserve bien évidemment d'une grande précaution interprétative qui prévient de toute tentation de hiérarchisation entre les postures inventoriées. Nous avons pour postulat que « plus les élèves circulent dans des postures de lecture différentes, plus ils ont de chances d'entrer dans la lecture scolaire de la littérature (...). Ceux qui ne saisissent qu'une seule posture (...) semblent figés dans un mode unique de *lire-penser-écrire* » avec le texte (...). Ceux-là ont de fortes chances d'être en difficulté par rapport aux attentes de la classe de seconde » (Bucheton, 2000 : 149). Ce concept permet également de penser des situations favorisant « les passages » (Bucheton, 2000 : 145) entre ces postures. Dans cette continuité, nous pensons le développement littéracique comme une dynamique en évolution constante, une circulation entre une diversité d'usages, de pratiques et de postures et qui suppose par conséquent leur flexibilité. Nous pensons le développement de cette amplitude et cette flexibilité comme condition de leur adaptation aux situations données, aux contextes didactiques, aux tâches, aux disciplines, et d'accès à l'utilisation par les élèves des potentialités créatives et cognitives de l'écrit en situation didactique. Les concepts de postures de scripteurs et de lecteurs pourraient constituer un outil d'identification de cette dynamique, mais c'est vers le concept « d'image scripturale » que nous nous tournons pour les précautions qu'il offre. En effet, ce concept constitue, tout comme celui de posture de scripteur, un outil de description de la dynamique littéracique tout en permettant en outre « de rendre compte de leur aspect construit », et de prévenir de toute réification « cela autant dans les processus de production textuelle que dans les processus de réception » (Reuter & Delcambre, 2002). Nous reprenons ainsi à notre compte l'intérêt de Reuter et Delcambre pour ce concept, dans le sens où il favorise l'accès « aux phénomènes subtils qui permettent d'identifier l'image que le scripteur donne de lui dans son texte ou encore celle du scripteur reconstruite par le lecteur ». Il permet la distinction entre les images déclarées, actualisées, énoncées (l'image du scripteur construite par son texte), et les images interprétées (l'image du scripteur construite par son destinataire). Ainsi ce concept outille la caractérisation de la dynamique littéracique, de sa fluidité, de son ajustement aux situations ou son fixisme, en intégrant les questions suivantes : quelles images de scripteurs, enseignants et élèves donnent-ils respectivement d'eux-mêmes ? Quelles images de scripteurs les enseignants et les élèves construisent-ils respectivement les uns des autres ? Quelles sont les interprétations des systèmes d'attentes réciproques, entre des maîtres et des élèves par rapport aux images de scripteurs ? En quoi ces interprétations peuvent avoir des répercussions sur le rapport à l'écriture des élèves, sur l'actualisation des images, sur leur fluidité et leurs adaptations aux situations ou au contraire sur leur fixisme ?

Pour conclure, s'intéresser au rôle des dispositifs scolaires d'écritures, dans leur capacité à engendrer un développement littéracique, suppose de s'interroger sur les interactions entre le développe-

ment d'usages cognitifs de l'écrit adaptés aux situations didactiques, les systèmes d'attente en termes d'images scripturales de ces dernières, et l'accueil, dans ces dispositifs, des différentes images scripturales des élèves énoncées ou actualisées, l'accueil des expériences affectives nouées avec l'écrit, ainsi qu'aux effets de ces dispositifs sur les rapports à l'écriture des élèves, non seulement sur ses dimensions cognitives, mais également sur les dimensions affectives de ce rapport. Creusons, dans les situations d'enseignement apprentissage, la question de la prise en compte des affects dans leur rapport au développement littéraire.

e) Les affects, obstacles ou levier du développement littéraire ? Des dispositifs d'écriture aux dimensions éthiques des gestes professionnels évaluatifs

Dans cette partie nous explorons, dans un premier temps, le rôle des affects et des émotions dans le développement de l'activité cognitive, à partir de travaux issus de la psychologie cognitive, des neurosciences ou encore ceux de la sociologie qui questionnent le rôle des émotions dans la diffusion de la culture scolaire. Après ce détour, nous prenons appui sur des travaux de didacticiens du français sur le rôle des émotions dans les processus de lecture pour pouvoir interroger, dans notre recherche, le fait que les émotions puissent constituer des leviers du développement littéraire. Une seconde partie permettra d'approfondir notre positionnement, en comparant le statut que nous accordons au rôle des émotions avec celui qui lui est accordé dans les travaux de Bautier et al. qui s'intéressent également au rôle de l'écrit dans la prévention du décrochage.

Les émotions sont de plus en plus prises en considération dans l'explication des comportements humains et font aujourd'hui l'objet de recherches dans les champs des neurosciences, de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale, de la psychopathologie. Dans le champ des neurosciences, nous connaissons, depuis les travaux de Damasio (2001), le rôle des émotions dans les processus de pensée rationnelle. Les travaux en psychologie du travail et en clinique de l'activité montrent le rôle des affects dans l'investissement dans le travail (Clot, 2011). Ceux d'Almudever, Michaëlis, Aeschlimann, Cazals-Ferré (2010) éclairent ce processus en montrant que les affects, les émotions peuvent constituer un moteur de la recherche de sens, et des vecteurs d'intersignification, « voies de passage » et de communication entre les différentes expériences du sujet, aux plans intra et interpersonnels. Cette conception du rôle des affects, comme voies de mises en lien entre différentes expériences vécues, avait déjà été mise en évidence par Luminet (2002). Celui-ci définit l'affect comme l'état interne désignant le retentissement d'une expérience forte dont la composante psychologique se caractérise par un ressenti en outre alimenté par les souvenirs et les images qui se rattachent à d'autres situations et à la façon dont elles sont vécues. Il éclaire alors le rôle des affects dans l'activité cognitive, en montrant que cette mise en lien d'expériences fait intervenir un ensemble d'activités cognitives. Channouf et Rouan (2002), dans les champs de la neuropsychologie et de la psychologie, s'intéressent également aux rôles des émotions dans les processus cognitifs et montrent les influences et les liens produits par la « cooccurrence » émotions et cognitions. Si, comme le montrent les travaux de Forquin (1989), la diffusion de la culture de masse fait appel aux émotions, il serait important que l'école prenne en compte le rôle des émotions pour la diffusion de la culture scolaire, et selon nous, pour « ouvrir les portes des univers de l'écrit aux élèves » (Reuter, 2011). Depuis le champ de la didactique du français, Bucheton s'est intéressée à l'enseignement de la littérature au collège, aux postures de lecture des « apprentis lecteurs » (Bucheton, 2000 : 138) que constituent les collégiens en ZEP, afin de montrer l'importance que la didactique de la littérature doit accorder à la prise en compte de la subjectivité et à la circulation entre des postures de lecture variées pour ces élèves-là. Bucheton (2002) montre le formidable levier que constitue l'émotion : « Il me semble que si l'on donne la parole aux enfants et leur permet de penser à un plus haut niveau, il faut mettre en place des tâches complexes, longues, pas émietées, qui mettent en jeu des activités à la fois cognitives et affectives. Il faut trouver le le-

vier pour les impliquer, par exemple une bonne émotion pour commencer, rien de tel pour dépasser la montagne» (Bucheton, 2002 : 5). Ce propos permet de penser que l'émotion aurait un rôle à jouer dans le processus de passage entre différentes « images scripturales », pourraient accompagner le développement littéracique.

Ainsi nous nous intéressons à la prise en compte des dimensions affectives liées aux spécificités des univers de l'écrit, en ce qu'elles constituent un moteur de mises en lien d'expériences et de développement de recherche de sens et plus largement de l'activité cognitive. Ceci nous fait penser qu'elles peuvent permettre des passerelles, des voies d'accès aux univers de l'écrit scolaires pour des enfants dont les écarts entre les usages langagiers sociaux et familiaux avec les usages scolaires entravent l'accès aux usages scolaires de l'écrit et aux potentialités de l'écriture et par là-même sont susceptibles de créer des « comportements de retrait » scolaire, en reprenant l'expression de Lahire (2011). Elles peuvent permettre de favoriser, dans certaines conditions, les déplacements des images de scripteurs en rapport avec les usages de l'écrit et par là même le développement littéracique.

Est-ce que le statut que nous conférons aux affects dans cette recherche est comparable à celui accordé par les travaux de Bautier et de l'équipe ESCOL (Bautier, Rochex, 1998) ? (Travaux cités dans notre partie A. 1. 3. qui présente les apports de travaux de recherche sur le rôle joué par l'école dans les processus de décrochages). Nous rappelons que ces travaux s'intéressent également au rôle de l'écrit dans la prévention du décrochage scolaire et plus largement dans la lutte contre les inégalités scolaires. Ces recherches explorent « particulièrement la dimension de l'écriture comme mode d'accès aux savoirs en mettant l'accent sur l'importance de la position réflexive dans l'écriture » (Delcambre & Reuter, 2002). Développons dans un premier temps la spécificité de leur approche avant de questionner la place que les affects y occupent. Ces travaux font depuis 2008 également appel au concept de littéracie (Bautier, 2008, 2009), en reprenant le concept de Goody de « littéracie étendue » que Bautier définit comme étant « une pratique de l'écrit dans l'ensemble de ses possibilités cognitives » ou encore, comme « des usages littéraciés, secondarisés du langage » (Bautier, 2008 :2). Bautier réfère l'emploi de l'adjectif « secondarisés » aux travaux de Bakhtine (1984) pour désigner des usages langagiers relevant des « genres seconds », c'est-à-dire « d'une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place » (Bautier, 2008 :2). Bautier oppose alors à ces usages relevant de la littéracie étendue, les usages de l'écrit qui réduisent celui-ci « à du stockage d'information, à de la transcription ou simple notation ». On trouve chez Goody, l'emploi du terme de « littéracie restreinte » pour désigner ces usages dans lesquels les possibilités offertes par l'écriture ne sont que partiellement mises en œuvre ou quand l'écriture n'est qu'employée que dans des contextes particuliers comme par exemple dans le contexte religieux, ou encore lorsque ses usages sont le fait de groupes sociaux réduits. Goody montre alors que les conséquences de la littéracie, dans ces usages, peuvent être limitées. Par conséquent, si ces usages trouvent leur pertinence dans certains contextes sociaux, il est nécessaire pour les élèves d'accéder à d'autres usages, pour s'emparer des potentialités de l'écrit pour apprendre, dans le contexte scolaire. Bautier met en relief la nécessité pour l'école de permettre l'accès à certaines formes de littéracie étendue pour des élèves non familiers avec certains usages de l'écrit : « le travail scolaire lui-même, les situations d'apprentissage reposent sur une raison graphique, sur des modes de penser, d'apprendre et de raisonner, de traiter les documents qui supposent dès les premiers moments de la scolarité la familiarité avec la spécificité de la littéracie étendue » (Bautier, 2008). Bautier oppose, par ailleurs, les usages relevant de la littéracie étendue aux usages langagiers qui consistent en « l'expression des affects et opinions, les narrations d'expériences locales et spécifiques », situant

ces usages comme relevant de genres premiers, au sens de Bakhtine. Les obstacles de certains élèves, à l'entrée dans les usages littéraciés scolaires, se situeraient dans l'ancrage des usages langagiers dans certains modes de socialisation qui les construisent, ainsi que dans les dimensions affectives et sociales des sujets mobilisées dans l'écrit, quand les modes de conduite langagière des enseignants ne permettent pas à ces élèves de s'en distancier pour développer une utilisation cognitive du langage. Certaines formes de discours pédagogiques tendent à entraver les usages littéraciés du langage (Bautier, 2009) pouvant même, dans certains cas, tromper les élèves sur les enjeux mêmes du travail scolaire. Est dénoncée une évolution actuelle du discours enseignant qui tendrait à privilégier, notamment dans les contextes scolarisant des élèves issus de milieux populaires, les registres communicatif et expressif au préjudice des registres cognitifs. Dans les classes, l'accent serait mis sur les productions orales, sur le registre conversationnel avec « une plus grande ouverture à des formes du français non standard » « au détriment d'une oralité fondée dans l'écrit pour apprendre et raisonner », du fait d'une importance accrue accordée à la valorisation de la construction des savoirs par les élèves et à l'égalité sociale à l'école. Elle dénonce les « situations de travail scolaires ordinaires qui convoquent l'expérience des élèves, expérience scolaire et non scolaire » (Bautier, 2011), une approche régionalisée des savoirs qu'elle présente comme dominante aujourd'hui et qu'elle oppose aux situations qui favorisent un travail cognitif, à une approche décontextualisée des savoirs. Elle dénonce encore la prégnance dans les classes d'un « discours Horizontal », défini comme un discours local, enraciné dans les procédures pratiques, « très contextualisé » au détriment « d'un discours vertical d'un enseignement des savoirs explicite centré sur les contenus disciplinaires, donc à forte classification et cadrage fort » (Bautier, 2008). Elle dénonce par exemple les activités de lecture d'un texte qui favorisent les mises en écho avec soi, au détriment des processus cognitivo-langagiers, permettant l'accès à la construction du sens d'un texte, au détriment de l'accès à l'énonciation spécifique des textes, au profit du seul usage de soi.

Si nous partageons, avec Bautier, les enjeux qu'il y a à favoriser l'accès à une littéracie étendue, notamment pour des élèves issus de milieux populaires, en recherchant le développement littéraire, nous nous démarquons, dans notre travail, de la dimension binaire et quelque peu caricaturale que nous lisons dans ces travaux pour penser les **dimensions affectives et expérientielles, même ordinaires**, comme pouvant faire partie intégrante du **processus d'objectivation des savoirs**, pour penser conjointement **dimension affective et cognitive**, pour penser **des conduites discursives d'enseignant pouvant circuler entre des registres communicatifs et expressifs**, sans pour autant porter préjudice au registre cognitif, pour penser un discours horizontal non exclusif d'un discours vertical, pour penser une approche régionalisée des savoirs, comme pouvant être favorable au développement du processus d'objectivation nécessaire à l'approche décontextualisée des savoirs. Si nous reprenons l'exemple de la lecture d'un texte, les travaux de Jorro (1999) montrent l'importance de la prise en compte de l'irréductible subjectivité du lecteur dans le processus de lecture. Les travaux de Crocè-Spinelli (2007) mettent, quant à eux, en évidence le rôle des lectures empiriques et de la subjectivité des lecteurs comme levier du processus interprétatif sous réserve, en revanche, d'une intervention didactique favorable. Nous rejoignons Delcambre et Reuter (2002) pour penser que c'est moins dans ces formes d'opposition entre ces différents registres que dans des formes de transitions, de déplacement, de transfert, de changement, ou de **circulation entre les différents registres** qu'il y a des possibilités pour l'école de faire accéder ces élèves à une littéracie étendue. D'ailleurs, ces auteurs défendent pour la lecture l'intérêt de faire une place à ce qui demande à s'exprimer, aux échos affectifs qui, faute de ne pas l'être, feraient obstacle dans l'enseignement.

Penser la façon dont l'école peut prendre en compte la subjectivité des élèves dans les situations d'enseignement-apprentissage de l'écrit, peut non seulement accueillir leur subjectivité, mais également réfléchir à la façon dont les enseignants touchent symboliquement les dimensions affectives des élèves, les dimensions affectives de leur rapport à l'écrit, nous a conduite alors à nous tourner

vers **l'approche phénoménologique des gestes professionnels** développée par Jorro et plus spécifiquement vers son approche des gestes évaluatifs. Nous reprenons à Jorro (2000) le concept de « gestes professionnels » dans le sens où le geste langagier – verbal, scriptural ou gestuel - est porté par une intentionnalité et est adressé à autrui. Il touche, par conséquent, singulièrement celui qui le reçoit. Ainsi, cette approche met l'accent sur la réception par l'élève du geste professionnel du fait de ses **dimensions symboliques et qualitatives**. Qu'est-ce qui est dit au delà de ce qui est dit dans le langage verbal et non verbal de l'enseignant, **de sa reconnaissance de l'altérité**, de sa **reconnaissance de l'existence d'un autre littéraire**, de son acceptation de la différence, avec l'idée que l'on peut aller à la rencontre d'autrui que l'on reconnaît l'autre comme un sujet littéraire, que l'on reconnaît capable de développement littéraire tout comme soi ? Qu'est-ce qui dans son langage exprime son ouverture à une plurinormativité (Marcellesi, & Romian & Treignier, 1985 ; Vargas, 1987 ; Penloup, 1997) ? Qu'est-ce qui est dit dans l'adresse du geste verbal et non verbal de l'enseignant, exprime son souci de l'autre ? Quel destinataire est visé : un sujet épistémique, celui des attentes didactiques, ou un sujet empirique ? Nous pensons que certaines formes de gestes évaluatifs mobilisés par les enseignants dans le cours des interactions, du fait de certaines dimensions éthiques, favorisent l'investissement de l'élève dans les usages littéraires attendus, la flexibilité de leurs images scripturales. Quelles valeurs d'ouverture ou de fermeture sont exprimées dans les gestes évaluatifs de l'enseignant ? Comportent-ils des risques d'enfermement des élèves dans leur propres valeurs ou d'imposition de valeurs qui leur seraient étrangères, pour reprendre les propos de Reuter, ou une ouverture possible à des systèmes comparatifs non-hiérarchisants ? Nous interrogerons les inscriptions paradigmatiques des gestes évaluatifs des enseignants agis dans le vif des interactions. Se situent-ils dans le paradigme du contrôle en montrant des opérations de vérifications ? Ou bien dans celui de la gestion des procédures ? Ou encore dans celui de la reconnaissance (Jorro, 2006) où l'évaluation est pensée comme valorisation de l'activité ? Le concept de geste évaluatif nous invite à prendre en compte la dimension symbolique des paroles, des écrits, des gestes. Si, comme nous l'avons vu précédemment, Reuter souligne la responsabilité des dispositifs didactique dans le passage des potentialités de l'écriture à leur actualisation, nous soulignons l'importance des gestes professionnels évaluatifs de l'activité d'écriture, agis dans le vif des interactions au sein de ces dispositifs, et leur effet sur le rapport à l'écriture des élèves.

3. Synthèse et axes de recherche retenus

Nous en sommes arrivés au moment de conclure cette première partie dans laquelle nous avons cherché à creuser le rôle que pouvait avoir l'écrit dans la prévention du décrochage scolaire, pour caractériser la spécificité de notre approche et ouvrir nos axes de recherche. Nous avons pu montrer que le décrochage est davantage une construction institutionnelle qui a remplacé la notion d'échec scolaire, du fait notamment d'une modification des rapports école/société dans le contexte social et économique de crise que nous connaissons depuis longtemps et du fait de la place qu'occupe l'écrit ou plutôt les usages scolaires de l'écrit dans ces phénomènes d'échec scolaire, qui ne permettent pas à certains élèves d'accéder aux différents domaines de la pensée, par conséquent à l'intérêt des disciplines scolaires et scientifiques, notamment quand les élèves sont issus de milieux sociaux où les usages de l'écrit n'utilisent que très rarement les fonctions cognitives. Les travaux de recherche de Reuter, en didactique de l'écriture, ont fourni les principaux fondements théoriques pour interroger la responsabilité de l'école et de sa forme scolaire traditionnelle dans ce processus et pour penser que l'école pouvait trouver des leviers pour travailler à la prévention du décrochage, en favorisant le développement des usages effectifs de l'écrit de l'ensemble des élèves au sein des différentes disciplines.

Ainsi, outillés des concepts développés dans la première partie de ce rapport, de *développement littéracique*, d'*images scripturales*, d'*univers scolaires de l'écrit*, de *rapport à l'écriture*, nous nous sommes engagés dans une recherche exploratoire pour permettre de répondre à cette hypothèse. Le choix du terrain d'enquête est celui des classes de CM2, de 6^{ème} et de 5^{ème} d'une école et d'un collège Éclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) de la banlieue lyonnaise. Ce choix a été dicté par les résultats des principaux apports de recherche sur la question de la prévention du décrochage, développés dans la première partie de ce rapport : les processus de décrochages sont davantage représentés dans les milieux populaires, le passage CM2 - 6ème joue un rôle crucial dans ce processus. Ainsi la partie suivante sera consacrée à une présentation précise des spécificités du territoire de notre enquête nécessaires à la visée descriptive de notre recherche. Nous présenterons ensuite notre méthodologie d'enquête en mettant en évidence le processus de construction des outils méthodologiques pertinents avec le cadre théorique qui a été le nôtre. Une seconde section de ce rapport permettra de descendre dans les dénominations employées et les critères utilisés par les différents acteurs de notre terrain d'enquête, au sujet de ces élèves qui selon les catégories institutionnelles seraient en risque « de décrochage ». Une troisième section reprend la question cruciale du passage CM2 6^{ème} pour étudier comment elle se trouve pensée et travaillée dans ce contexte spécifique. Une quatrième section permet d'accéder aux pratiques et aux usages de l'écrit, nous y interrogeons la capacité des dispositifs d'écriture observés à favoriser le développement littéracique des élèves. Une cinquième partie porte sur les élèves identifiés sur ce terrain comme en « risque de décrochage » et propose une lecture de portraits contrastés d'élèves et d'images scripturales. Une dernière partie ouvre sur les espaces intermédiaires entre l'école et le hors école et sur les usages de l'écrit qui y sont développés.

B. Un territoire bien spécifique, Lydie Heurdier-Deschamps

Cette recherche a pu se mettre en place grâce au volontariat d'enseignants en poste dans deux établissements scolaires, un collège et une école élémentaire, d'un quartier périphérique de Lyon, dans le 9^e arrondissement, à l'ouest de la ville en direction des Monts du Lyonnais. Pour s'y rendre, il faut prendre le métro jusqu'à la gare de Vaise puis emprunter un des nombreux bus urbains qui montent sur le plateau.

1. La Duchère, un quartier emblématique de la politique de la ville²

La Duchère, célèbre pour son club de football, n'est pas pour autant un quartier attractif de la ville. Sa construction, dans les années 1960, puis son évolution sont typiques de la grande majorité des quartiers périphériques construits à cette époque-là. Comme eux, la Duchère a connu les phases successives de la politique de la ville. De 1958 à 1962, près de 5300 logements sont construits. En 1970, on dénombre environ 20 000 habitants, logés pour 80 % d'entre eux dans des logements locatifs sociaux. Aujourd'hui, la population qui a chuté de près de la moitié connaît un taux de chômage important et compte une cinquantaine de nationalités.

« Située sur le plateau de l'ouest lyonnais, La Duchère est une des trois collines de Lyon. Ce secteur est resté occupé, jusque dans les années 1950, par des terres agricoles et boisées. C'est en 1958 que Louis Pradel, maire de Lyon, décide la construction d'un « grand ensemble » dans ce quartier du 9^e arrondissement, en réponse à une crise aigüe du logement dans l'agglomération. Les techniques d'industrialisation permettent de construire vite, à coût réduit, avec des éléments préfabriqués assemblés sur place. [...] Mais le quartier, constitué de 80% de logements locatifs sociaux et de 20% de copropriétés, se fragilise au fil des ans.

Depuis les années 1980/1990, La Duchère fait face, comme tous les grands ensembles, à des difficultés : enclavement, inadaptation de son urbanisme aux modes de vie actuels, dévalorisation immobilière, concentration de logements sociaux, perte d'attractivité, fragilisation socioéconomique de la population... C'est pourquoi l'ensemble des acteurs publics décide en 2001 de s'associer autour d'un Grand Projet de Ville, dans l'objectif de mettre en œuvre une politique volontariste de revalorisation globale du quartier. »

Source : <http://www.gpvlyonduchere.org/-Contexte-et-historique-.html>

1986 : La Duchère est en Politique de la Ville ; en 1996, entre en ZUS ; en 2006, devient une zone franche urbaine (ZFU) ; le quartier est aussi en contrat urbain de cohésion sociale (CUCS) catégorie 1. Par le Grand projet de ville (GPV), entre 2003 et 2016, le logement social doit être ramené de 80 % à 55 % (63 % en 2010), 1700 logements sociaux doivent être démolis et autant reconstruits, le parc immobilier ancien revalorisé³.

La ville de Lyon et son maire, Gérard Collomb, ont donc engagé une vaste et lourde réhabilitation du quartier. Le groupe scolaire des Géraniums, tout neuf, fait partie des bâtiments abattus puis reconstruits. Mais les quatre secteurs du quartier (Sauvegarde, Plateau, Balmont, Château) ne sont pas concernés de manière identique par cette opération urbaine. Le vécu des élèves et de leurs parents est donc contrasté. Ce que confirme un enseignant dans un entretien.

² Les sources principales pour établir cette partie ont été fournies par Chantal Bouchardon, conseillère technique chargée du projet de réussite éducative, et Lise Dumontet, chargée de mission en poste à la Duchère. Nous les remercions d'avoir bien voulu nous recevoir en avril 2012.

En particulier, *Projet de réussite éducative de Lyon, bilan 2010*. Ville de Lyon, Caisse des écoles, mai 2011.

³ Source : <http://www.gpvlyonduchere.org/-Contexte-et-historique-.html>

« La réhabilitation du quartier, pour l'instant, en termes de population scolaire, on ne voit pas beaucoup de changements. Parce qu'en fait la concentration de publics défavorisés est beaucoup plus importante dans les écoles et particulièrement dans le collège que sur le quartier ; parce que sur les personnes qui sont arrivées, il y en a un pourcentage important qui ne scolarise pas leurs enfants sur le quartier, surtout au niveau du collège. C'est moins vrai dans les écoles élémentaires, on commence à apercevoir plus de mixité dans les écoles élémentaires, mais ça reste à la marge quand même. [...] Donc là pour l'instant, on ne voit pas beaucoup d'effets de la transformation du quartier. Et puis en plus, la transformation du quartier, elle est quand même ponctuelle, parce qu'elle modifie le quartier du plateau, un peu le quartier de la Sauvegarde, dans lequel est l'école des Géraniums, mais les écoles des Dahlias, l'environnement de l'école des Dahlias ou l'environnement de l'école des Fougères n'ont pas du tout été modifiés. [...] et l'environnement de l'école des Fougères est catastrophique. C'est là où il y a le centre du trafic de la drogue, sur le quartier... ». (E 1-2, 145 à 151)

Comme le souligne la mairie, « À La Duchère, l'enfance et la jeunesse sont l'une des principales richesses du quartier : environ 30% de la population a moins de 25 ans. » En conséquence, à travers le volet éducatif du GPV, le projet éducatif local (PEL) « vise à mettre en œuvre une démarche éducative en direction des enfants de deux à seize ans. Ce travail se décline sur les trois temps de l'enfant » : durant le temps scolaire, en soutenant les projets des écoles, durant le temps périscolaire avec l'accompagnement éducatif et les projets de réussite éducative (PRE)⁴, durant le temps extrascolaire. Pour les responsables locaux, le PRE, en place depuis 2006, est davantage une démarche qu'un dispositif, un accompagnement qu'une prescription. Il doit permettre à tous les professionnels concernés de croiser les regards, de tendre à davantage de cohérence dans la prise en charge des enfants fragiles, à travers des parcours individualisés. Eclairage pluridisciplinaire et complémentarité métier sont les atouts mis en avant, les réponses ne pouvant provenir de la seule Éducation nationale. Avec le postulat que les parents ont des capacités, et la certitude qu'une bonne connaissance de l'environnement de l'école est nécessaire pour accompagner au mieux l'enfant.

Le quartier dispose de deux centres sociaux financés par la ville : le Centre social de la Sauvegarde, voisin du groupe scolaire Les Géraniums, le Centre social du Plateau. Parmi les actions mises en avant, le GPV consacre une rubrique à « Une offre scolaire de qualité ». Le culturel et l'artistique sont bien présents : lecture et écriture, langues vivantes⁵, arts (avec les projets artistiques et culturels), sport et classes de découverte. Quant à l'accompagnement périscolaire individualisé, il « implique un partenariat entre les enseignants, les familles, les services de la Ville et les associations. Les parents y sont à leur place de premiers éducateurs des enfants et des jeunes (information, accord, recherche de réponse) ». Ainsi sont mis en place des « lieux d'accueil parents » (LAP)⁶ dans toutes les écoles de la Duchère, des ateliers sur la parentalité, des clubs Coup de

⁴ Créé par la loi de cohésion sociale de janvier 2005, le PRE est conçu pour les enfants et adolescents, résidant dans des quartiers en zone urbaine sensible (ZUS) et scolarisés en éducation prioritaire. Il doit leur apporter un soutien quand ils présentent des signes de fragilité, en lien et en accord avec leurs familles. Il s'agit de mettre en œuvre un parcours personnalisé dans la durée.

⁵ « Après une initiation aux langues étrangères à l'école primaire, les élèves peuvent apprendre l'anglais et l'allemand (ou même les deux) en première langue au collège. Après la découverte d'une seconde langue au collège, il est possible d'étudier une troisième et une quatrième langue dès l'entrée au lycée. Une véritable **politique des langues** est déployée à La Duchère. Pour donner envie aux écoliers d'apprendre des langues étrangères et leur faire découvrir l'établissement, le collège Victor Schœlcher organise chaque année au printemps la « **Fête des langues** ». L'occasion de valoriser également les nombreuses cultures et langues maternelles des enfants du quartier. » Source : <http://www.gpvlyonduchere.org/-Une-offre-scolaire-de-qualite-.html>

⁶ Ces espaces existaient avant le PRE mais le financement Politique de la ville a permis leur développement. Présenté comme « un outil formidable sur la parentalité, pour reprendre pied avec l'univers de l'école », ils fonctionnent

pouce⁷. Deux autres dispositifs complètent l'offre municipale : les commissions de « veille éducative »⁸, avec un réseau par quartier, les modules de prévention de l'exclusion, avec un accompagnement des élèves exclus temporairement du collège, en risque de décrochage. Sur la Duchère, depuis 2008-2009, il s'agit du dispositif ModAccès ; l'accueil des élèves exclus du collège se fait au Centre social du Plateau, dans le cadre d'un contrat entre les familles, le collège et la ville de Lyon. Nous observerons plus précisément infra (chapitre VI B) le fonctionnement de ce dispositif. Au total, en 2012, 28 actions au titre du PRE existent dans le 9^e arrondissement de Lyon, auquel appartient le quartier de la Duchère.

La ville de Lyon finance également un service médico-social scolaire (SMSS), composé d'un médecin, d'un infirmier, d'un assistant social, qui interviennent dans chaque école publique, de la grande section au CM2. Dans les secteurs en CUCS ou en réussite éducative, leurs temps d'intervention sont pondérés par 1,5 ou 2. Chargés de dépister, ces personnels peuvent diriger les enfants vers le centre médico-psychologique (CMP) par exemple.

Si l'on regarde de près les activités proposées par le Centre social de la Sauvegarde⁹, on trouve plusieurs propositions relatives à la culture écrite, voire à la culture écrite scolaire, comme s'il allait de soi que la structure associative de proximité participe de manière complémentaire aux apprentissages des élèves et des adultes : atelier « Communiquer pour mieux grandir », atelier « Les p'tits explorateurs du vendredi » pour les élèves de CM1 et CM2, atelier « Brin de lecture », atelier « Français », atelier « Tea time » et atelier « Scrabble » pour les adultes. Mais aussi des temps d'accompagnement à la scolarité explicites : « Espace d'apprentissage et de découverte » pour les enfants du CP au CM2, « Accompagnement à la réussite des lycéens » ; les collégiens n'ont pas d'atelier spécifiquement lié au scolaire, par contre le centre de loisirs cible la tranche d'âge 11-17 ans. On trouve de même très fortement présent le soutien à la parentalité, « l'accompagnement à la fonction parentale », parfois proposé sous une forme « ludique » (sorties culturelles et de loisirs), puisqu'il s'agit de « temps de rencontre et d'échange entre parents », pour les parents accompagnés de leurs enfants de moins de 7 ans, pendant les vacances scolaires et les mercredis ou samedis. Une grande partie des ateliers financés dans le cadre du PRE réunit parents et enfants dans les activités. L'atelier « Communiquer pour mieux grandir », qui a remplacé les ateliers « Langage » précédents, s'adresse à cinq familles maximum, dont les enfants, scolarisés en moyenne et grande section, ont été signalés par l'école des Géraniums, pour des difficultés relationnelles entre parents et enfants. De nombreux bénévoles encadrent les ateliers en compagnie des animateurs ou éducateurs. Le centre dispose par ailleurs de livres et manuels, de postes informatiques, il propose des sorties dans les musées et à la bibliothèque. Sans qu'il y ait de partenariat formalisé avec les écoles voisines, le centre social œuvre à faciliter la réussite scolaire et l'entrée dans la culture écrite, en

avec des vacataires, adultes non parents de l'école, recrutés (pour 8 heures par semaine) par les directeurs d'école. Un comité de suivi coordonne et forme ces personnels.

⁷ Centré sur les élèves de cours préparatoire, cet atelier quotidien au sein de l'école (1h30, quatre soirs par semaine), vise à consolider l'apprentissage de la lecture. Pour plus d'informations, voir <http://www.coupdepoucecle.fr/>

⁸ Chaque groupe scolaire a une équipe de réussite éducative (ERE), financée par le PRE, qui se réunit en fonction des besoins, et dont les missions sont de penser l'aide interne à l'école mais aussi les hors temps scolaires, de repérer la meilleure réponse en fonction de la fragilité spécifique, d'anticiper le passage au collège... A l'école des Géraniums, deux enseignants et l'infirmier constituent cette équipe. Une commission de veille éducative se réunit à la mairie de l'arrondissement, elle comprend des membres permanents et des membres invités, et traite des cas lourds, ayant besoin d'un étayage supplémentaire, en particulier lors des moments délicats comme la transition école-collège.

⁹ Ce centre quasi trentenaire a une particularité, il fonctionne avec une centaine de bénévoles. Pour consulter le programme du centre social : <http://centresociauxsauvegarde.com>.

intégrant au maximum les parents dans les activités proposées. C'est bien comme tel qu'il est présenté par les responsables PRE.

Sur le quartier, des ateliers éducatifs périscolaires, considérés comme des aides aux devoirs, sont par ailleurs proposés, par petits groupes (une heure trente deux fois par semaine, un bénévole par enfant), où il s'agit de travailler autrement les apprentissages fondamentaux, sur des supports autres, dans un esprit d'éducation populaire.

A ces modalités multiples s'ajoutent les interventions d'étudiants bénévoles de l'AFEV¹⁰, cette fois dans les familles, en fonction de leurs disponibilités et selon un contrat passé avec elles. Pendant des séances d'environ une heure trente, pour les élèves repérés par les équipes de réussite éducative (15 places pour les élèves de primaire et 15 places pour ceux du collège), ces étudiants formés, accompagnent les jeunes au niveau méthodologique, organisationnel, par une aide aux devoirs, ou via une « ouverture culturelle » (lecture, bibliothèque...).

Au Centre social du Plateau, la dernière semaine d'août, un atelier spécifique « préparation 6^e » est proposé à tous les élèves des écoles de la Duchère repérés par l'ERE ou leurs enseignants de CM2. Une petite vingtaine d'enfants est encadrée par un animateur du centre social dont l'objectif est de démystifier le passage école-collège, à travers des activités comme un reportage photo sur le quartier, un travail sur les représentations. Leurs parents sont accueillis, eux, sur un temps spécifique. Le constat récurrent est que « les enfants sont très attachés à leur instituteur », propos que nous retrouverons tout au long de la recherche.

Au final, si la Duchère est par bien des côtés emblématique des territoires classés en Politique de la ville, ce quartier dispose aussi d'un grand nombre d'atouts et d'une volonté affichée de la ville de Lyon et des partenaires locaux de contribuer à la réussite scolaire des jeunes, afin d'éviter au maximum le décrochage scolaire¹¹. Comme le rappelle la chargée de mission GPV, « une vraie priorité est portée au lire-écrire, à la maîtrise de la langue, à la valorisation du lexique », rejoignant, on va le voir, les préoccupations des équipes éducatives locales.

2. Des établissements classés de longue date en éducation prioritaire¹²

Les espaces scolaires objets des observations de la recherche sont de longue date confrontés aux difficultés sociales et scolaires de leurs publics. Ce territoire est en effet classé en éducation prioritaire depuis 1982. Le collège Schoelcher a connu un changement de nom et une réhabilitation ; il a été d'abord en zone d'éducation prioritaire (ZEP), puis après 1999 en réseau d'éducation prioritaire (REP), puis a été baptisé 'réseau ambition réussite' (RAR) en 2006, et enfin 'Ecoles collèges lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite' (ECLAIR) depuis la rentrée 2011. Cette continuité dans le

¹⁰ L'association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV), créée en 1991, « mène une action d'accompagnement individuel de jeunes dans les quartiers populaires. Cet accompagnement repose sur un principe simple, deux heures par semaine, tout au long de l'année scolaire, un étudiant bénévole intervient auprès d'un enfant ou d'un jeune (de 5 à 18 ans) rencontrant des difficultés dans son parcours. » Source : <http://www.afev.fr/>

¹¹ Lyon, comme de nombreuses autres villes françaises, s'inscrit dans un mouvement d'ensemble, initié par les lois de décentralisation. Comme le rappelle Bernard Bier (2010, p. 119), « *De fait, les projets éducatifs de territoire sont dorénavant, en grande partie, portés financièrement et politiquement par les villes, dans une approche transversale ou universelle (ils visent l'ensemble de la jeunesse) et dans une logique de continuum éducatif (de la petite enfance à l'entrée dans l'emploi, voire au-delà), sous des terminologies diversifiées (projet éducatif local, global, de territoire...)* ».

¹² Sources :

- Présentation du projet d'école 2008-2012, groupe scolaire les Géraniums.
- tableau de bord RAR Schoelcher – Lyon Duchère
- REP Lyon 9^e Duchère. Objectifs prioritaires à atteindre. 23 mai 2006.
- Dossier d'autoévaluation des contrats 2007-2011 des réseaux « ambition réussite ». Comité exécutif exceptionnel du mardi 27 avril 2010.

« marquage » de la difficulté par les labellisations successives, n'est pas sans influence sur les représentations des élèves, des parents et des enseignants. Tête du réseau, le collège accueille les élèves des cinq groupes scolaires du quartier ; la volonté de maintenir une sectorisation forte conduit à n'accorder que peu de dérogations, voire aucune comme à la rentrée 2012.

« Il y a plusieurs grosses écoles privées ; de toutes façons... Alors, dans les écoles élémentaires, et au collège cette année, les gens n'ont plus le choix puisque sur le collège Laurent Mourguet qui recevait beaucoup d'élèves par dérogation, cette année l'Inspection académique a tout refusé. Ce qui a été d'une violence extrême pour les familles, de se dire... Par exemple des gens qui ont des logements HLM ici qui cherchent à déménager, on leur refuse un logement HLM ailleurs, on les oblige à rester à la Duchère, leur enfant est scolarisé là, ils souhaiteraient le scolariser ailleurs, on leur refuse aussi... Il y a une sacrée violence, quand même, de faite... Et donc maintenant ça s'est répandu dans tout le quartier pendant l'été et l'année prochaine il va y avoir des inscriptions massives dans le privé. Les gens qui veulent vraiment que leurs enfants s'éloignent, ils seront prêts à faire des gros efforts financiers pour ça ; parce que là, ça a été très très mal vécu, cette obligation d'inscrire les enfants ici. Alors, à moins qu'ici au collège on réussisse à transformer, à faire que les enfants qui sont venus ici, contraints et forcés [...] A trouver un équilibre et autres, là il y a un enjeu qui est important, (que ces élèves « contraints ») n'aient pas de problèmes avec les plus grands qui font régner cette terreur auprès des bons élèves, etc. Enfin, des choses qui existent ici, quand même. Donc c'est sûr qu'il y a un enjeu important sur ces élèves, qui sont venus là contraints. Est-ce qu'ils vont rester ? Donc là pour l'instant, on ne voit pas beaucoup d'effets de la transformation du quartier. » (E 1-2, 147 et 149)

a) Une école aux ressources multiples

Nouvellement construite, l'école des Géranius, située à moins de 500 mètres du collège dans le secteur de la Sauvegarde, est la fusion de deux groupes scolaires, les Hortensias et les Géranius. C'est la plus importante de la Duchère. A l'occasion de la réhabilitation du quartier, la reconstruction a duré environ cinq ans, pour aboutir à un seul groupe scolaire, une direction maternelle-élémentaire commune et une salle des maîtres commune. La directrice en poste travaille sur le quartier depuis une vingtaine d'années où elle a essentiellement exercé en maternelle. Présente de 7h30 du matin à plus de 19h, elle doit à la fois accueillir et veiller au bon déroulement de la scolarisation des élèves¹³ et gérer plus d'une quarantaine de personnes aux statuts et fonctions différentes. En sus des enseignants, l'école compte des ATSEM, trois assistants pédagogiques (qui se relaient sur trois jours), des emplois de vie scolaire (EVS), des vacataires pour le périscolaire du midi, le RASED avec sa psychologue scolaire et deux enseignants spécialisés (E et G), une « ambassadrice du livre » (service civique) depuis la rentrée 2011, une animatrice du Lieu accueil parents deux demi-journées par semaine, des animateurs pour le club Coup de pouce (tous les soirs jusqu'à 18h pour 8 enfants, en deux groupes de quatre), sans oublier la présence du service médico-social scolaire financé par la ville de Lyon, avec une infirmière à mi-temps, une assistante sociale et un médecin scolaire environ une journée par semaine. Cette communauté éducative au service des 370 élèves de l'école des Géranius est donc conséquente et regroupe des acteurs aux logiques professionnelles différentes mais complémentaires. Si pour la directrice, tous ces acteurs sont « bienveillants vis-à-vis des élèves », il n'en reste pas moins qu'harmoniser les interventions et

¹³ A la rentrée 2011-2012, on compte 7 classes de maternelle, pour un effectif de 173 élèves, quasi stable : 1 PS, 2 PS/MS, 1 MS/GS, 1 GS, et 2 classes de « petits-petits », âgés de 2 ans, avec des effectifs de 23 ou 24 élèves. La scolarisation à 2 ans est forte dans cette école. A cette même rentrée, l'effectif en élémentaire est de 195 élèves, effectif en augmentation (173 en 2009-2010, 184 en 2010-2011). Les 9 classes se répartissent ainsi : 2 CP, 1 CE1, 1 CE1/CE2, 1 CE2/CM1, 1 CM1, 2 CM2, 1 CLIS. L'effectif moyen y est également de 23 ou 24 élèves. La répartition est modulée selon le niveau, le niveau CM2 a été privilégié cette année, et les deux classes observées comptent 20 et 22 élèves.

les prises en charge des uns et des autres est un travail lourd et complexe. Cette situation fait que les nombreux élèves qui bénéficient d'un étayage conséquent, parfois depuis la maternelle, sont habitués à côtoyer un grand nombre d'adultes dès l'école primaire. Nous verrons qu'une grande partie des élèves repérés comme fragiles et à risque de décrochage ont bénéficié de prises en charge, de soutien ou d'accompagnement divers depuis le CP. Le décompte des élèves ayant bénéficié de l'aide personnalisée (AP) ou d'un projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) figure dans le tableau de bord, comme indicateur d'une différenciation pédagogique à l'œuvre. Ainsi, entre le CP et le CM2, 21 élèves ont bénéficié d'un PPRE en 2010-2011, pour 16 en 2011-2012 dont 5 en CM2 ; tandis que l'aide personnalisée concerne davantage d'élèves et ce dès la maternelle : sur l'année 2010-2011, 143 élèves en ont bénéficié dont 17 en CM2.

Chaque semaine, sur le temps du déjeuner, se tient une réunion pour l'équipe de maternelle le lundi midi, pour l'équipe de l'élémentaire le mardi midi. Le temps prévu de 12h15 à 13h15 est « difficile à tenir », mais la grande présence à l'école des enseignants, dès 7h30 pour certains, permet de nombreux échanges. En 2011-2012 se tiennent également des réunions formalisées Grande section / Cours préparatoire. Pour la directrice, un des atouts est « la connaissance pointue de chaque élève » (entretien du 26/01/2012). Les discussions formelles et informelles des enseignants portent sur les problèmes de discipline et sur la pédagogie, quand il reste du temps. Le projet d'école 2008-2012 fournit des éléments quantitatifs et qualitatifs : ainsi en maternelle, sur la période 2004-2008, les 2/3 des enseignants ont changé, le RASED a connu de nombreux mouvements de personnels tout comme la direction, auxquels se sont ajoutés les déménagements de l'école. Cette instabilité est moindre en élémentaire mais le tableau de bord 2011-2012 indique que sur vingt enseignants, seuls six exercent dans l'école depuis plus de cinq ans. La répartition des élèves aux évaluations nationales pour l'année 2010-2011 présente des taux de réussite inquiétants : par exemple, en français, en CE1, seuls 6 élèves sur 33 obtiennent plus de 66 %, 4 élèves sont à moins de 33 %, 8 entre 33 et 50 %, 12 entre 50 et 66 % ; en CM2, la répartition est différente et 11 élèves sur 23 obtiennent entre 33 et 50 % de réussite, mais un seul est au-delà de 66 % et 7 sont en deçà de 33 % (tableau de bord 2010-2011).

Ces données chiffrées objectivent le ressenti quotidien des enseignants sur les difficultés réelles ou présumées de leurs élèves. Le contenu du projet d'école est en adéquation avec ces constats et dès la maternelle, l'axe 1 du projet d'école « maîtrise du langage » est central. Plusieurs témoignages confirment que depuis l'origine des classements, cet axe a toujours été prioritaire ; parfois l'accent est mis sur le langage oral comme en 2007-2008. Le constat récurrent est résumé dans le projet d'école : « De grandes difficultés sont recensées au niveau de la langue orale et écrite. Ces élèves ont un vocabulaire pauvre et imprécis ». En maternelle, il est précisé « Le niveau d'attention et de compréhension d'un grand nombre d'élèves est très faible et freine les apprentissages : l'acquisition du vocabulaire de base nécessite un apprentissage long et fastidieux ». Mais le bilan du projet précédent est encourageant puisque tant en maternelle qu'en élémentaire, des améliorations sont obtenues si le travail est poursuivi dans la durée, sur plusieurs années, et si les élèves parviennent à se constituer une culture commune, qui peut être aussi bien littéraire qu'artistique. Ainsi le travail sur le conte débuté en grande section avec le RASED, les parcours de lecture aux cycles 2 et 3. Apparaît aussi comme essentiel et ambitieux, pour établir une continuité entre classes et entre cycles, comme entre primaire et secondaire, le parcours artistique et culturel proposé en 2008.

D'autres éléments contribuent à installer une culture écrite scolaire plus cohérente entre classes. Du cycle 1 au CP, des imagiers sont mis en place. Un manuel commun pour le cours préparatoire a été acheté à la rentrée 2011. Au cycle 3, les cinq enseignants réfléchissent à une méthode d'anglais commune. La question de la continuité des outils et des supports est ainsi bien présente à l'école, ce qui rejoint les hypothèses de la recherche.

Parcours artistique et culturel

		ARTS VISUELS				ARTS DU SON		ARTS DU SPECTACLE			LITTÉRATURE		
		Architecture, ville, paysage, environnement	Arts plastiques musées		Arts numériques, photographie cinéma	Patrimoine archives	Musique (en écoute)	Musiques actuelles	Cirque	Théâtre	Danse	Poésie	Livre de jeunesse
Cycle 1	PS	Découverte de l'environnement proche : l'école	Année scolaire 2008-2009 Toutes sections	Travail sur les volumes : fabrication de marionnettes et d'un castellet en vue de la réalisation d'un spectacle	Reportage filmé du spectacle créé par les élèves	Visite du musée Gadagne avec les GS	Chansons traditionnelles de France et d'ailleurs	Chorale avec la participation de toutes les classes	Voir le parcours du PTEA			PS : comptines	Projet conte
	MS		2009-2010 Toutes sections	Travail sur la représentation en deux dimensions : réalisation de fresques murales racontant des contes traditionnels	Reportage photographique - introduction de photos dans les fresques réalisées	Visite du musée Gadagne avec les GS						MS : Poésies et comptines	
	GS	Découverte de l'environnement proche : le quartier proche de l'école	2010-2011 Toutes sections	Travail sur les volumes à grande échelle : Fabrication de personnages géants, issus des contes traditionnels	Reportage photographique du travail effectué par les élèves en vue d'une exposition	Visite du musée Gadagne avec les GS						GS : Poésies traditionnelles françaises	
Cycle 2	CP	Découverte de l'environnement de proximité : le quartier	Warhol, Mondrian, Dubuffet		Le roi et l'oiseau, Grimault		Debussy, Ravel (contes musicaux)	Projet de mise en voix de contes, utilisations d'œuvres de référence parmi le répertoire classique et actuel.	Voir le parcours du PTEA				Travail sur le conte en lien avec le projet de musique.
	CE1		Miro, Keith Harring		Mon voisin Totoro, Miyazaki		Les Beatles					Participation au projet PoéZigZag	
Cycle 3	CE2	La ville de Lyon	Vitrail, mosaïque romaine, hiéroglyphes, peintures de la grotte de Lascaux	Les vacances de Monsieur Hulot, Tati	Musée gallo-romain	Bach et Beethoven	Création musicale autour d'un thème ou d'un objet	Voir le parcours du PTEA			Progression cycle 3 : chaque niveau étudie deux fables de La Fontaine, deux poèmes de J. Prévert, un poème de Charpentreau, un poème de Queneau, et un texte de Hugo, Verlaine, Rimbaud et Apollinaire		
	CM1		Léonard de Vinci, Michel Ange	La Belle et la Bête, Cocteau		Chansons médiévales							
	CM2		Picasso, Doisneau, Van Gogh	Peau d'âne, Demy		Jazz							
Réalisations finales			Exposition sur les murs de l'école des œuvres des élèves					Cycle 2 : réalisation d'un enregistrement destiné à être diffusé aux parents Cycle 3 : rencontre avec des élèves des écoles d'Oullins, présentation finale à la MJC de la Duchère					
Entrée dans des dispositifs locaux, nationaux,		Musée Gadagne Musée gallo-romain		Programmation « Ecole et Cinéma »			Festival Zoullimômes	Hallet Eghayan Artspeuteurs			Festival PoéZigZag		

Source : Présentation du projet d'école 2008-2012, groupe scolaire les Géraniums

Témoignage sur le pôle territorial d'éducation artistique (PTEA)

« J'ai mis en place ce PTEA sur le quartier de la Duchère il y a maintenant neuf ans, avec l'appui à l'époque de M. X., qui était le [...] Délégué Académique à l'Action Culturelle, un homme qui croyait vraiment à l'importance de la culture, des actions culturelles dans les réseaux, et qui m'a beaucoup aidée... Puis j'avais été très soutenue par les chefs d'établissement dans cette démarche, et maintenant on a un PTEA qui fonctionne très bien, avec un parcours culturel qui est proposé à nos élèves, de la grande section de maternelle à la classe de troisième. [...] pour bénéficier de cette appellation PTEA, il faut organiser un parcours de l'élève, l'objectif étant qu'un même élève ne soit pas soumis, au niveau des actions culturelles, uniquement au bon vouloir des enseignants. [...] quand un enseignant souhaite participer à des actions du PTEA, il doit s'inscrire dans un parcours avec des propositions précises, donc chez nous, les propositions en cycle 2 - donc grande section et CP, on a joint les deux pour favoriser la liaison entre les deux - on est sur les marionnettes - en plus c'est lié au patrimoine de la ville de Lyon, les marionnettes [...], CE1 on est sur la poésie, CE2 sur le cinéma, CM1 la danse, CM2 le théâtre, 6° le conte, 5° on revient sur le théâtre, 4° on revient sur la poésie et 3° on revient sur le cinéma. Et à chaque fois, pour les classes qui souhaitent participer [...] par niveau, quand une classe s'inscrit dans ce parcours, il y a un même mode de fonctionnement ; c'est-à-dire que d'une part les élèves vont avoir une pratique artistique avec des ateliers qui sont co-animés par les enseignants et par des professionnels de l'art concerné, ils ont une pratique artistique qui est entre dix et vingt heures d'atelier par an, qui sont co-animés par un artiste. Ensuite, l'enseignant peut choisir d'avoir une pratique plus régulière qu'il conduira lui-même. [...] il y a "dedans" et "dehors", il y a le fait d'assister, de travailler tout ce comportement d'élève-spectateur, et là on a des résultats remarquables au niveau de l'amélioration du comportement de nos élèves, et la pratique artistique ; sachant que la pratique artistique fait beaucoup de bien à nos élèves et en plus leur permet d'être beaucoup plus respectueux quand ils voient un travail... Donc on a des partenaires : sur les marionnettes on travaille avec le musée Gadagne et puis avec le théâtre "Nouvelle Génération" où il y a des programmations de théâtre et le théâtre de Guignol de Lyon, en poésie on travaille avec une compagnie locale les "Arpenteurs" qui a des poètes en résidence, réguliers, qui interviennent avec nous... En danse, la compagnie "Hallet Eghayan" qui est une compagnie de danse contemporaine qui est basée sur le quartier de Vaise en bas... Donc là c'est danse contemporaine mais on peut s'ouvrir à d'autres styles de danse si les enseignants le demandent. Dans le pôle, un des impératifs, c'est de privilégier les partenaires artistiques locaux. Mais c'est pas exclusif : si on ne trouve pas sur place les ressources locales, on peut aller chercher ailleurs... Donc pour ce qui est du théâtre on travaille beaucoup avec le TNG, donc il y a des comédiens qui viennent dans les classes animer des ateliers, et quand les enfants vont au spectacle au TNG, nos élèves de 5° et de CM2, par exemple, ils assistent à cinq spectacles par an. C'est beaucoup ! [...] Ou alors on prend un seul niveau et on impacte, mais si on veut qu'il y ait des progrès réels, il faut qu'il y ait une pratique régulière. [...] les projets en fonction, ça oscille entre 1500 et 3000 euros pour une classe... Mais ça leur permet d'avoir une véritable pratique artistique [...] Et du coup on a fait rentrer la musique de manière transversale, en disant que la musique pouvait venir en support à n'importe lequel des autres projets et donc on s'appuie beaucoup sur l'énergie de Mme B. [...] pour mettre en place des projets musicaux conséquents, et on a sur le territoire des partenaires "musique" très compétents. On travaille avec "Les claviers-percussions de Lyon", avec "L'ensemble des cuivres de Lyon", on a un partenariat avec l'Auditorium [...] ça faisait partie de la commande PTEA, le portfolio de l'élève... On n'a jamais abouti à ça. Il y a plusieurs professeurs surnuméraires qui ont fait des tentatives là-dedans, des recherches... On n'a pas trouvé d'expérience que l'on pourrait suivre en fait. ça nous apparaît nécessaire [...] Quelle forme donner ? Ça nous apparaît intéressant, de permettre à l'enfant de voir, mais il y a des choix différents : il y a certains portfolios qui fonctionnent où l'on met c'est l'enseignant qui décide de ce qui est mis dedans. Il y a d'autres démarches où c'est l'élève qui choisit ce qu'il veut garder [...] qu'est-ce qui fait trace ? Qu'est-ce qu'on choisit ? Qu'est-ce qui va rester ensuite ? [...] mais ce qu'on ressent là, c'est qu'au niveau des injonctions qu'on a, des documents que l'on doit rendre dans le cadre du PTEA, il y a vraiment des injonctions très fortes. On nous demande "de montrer des grilles d'évaluation en français qui montrent que votre action culturelle est efficace"... Pour faire clair c'est ça. "Montrez-nous que les élèves apprennent à lire davantage quand ils sont dans une action culturelle", "prouvez-nous que les élèves sont capables de produire un texte de quinze lignes sans faute d'orthographe". [...] "Parcours Duchère", la ville de Lyon nous a attribué 8000 euros, l'Inspection Académique 1200 euros, la DRAC [...] elle finance directement les artistes, [...] le financement de la DRAC sera à hauteur de 20000 euros. [...] on organise dans le cadre du PTEA, chaque année, un festival, "Moments Rares", et donc dans le cadre de ce festival qui dure quinze jours, on a une partie "exposition" des travaux, avec un cahier des charges très précis, où on exige des enseignants qui vont exposer des choses de qualité : là on est très sélectif, on ne veut pas du tout exposer tous les travaux d'élèves. Ce qu'on veut, c'est de la qualité, et ce qu'on veut aussi, c'est que ce soit des expositions - des panneaux d'affichage, par exemple - qui permettent de voir le parcours suivi par l'élève, d'où on est parti. De plus en plus, on a des panneaux qui intègrent des brouillons d'élèves ; par exemple, quand ils aboutissent à l'écriture d'un conte, pouvoir rendre visible pour les élèves, pour les parents, pour les enseignants, les processus. Et là on a des professeurs qui rentrent dedans et chaque année on voit bien l'amélioration de la qualité des productions, c'est vraiment très intéressant. [...] c'est un boulot énorme, mais chaque année aussi, par contre, quand on fait l'inauguration, que je vois à quel point les collègues sont heureux de voir leur travail mis en valeur, là c'est super ; et c'est beaucoup grâce à nos partenaires, et à la DRAC, parce que du coup nos partenaires, on utilise pour l'exposition la salle polyvalente du collège, et on a des artistes, plasticiens ou autres, qui pendant deux jours mettent en scène, en fait. C'est magnifique ce qu'ils font, c'est vraiment... Donc nous on amène les éléments d'exposition, mais eux ils mettent en scène tout ça, et c'est très beau. Donc il y a la partie "exposition" et on a la partie "spectacles d'élèves", donc il y a - les spectacles doivent aboutir à ce moment-là, donc on a des spectacles de marionnettes, on a du théâtre, on a de la danse, on a de la musique et on utilise deux salles de spectacle qui sont sur le quartier - enfin, une qui est sur le quartier, la MJC, et le TNG qui est en bas - et les parents sont invités à des spectacles à l'extérieur du quartier. Donc c'est un moment de vie intense et qui permet vraiment de fédérer le réseau en fait. » (E 1-2, 20 à 49)

La question des relations avec les parents est abordée de plusieurs manières dans les discours, comme dans les pratiques. Deux éléments semblent porteurs : d'une part le lieu accueil parents¹⁴, situé à côté du bureau de la directrice, qui fonctionne avec un groupe de parents réguliers, de plus en plus investis dans le « lien école/parentalité », et la réalisation d'un carnet d'accueil de maternelle, coordonné par la directrice des Géraniums, établi en commun avec le RASED et les écoles maternelles de la Duchère. Ce document est donné le jour de l'inscription à tous les enfants entrant en première année d'école. Destiné aux enfants qui se l'approprient très vite, il est le premier objet transitionnel entre la maison et l'école. Les parents reçoivent, eux, un livret avec les « choses basiques » sur le fonctionnement de l'école maternelle.



Trois extraits de ce livret d'accueil en maternelle

A ce volet constructif de relations école/parents s'oppose, dans le document formel qu'est le projet d'école rédigé en 2008, des considérations sur les familles qui essentialisent les difficultés plus qu'elles ne permettent de les comprendre et de les combattre. Ainsi, il est affirmé que « Dans un grand nombre de familles, aucun lien n'est fait entre l'école et la maison (pas de livre, de jeu, de sortie, d'incitation, de discussions, d'échanges verbaux, de stimulation). Nous devons renforcer le

¹⁴ Soutenu par l'IEN, cette espace financé par la ville permet aux parents « d'avoir une place à l'école ». Il est propice aux échanges informels, il favorise le contact entre le directeur et les familles ; la confiance peut s'établir progressivement. (Entretien du 4 avril 2012)

lien école/famille.». Ou bien apparaît la déduction hâtive que le peu de parents présents aux réunions de classe est le signe d'un désinvestissement des familles en difficulté. Ce qu'analyse Daniel Thin de la sorte (2009, p. 70-71), « *L'école constitue un lieu de visibilité des familles : visibilité directe dans les rencontres ou dans l'absence de rencontres avec les enseignants ; visibilité à travers les élèves, 'go-between' entre les familles et l'école (Perrenoud, 1987), dont les comportements, postures et performances scolaires tendent à être interprétés dans ce lieu comme autant de signes de ce que sont les familles, de leur mode de vie et des pratiques parentales. Le plus souvent, celles-ci paraissent 'inadaptées' non seulement aux nécessités de la scolarisation mais aussi au développement 'harmonieux' des enfants* ».

Le fait de ne pas parler le français à la maison est en outre considéré comme un obstacle à l'apprentissage en classe. La dimension socioculturelle présente dans les discours scolaires, à la fois chez les acteurs dès les années 1960 et dans les textes officiels la décennie suivante (Bishop, 2008)¹⁵, est omniprésente pour tenter de trouver les causes des difficultés scolaires des élèves issus de milieux qualifiés d'abord de populaires, puis ensuite de défavorisés. Les pratiques langagières, la socialisation langagière ont été étudiées depuis les années 1970 par des sociologues (Bernstein 1975 ; Lahire, 1993, 2008), des sociolinguistes (Bautier, 1995, 2007 ; Bautier & Goigoux, 2004), et des didacticiens (Barré-de-Miniac, 2000 ; Hassan, 2008). Mais ces discours, pour parler des familles de milieux populaires ou issues de l'immigration, reflètent aussi l'ambivalence des attentes : alors même qu'une forme d'injonction à s'impliquer est sans cesse rappelée, l'école peine à tolérer d'autres modèles de fonctionnement et de communication. Comme le dit Pierre Périer, « *L'écart à la norme du 'partenariat' conduit à pointer les défaillances, carences ou autres manquements éducatifs et scolaires des parents exposés à un risque de stigmatisation. Le procès des familles 'démissionnaires' se nourrit d'un tel regard qui tend à rejeter hors de son périmètre 'd'acceptabilité morale' les figures de parents comme pris en défaut ou au comportement jugé non conforme* » (Périer, 2012, p. 5).

Cependant, depuis l'écriture du projet, les acteurs ont changé et la nouvelle équipe semble avoir pris à bras le corps ces questions comme celles relatives au cadre et au climat scolaires. Depuis la rentrée 2010, un gros travail d'harmonisation a été conduit dont les effets ont été rapides sur les attitudes : se lever en classe lorsqu'un adulte entre, enlever sa capuche, son manteau... « Une quinzaine des parents » leur permet d'être observateurs en classe pendant une heure ou une heure et demie ; en 2011-2012, la participation des parents a été forte, en moyenne de 65 %, et a eu des effets positifs patents.

Enfin, il faut souligner que l'absentéisme n'est pas un problème à l'école des Géraniums, que les régulations instituées fonctionnent bien. Le portail ferme à 8h30 et 13h30 précisément. Depuis la décharge complète de la directrice, il est noté une nette amélioration car sans billet, aucun élève n'est accepté en classe. La directrice contrôle en effet les retards, et un billet à faire signer par les parents est donné aux retardataires. De plus, depuis la rentrée 2011, l'accueil dans les classes se fait à 8h20 et 13h20, si bien qu'à 8h30 et 13h30, tous les élèves sont installés en classe : deux fois dix minutes de temps d'exposition aux apprentissages sont ainsi gagnées chaque jour. Les élèves disposent en outre d'un carnet de liaison de la maternelle au CM2, financés par la MAE, la ville de Lyon et Cap canal. Si les absences sont plus fréquentes en juin et septembre, de nombreuses familles retournant au pays rentrent parfois après la rentrée, elles ne sont quasiment jamais injusti-

¹⁵ « L'école a une fonction compensatrice et ce texte reprend [les instructions de 1972], comme ceux de 1923 et 1938, l'idée que la langue naturellement utilisée dans les milieux populaires est une forme indigente et fautive qui ne permet pas d'élaborer une conversation, peut-être même pas une pensée construite. [...] le français apparaît comme une discipline compensatrice devant conduire à un français normé, tandis que le Plan de rénovation, envisage, au-delà de la compensation, la langue davantage dans ses variations fonctionnelles et sociales. [...] quelle que soit la manière dont les discours institutionnels mentionnent la dimension socioculturelle celle-ci est le plus souvent fondée sur le principe d'un déficit, linguistique ou culturel, que l'école va tenter de réduire pour répondre à son projet de démocratisation. » (Bishop, 2008, p. 43-44).

fiées. De ce fait, la question du décrochage se pose dans d'autres termes qu'au collège, voire ne se pose pas. A aucun moment, en élémentaire, le terme de décrochage n'apparaît dans les documents institutionnels établis collectivement. Le terme par contre figure bien dans le projet du RAR puis de l'ECLAIR.

b) Le collège Schoelcher, centre du RAR et de l'ECLAIR¹⁶

Collège public de secteur accueillant les élèves de CM2 du quartier de la Duchère, il est classé en éducation prioritaire depuis le début des années 1980. En 2010-2011, il scolarisait 400 élèves, en 2011-2012, 373 (soit l'équivalent du groupe scolaire des Géraniums), pour une capacité de 700 élèves. Lui sont rattachés une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS, ex-UPI) depuis trois ans et une Segpa. En 2011-2012, on comptait 42 enseignants et 20 personnels de vie scolaire pour un effectif total de 71 personnes. En 6^e, 67 élèves étaient scolarisés dans quatre classes. Deux de ces classes ont été l'objet d'observations entre janvier et juin 2012.

Le document établi en mai 2006 au titre du REP Lyon 9^e Duchère fait état des objectifs prioritaires à atteindre pour deux axes : maîtrise du langage et apprentissages mathématiques.

Le dossier d'autoévaluation des contrats 2007-2011 des RAR fournit des éléments de bilan établis par le comité exécutif exceptionnel du 27 avril 2010. Soit quatre années après.

Avec le classement RAR, les moyens humains ont été abondés : quatre professeurs supplémentaires rattachés au collège ont été affectés, dont un professeur des écoles ; 12 assistants pédagogiques recrutés, 3 au collège, 9 dans les écoles ; 3 maîtres REP, professeurs des écoles sont en poste dans le 1^{er} degré. Les objectifs du réseau sont toujours centrés sur les deux axes précédents ; est ajouté l'objectif « améliorer l'expression orale des élèves » à l'axe 1, « développer des compétences en géométrie » à l'axe 2¹⁷. Pour l'inspecteur de circonscription (IEN) en poste depuis septembre 2010, la première priorité reste bien la maîtrise de la langue, l'axe 2 les mathématiques, l'axe 3 le climat scolaire. Les résultats aux dernières évaluations de CM 2 confortent les priorités décidées antérieurement.

Témoignage

« Ce qui est certain, c'est que la maîtrise de la langue en première priorité depuis les 10 ans où j'exerce ces fonctions, on l'a toujours retrouvée. Et plus précisément à l'intérieur de la maîtrise de la langue, c'est le vocabulaire qui pose question. Enfin, qui pose question, qui est identifié pour les enseignants de toute discipline comme une difficulté récurrente, très importante de nos élèves. Et qui a des incidences sur tous les enseignements. Par exemple, on se rend compte que nos élèves ont des performances très médiocres en mathématiques. Mais quand on fait des entretiens d'explicitations des élèves suite à des épreuves mathématiques, très souvent ce qui les a gêné c'est une incompréhension. [...] Une incompréhension de la consigne parce que ils ne connaissent pas les mots. Il y a le vocabulaire traditionnel qui leur manque beaucoup et alors si on parle du métalangage c'est encore bien pire. » (E 1-1, 16 et 18).

¹⁶ Avec ce nouveau label, est apparue la fonction de préfet des études, une par niveau, souvent mal acceptée la première année par les équipes enseignantes ; le préfet des études est recruté par le principal après entretien. Le pilotage de l'ECLAIR est partagé entre le principal du collège et l'inspecteur de la circonscription (IEN). Théoriquement, une lettre de mission doit contractualiser le recrutement sur profil du secrétaire du comité exécutif-coordonnateur, comme ceux des maîtres surnuméraires. Chaque année, après évaluation, ces nominations peuvent être remises en cause. Tous les directeurs des groupes scolaires sont invités au comité exécutif ; les enseignants y sont faiblement représentés, ce que regrette l'IEN.

¹⁷ Parmi les indicateurs retenus pour l'axe 1 figurent : 'vocabulaire', 'écrire', 'grammaire', 'orthographe', 'lire', avec des scores en CE1 et CM2 calculés sur la base de la réussite à moins de la moitié des items. Systématiquement, il est indiqué qu'au « collège : les indicateurs se limitent à dénombrer les dispositifs sans pouvoir mesurer leur efficacité ».

à Lyon, le mercredi 23 mai 2006



Réseau d'Education Prioritaire de :

.....- REP LYON 9° Duchère -

OBJECTIFS PRIORITAIRES à atteindre pour chacun des AXES

Ces objectifs à atteindre en terme d'apprentissage sont pour chacun des axes (en nombre restreint) et suffisamment précis pour être évaluable.

Ainsi, il convient d'associer à chaque objectif que vous déterminerez, un (ou des) indicateur(s) académique(s) ou local(aux) qui vous paraisse(nt) pertinent(s) et qui s'appuient sur des résultats scolaires des élèves.

(Les champs disciplinaires sur lesquels ils porteront pourront être précisés)

Axe 1 : maîtrise du langage

Objectifs	Actions	Indicateurs
<ul style="list-style-type: none"> Enrichir le répertoire lexical des élèves dans tous les domaines et disciplines. 	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer dans chaque séquence un apport de vocabulaire et faire le lien avec l'écrit. Constitution de répertoire divers (thématiques, disciplinaires, orthographiques, alphabétique, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluation CE1, CE2, 6^e, brevet. Taux de maintien par classe.

Page 5 sur 7

à Lyon, le mercredi 23 mai 2006

	<ul style="list-style-type: none"> Mémorisation. Recours à des lectures quotidienne offertes ou personnelles. Faire varier les supports d'activités (objet mystérieux, histoire, albums, documentaires, film, affiches etc) 	<ul style="list-style-type: none"> Taux de passage, y compris en seconde.
<ul style="list-style-type: none"> Rendre les élèves capable de répondre à une consigne écrite dans tous les domaines et disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> Développer des savoir faire par rapport à la lecture de consignes. Produire des consignes (règles de jeux, programme de construction de figures) 	
<ul style="list-style-type: none"> Amener les élèves à produire un texte cohérent et respectant les contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation, exigibles au niveau de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> Développer les situations de communication à autrui. Utiliser les projets culturels comme source de motivation pour donner sens aux activités langagières. Mise en place en équipe des outils d'écriture et des procédures utilisés par les élèves (grille de relecture, répertoire, etc) Harmonisation des procédures de correction au sein d'une même école. Prévoir les documents qui seront transmis au collège. En mathématiques, écrire des narration de recherche, produire des énoncés à partir de figures ou de données numériques. Avoir le souci de faire produire des textes dans tous les domaines disciplinaires. 	
<ul style="list-style-type: none"> Créer un parcours de lecture pour chaque élève en conformité avec les textes. 	<ul style="list-style-type: none"> Etablir un document par cycle faisant état du parcours envisagé avec certains passages obligatoires. 	

Page 6 sur 7

La permanence de ces objectifs prioritaires au fil du temps n'est en rien spécifique à ce territoire, mais montre bien que la question de la culture écrite et de la langue écrite et orale est centrale pour les acteurs de terrain et justifiera leur intérêt et leur participation à la recherche.

La prévention du décrochage apparaît dans le même document, liée au traitement de la grande difficulté scolaire. Sont énumérées, entre autres, comme actions : les PPRE pour les élèves de 6^e, l'aide aux devoirs obligatoire au collège, la co-intervention pour les quatre classes de 6^e, le dispositif ModAccès (présenté comme un dispositif relais externalisé), le PTEA, la fête des langues, les ateliers MACLE¹⁸, ainsi que les dispositifs d'accompagnement à la scolarité (aide aux devoirs, activités culturelles et sportives, théâtre, Coup de pouce, tutorat..) en lien avec le Projet de réussite éducative¹⁹. Une multitude d'actions et d'acteurs au service d'objectifs apparemment partagés dans le réseau, sans qu'apparaisse à aucun moment le point de vue des familles, partenaires plus théoriques que réels, et des élèves, publics concernés par les actions. Parmi les évolutions envisagées en 2010, figure l'objectif « donner des espaces de réussite en prenant en compte tous les champs disciplinaires », alors que l'on constate : « au collège trop plein de l'emploi du temps dû aux différentes aides. L'élève est au collège de 8h du matin à 17h30 : en fin de journée c'est une véritable cocotte-minute ».

En 2009-2010, 50 % des élèves de 6^e avaient bénéficié d'un PPRE apparenté à l'aide personnalisée du premier degré. Par ailleurs, l'ensemble des élèves de 6^e bénéficie de l'accompagnement éducatif, ce qui représente plus de la moitié des collégiens bénéficiaires du dispositif. Si le comité exécutif se félicite de la « forte synergie des dispositifs » et du « fort maillage partenarial sur le territoire, ce qui produit de la mise en cohérence du discours de l'adulte », les effets sur les apprentissages ne sont pas manifestes pour autant, alors que la rénovation du quartier en cours n'empêche pas l'extrême précarité du public scolarisé. Les nouveaux habitants sont présentés comme cherchant, eux, à scolariser leurs enfants hors du secteur scolaire. Deux populations aux profils sociaux et culturels se croiseraient plus qu'elles ne se côtoieraient sur le quartier de la Duchère.

Un centre de ressources, financé par le RAR et sous la responsabilité de la coordonnatrice, est ouvert à toutes les équipes enseignantes, mais est conçu plus particulièrement pour le premier degré. Il comporte un grand nombre de séries de livres (albums et romans principalement), destinées aux écoles du réseau, ainsi que des documentaires, des bandes dessinées, des contes. En 2011-2012,

¹⁸ Le module d'approfondissement, compétence lecture écriture (MACLE) est présenté ainsi par le professeur ambition-réussite : « Ce sont des ateliers sur un mois, tous les jours. Les enfants d'une classe sont répartis par groupes de besoin déterminés par une évaluation diagnostique et l'impression de l'enseignante, et on est 4 ou 5 et chacun prend un groupe. On doit travailler trois choses : la production écrite, la syntaxe et l'oral. Selon les groupes, on axe plus sur l'un ou l'autre, et ça se fait sur toutes les écoles depuis quatre, cinq ans. [...] c'est le RASED qui a mis ça en place et qui a diffusé la première année. [...] ça permet de travailler en petits groupes, et de voir et cibler vraiment les difficultés des élèves durant une période sur tel contenu. [...] c'est un outil qu'on peut utiliser en classe et pas simplement les maîtres G qui ont leurs propres outils pour les enfants en difficulté ». (E 2-3, 4 à 20). La proposition initiée par le RASED a été reprise dans le RAR, et les maîtres surnuméraires sont chargés de ces ateliers. Les modalités peuvent cependant varier d'une école à l'autre.

Par exemple, à l'école des Géraniums, suite à la constitution de groupes de niveau après évaluation, les MACLE sont pris en charge par cinq intervenants : le maître E, les assistants pédagogiques, le maître supplémentaire, 4 à 5 semaines dans l'année, de 8h30 à 10h15, trois jours par semaine, pour des élèves de GS au CM2.

Pour une présentation plus complète sur les objectifs des MACLE, se reporter par exemple à <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/a-interview24-imp.htm>

¹⁹ D'autres indicateurs, disponibles dans un document de synthèse sur les territoires en réussite éducative, indiquent qu'au collège, en 2010-2011, 55 enfants ont bénéficié de parcours de réussite éducative dans le cadre de la prévention du décrochage. Cette même année, le collège « a organisé 16 conseils de discipline, 11 exclusions ont été prononcées, 10 jeunes ont été réaffectés sur l'établissement après avoir été exclus d'un autre collège ».

une assistante pédagogique²⁰, professeur documentaliste en attente de poste dans l'académie, a saisi le fonds dans une base de données, constitué des dossiers et des caisses thématiques de livres, préparé un rallye lecture. Ce local ressources est ouvert trois heures chaque semaine, sur le temps du déjeuner (12h15-13h15).

Témoignage sur l'utilisation en classe de ce fonds de ressources

« Il y a vraiment quelque chose qui c'est passé, dans cette classe, là, depuis, pratiquement tout de suite, dès la fin septembre, euh, j'ai pris parti de, euh, de leur dire exactement comment moi j'étais, c'est-à-dire lecteur, donc je leur ai présenté des livres, que je lisais, alors sans rentrer dans les détails de l'histoire, je leur ai montré les livres que je lisais, je leur ai dit que, que j'allais, que j'allais en chercher pour eux au collège, à la bibliothèque du collège, je leur présente à chaque fois, vous voyez, j'y suis allé hier, j'en ai une pleine caisse, je leur présente avant de les mettre dans la bibliothèque à chaque fois, je peux prendre, trois quarts d'heure, une heure pour leur présenter tous les livres, il y a un système de prêt, et en plus j'ai rapporté des livres qui m'appartiennent, que j'avais, qui ont une histoire parce que c'était des livres, quand j'étais, quand j'avais leur âge en fait, c'était mes livres, que j'ai mis dans le, dans le fond de la classe. [...] puis leur montrer que je lisais aussi, je crois que c'est important, sinon, ce serait que, enfin, c'est, il faut montrer l'exemple, il faut lire aussi, je crois. Et que j'aimais ça, tout simplement, j'aime ça, et que j'essaye de leur transmettre cet amour de la littérature. » (E 4-1)



Photographies du centre de ressources du RAR

La liaison CM2-6^e est une forte préoccupation de l'IEN. Un certain nombre d'actions mettent en contact élèves et enseignants, dans lesquelles les liens interpersonnels jouent un rôle important. Existent ici, comme ailleurs, les rencontres entre les maîtres de CM2 et le préfet des études ou un des professeurs de 6^e ; elles permettent d'envisager un PPRE dès juin, d'harmoniser un minimum. L'IEN souhaite qu'à cette occasion, un temps soit consacré aux apprentissages, aux acquis des élèves validés dans le socle commun de compétences et de connaissances. Si le « décrochage, c'est un peu l'affaire du collège », les maîtres de CM2 doivent alerter sur les fragilités repérées de leurs élèves. La fragilité peut se présenter comme une dépendance par rapport au maître, un manque d'autonomie vis-à-vis de l'enseignant et des contenus. Mais les élèves fragiles scolairement peuvent être « ceux qui ne décryptent pas bien les attendus. 'Je fais des efforts mais ils ne sont pas récompensés'. » (Entretien avec l'IEN, 4/04/2012). De nombreux aspects des pratiques enseignantes res-

²⁰ Son service de 35 heures était réparti entre un mi-temps à l'école des Dahlias et un mi-temps au collège où elle prenait en charge des élèves pendant dix heures (en particulier le soir jusqu'à 18h15) et gérait le centre de ressources trois heures par semaine. Elle intervenait également deux heures en SEGPA.

tent à travailler entre les deux degrés, selon l'IEN : l'utilisation du tableau, la durée des activités, le déplacement en classe, l'apprentissage des leçons, les évaluations... des modalités de fonctionnement qui méritent d'être explicitées.

Concernant la culture écrite, depuis deux ans, un nouveau projet, avec la villa Gillet, mobilise quelques classes : écriture d'un texte long, collectif, avec accompagnement par un auteur et mise en voix. Mais plus largement, si l'IEN se félicite des projets lecture-écriture, il constate au vu des résultats aux évaluations de CM2, que trop de temps est consacré à la grammaire et à l'orthographe « à vide » et pas assez à la production d'écrits. Pourtant, sur le réseau existe un outil, support à l'écriture individuelle, le cahier d'écrivain, sans enjeu de notes ni d'évaluation, qui s'est diffusé sans incitation institutionnelle. Nous l'observerons de près infra.

Ainsi sur ce territoire, se confirme l'existence de ressources matérielles et organisationnelles conséquentes, pour faire face aux difficultés récurrentes des publics scolaires. Mais ces ressources ne vivent que grâce à la dynamique impulsée par les acteurs et à leur volonté de lutter contre les déterminismes sociaux.

3 Une équipe volontaire, aux profils et mobiles multiples

Dans ce paysage socio-éducatif et scolaire, les individus tiennent toute leur place. Si l'on en reste à des catégories sociales déterminées, on mésestime les différences interindividuelles et l'on oublie la part centrale prise par les acteurs dans les processus de transformation sociale. Cette recherche laisse une large place à la parole des acteurs, et au delà des regroupements et typologies comodes pour l'analyse, des cas singuliers d'élèves seront exposés. En amont, pour que cette recherche puisse se mettre en place, l'implication d'un certain nombre d'enseignants ou personnels éducatifs était nécessaire. Une rapide présentation de quelques-uns des propos des acteurs, de leur fonction institutionnelle, permet de mieux cerner en quoi cette recherche répondait à un besoin de comprendre et d'agir. Les professionnels initialement concernés par la recherche étaient les enseignants volontaires de CM 2 et de deux classes de 6^e (deux professeurs de lettres, un d'anglais, un d'allemand) ainsi que le maître supplémentaire, professeur des écoles et maître-formateur, correspondant de l'Institut français de l'éducation (IFÉ) dans le cadre des Lieux d'éducation associés (LéA)²¹. Rapidement, il a paru nécessaire de rencontrer et d'associer de manière plus conséquente l'inspecteur de la circonscription (IEN), le directeur de la Segpa, les conseillers principaux d'éducation (CPE), la secrétaire du comité exécutif-coordonnatrice (à mi-temps sur ce poste, à mi-temps comme enseignante en CM2), et d'autres membres de l'équipe éducative du collège et de l'école, comme la directrice du groupe scolaire et la psychologue scolaire du RASED. A la rentrée de septembre 2012, d'autres enseignants ont souhaité rejoindre l'équipe engagée dans la recherche. Lors du dernier trimestre d'observation, le nombre d'enseignants acceptant notre présence en classe a doublé. Certains ont accepté d'être filmés, la plupart ont été interviewés. Au fil des entretiens sont apparus des questionnements et des positionnements professionnels, parfois convergents, qui donnent à voir les tensions et ambivalences vécues au quotidien.

Pour l'un, « *C'est vrai qu'on se pose beaucoup de questions, on n'a pas souvent des réponses, on essaie de construire des choses ; on passe notre temps à défaire et à refaire ; mais bon je pense que si on ne le faisait pas, nos élèves n'en seraient pas là non plus, aussi bien du côté primaire que du côté collège.* » (E 2-2, 190).

²¹ Les LéA doivent réunir « un ensemble de conditions : un questionnement des acteurs accompagné d'un soutien de la direction du lieu, l'implication d'une équipe IFE, et la construction conjointe, entre tous les acteurs, d'un projet dans la durée pour répondre à ce questionnement » (source : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lea/4page-de-presentation-des-lea>). Comptant parmi les LéA créés pour « travailler de façon privilégiée des questions de recherche » en septembre 2011, le collège Schoelcher a de ce fait un correspondant associé.

Un autre, en poste depuis dix ans, reconnaît que l'on peine à trouver des pistes d'action, alors que la maîtrise de la langue est depuis très longtemps LA priorité des projets successifs. Faut-il expérimenter avec les méthodes FLE (français langue étrangère) ?

« C'est vrai que sur ce point précis, on traîne à trouver des pistes d'actions surtout ce point précis de l'amélioration du vocabulaire. Et on trouve pas, on a cherché surtout avec X dans des travaux de recherche, [...] On dit des séquences de vocabulaire, faire des liste de vocabulaire. Faire apprendre des listes de vocabulaire ne sert à rien dans la mesure où ils ne s'investissent pas. Comment on fait pour qu'un vocabulaire devienne actif ? Et là, on est très démuni. Une année, tous les professeurs mettaient un petit pavé de lexique spécifique en lien avec chaque leçon mais bon ça a pas donné de résultats très importants. Mais là, la piste vers laquelle on se dirige plus, [...] On constate que bon nombre d'élèves abordent le français comme langue seconde de fait. Est-ce qu'il serait pas opportun de se diriger vers les méthodes d'enseignements du FLE avec nos élèves en tout cas pour une bonne partie ? Est-ce que l'on aurait pas plus de chances d'améliorer l'acquisition du lexique ? [...] dans les actions qui vont être mises en place pour l'année prochaine, on étudie ce point là. Donc les actions que l'on a mises en place très fortement et qui ont donné des résultats très concrets, c'était tout un travail sur l'amélioration de la langue orale au travers de la pratique des arts vivants, avec des propositions culturelles qui portent sur le conte dans sa forme orale, le conte, le théâtre, la mise en scène, la réalisation de courts métrages en cinéma. L'objectif étant de faire parler les élèves et puis dans bon nombre d'écoles, même si maintenant c'est un peu tombé en désuétude, dans bon nombre d'écoles, pendant plusieurs années fonctionnaient de manière très active les conseils d'enfants, dans les écoles élémentaires ». (E 1-1, 18 et 20)

Les relations enseignant-élèves peuvent être vécues comme centrales par certains professeurs qui adaptent leurs pratiques à leur ressenti émotionnel. *« Je me suis rendue compte qu'ils sont dans l'affect de toute façon, ça c'est obligatoire, ils n'arrivent pas à se détacher, le prof de l'affect, du cours qui va avec, des notes, tout ça, ça va ensemble [...] Parce que ça m'est arrivé que j'aie des élèves qui déchirent leurs feuilles de rage d'avoir des mauvaises notes et alors là, ils butent, ils se braquent donc j'essaye de leur montrer, et je leur ai expliqué ça aussi, que il fallait toujours qu'ils partent du cours en ayant toujours appris quelque chose et que s'ils s'étaient ennuyés ou qu'ils n'avaient pas appris ou s'ils ne se sentaient pas bien dans leurs cours, sans doute c'était de ma faute. C'est un moyen détourné pour leur expliquer que je suis avec eux, c'est une stratégie pour leur montrer que je ne suis pas là pour les noter et qu'en fait on travaille ensemble tout simplement. Moi, je ne suis pas là pour faire le cours et après ça leur plaît pas c'est pareil, non, on est là pour chercher ensemble, on construit ensemble, il faut qu'ils me disent si ça va pas, je suis toujours en train de leur demander si ça va, tout va bien, est-ce que tout va bien, tout le monde est là. C'est ma façon de faire. J'aime bien qu'ils fassent les rapports comme ça ils sentent que le cours n'est pas détaché de leurs vies. »* Mais ce qui fonctionne en 6^e ne fonctionne plus en 3^e : *« Encore les 6^{ème}, tout les amuse un petit peu, ça va ils sont petits, ils ont encore du punch et tout mais les 3^{ème}, ils sont terribles, ils ont plus envie. On les soule, on les fatigue, 'qu'est-ce qu'elle me dit', les 3^{ème}, c'est un défi de tous les jours. [...] Ils ne sont pas là pour apprendre. »* (E 10, 114 et 122-124) Autrement dit, entre la 6^e et la 3^e, la mobilisation semble faiblir. Accrocher les élèves, retenir leur attention, les intéresser à chaque cours devient une épreuve pour l'enseignant, voire une souffrance.

Cette impression de désengagement progressif au fil des années de collège est confirmée par un autre enseignant, qui le perçoit à travers des signes tangibles, les outils et supports des activités scolaires.

« Dans les sixièmes, je n'ai jamais eu de cahiers abandonnés à la fin de l'année, mais les autres classes, oui, ça c'est fréquent. C'est triste pour nous, car on essaie de leur offrir des supports qui soient utiles, qu'ils puissent après prendre au lycée avec eux aussi. [...] oui je dis pas que c'est la majorité ; mais là on est en mai et il y a beaucoup d'élèves qui ont lâché complètement l'idée du

cahier, alors que les sixièmes sont beaucoup plus dans l'habitude de travail, le cahier, les supports, tout ça, ils ont la notion de matériel. [...] ils se détachent beaucoup de l'écrit ; ils sont plus : « pourquoi, ça sert à quoi ? de toute façon, je comprends rien ». [...] mais ils ont perdu le, la motivation de le faire. [...] c'est beaucoup moins structuré pour eux. [...] Parce que ma classe de troisième en début d'année était très, euh on va dire scolaire et avait bien tout ça et au mois de mai ; c'est pas moi qui ait changé ; c'est eux ; moi je demande toujours mais je peux pas exclure les élèves qui n'ont pas de matériel ; ça aurait aucun sens ; mais voilà ils ont perdu ça quelque part ; on sait pas trop où ça va. [...] ; les matières de brevet, ils conservent puisque c'est leur point de révision [...] 10 % des têtes de classe vraiment à fond, 5 sur 23. Il y a des élèves qui sont sérieux, qui sont encore bien dans le cadre de la classe et du travail qu'on fait, qui [...] peuvent expliquer ce qu'on est en train de faire et d'autres, pour des raisons diverses, qui ont complètement décroché et qui ne savent pas du tout où l'on en est et qui passent d'un cours à l'autre sans faire de lien du tout. [I : donc c'est un décrochage progressif qui est d'abord cognitif en fait par rapport au contenu de ce que vous faites] oui ils sont là mais ils sont plus là pour les cours, l'apprentissage ». (E 8-2, 55 à 75)

La question du décrochage au collège est en effet prégnante. Le CPE en charge du niveau 6^e, par ailleurs nommé préfet des études en septembre 2011, a pu disposer d'un espace d'intervention supplémentaire qui s'est traduit par des aménagements et des contacts renforcés avec le premier degré. Un des points forts du projet est bien de travailler sur la transition CM2-6^e, surtout pour les élèves considérés comme les plus fragiles. Une importante réflexion conduite avec les professeurs principaux²², en doublette en 6^e, a eu des effets estimés positifs à la fin du 1^{er} trimestre. « Les élèves ont plus confiance, sont plus à l'aise, moins perturbateurs » (CPE1, 27/01/2012). Pour lui, l'indicateur premier du risque de décrochage est le niveau de l'élève à l'entrée en 6^e : la proportion de décrocheurs est plus importante si des difficultés d'apprentissage préexistent. Il signale de plus le fossé existant entre la 6^e et la 5^e, où il observe beaucoup plus de comportements de rupture. Il insiste également sur le fait qu'en quatre ans de collèges, beaucoup de trajectoires bougent. Ce qui réfute tout déterminisme.

Le professeur surnuméraire issu du premier degré est l'interface, il connaît nombre d'élèves avant leur arrivée au collège. Son parcours professionnel est atypique puisqu'il a toujours exercé sur le quartier ; il exerce cette fonction depuis six ans, et quittera son poste en juin 2012 pour reprendre une classe à plein temps, toujours sur le quartier. Son service est pour partie au collège (5 heures en français, 4 heures en mathématiques, 1 heure en PPRE), pour partie dans les écoles de la Duchère ; parmi ses missions hors enseignement aux élèves, il intervient avec les conseillers pédagogiques dans les animations, et il est en charge de la formation des assistants pédagogiques, personnels précaires, le plus souvent étudiants recrutés par le principal ou le secrétaire du comité exécutif.

Pour sa part, en poste depuis la rentrée 2010, un professeur de lettres « ambition réussite » explique : « Ça me va, parce que j'aime beaucoup ce poste [...] je trouve que c'est une vraie réussite pour le coup ; surtout les postes de PE, le poste de X. qui permet vraiment de s'occuper de la liaison CM 2- 6^e et celui de Y. et moi en français maths. En voyant un petit peu ce qui se passe en CM 2, on a davantage conscience des difficultés qui arrivent en 6^e et inversement, ce qu'ont les CM 2 et que perdent les 6^e en termes de savoirs et notamment de rituels. » (E 5, 12).

De son côté, la psychologue scolaire du RASED suit deux groupes scolaires de l'ECLAIR (son secteur comprend aussi quatre groupes scolaires non classés) qui occupent 50 % de son temps (pour 27% de la population totale du secteur attribué). Elle répond aux demandes des enseignants pour

²² Accueil, heure de vie de classe, dispositifs de mise au travail, aménagement de l'emploi du temps...

l'orientation en SEGPA, les bilans psychologiques (36 % de son activité) ou la constitution d'un dossier pour la MDPH, l'ITEP ou l'IME. Sur le plateau de la Duchère, deux autres psychologues scolaires sont en poste. Si elle suit les élèves dans la durée, elle assure aussi le lien avec les familles, les associations ou organismes médicaux et éducatifs du secteur. Elle constate que certains élèves, bien qu'en « désir d'école », ne tiennent que si l'école accepte de lâcher du lest, que si elle réagit avec souplesse et désamorçe le conflit. Pour elle, des enfants cachent leurs problèmes cognitifs ou intellectuels derrière des problèmes de comportement. Quelques-uns vont décrocher en 6^e car ils ne pourront pas suivre scolairement. Elle constate aussi que la multiplication des évaluations active ce phénomène. (Entretien du 3/05/2012).

La liaison interdegrés et intercycles, la prévention du décrochage, font partie des missions du secrétaire du comité exécutif, chargé du suivi du réseau, de la tenue des tableaux de bord, toute une partie administrative qui ne prend sens que par la coordination. *« Mais je pense que quand on va œuvrer sur la prise en charge de la grande difficulté scolaire, on va bien être dans la prévention de ce qui, pour des élèves plus âgés, pourrait devenir décrochage. Mais il me semble que sur les tranches d'âge sur lesquelles on intervient dans le réseau - de la petite section de maternelle à la classe de troisième - on est vraiment... On est pas encore là-dessus, même si on voit bien qu'il y a des élèves qui deviennent absentéistes en arrivant au collège et au fur et à mesure des années collège. Mais donc, ce sur quoi on travaille beaucoup, c'est la prise en compte de la grande difficulté scolaire, ça oui... Donc de différentes... Une difficulté qui a différentes origines. [...] Partout, il y a une recrudescence des enfants non-francophones. [...] au niveau de mes fonctions de coordinatrice, cette dimension-là, elle va être prise en charge dans le suivi des moyens supplémentaires affectés au réseau. Je pense ici particulièrement à une problématique de début d'année qui est le recrutement des assistantes pédagogiques, assistants pédagogiques. Donc ce recrutement, il est du ressort du chef d'établissement, mais j'y participe souvent par délégation : dans la sélection des candidats, sur le site du rectorat et autres et maintenant, je recherche régulièrement, pour partie, des personnes qui ont un profil FLE. Donc là encore ce matin, j'ai convoqué pour un entretien une jeune femme qui est en Master 2 de FLE, qui a déjà donné des cours de FLE, et il y a une approche de la langue française comme langue seconde dont on a besoin, maintenant, à tous les niveaux. [...] Mon rôle de coordinatrice il va être de repérer les actions qui se conduisent dans les écoles, à destination de ces enfants-là, comme d'ailleurs dans toute problématique particulière : qu'est-ce qui se développe dans les écoles et qu'est-ce qui peut être fédéré ? Donc là, sur la prise en charge des élèves - pas forcément non-francophones, mais en tout cas pour qui le français n'est pas la langue première - c'est important de diffuser les bonnes pratiques. Alors dans un temps pas très ancien mais qui se recule de plus en plus, c'était de mettre en place des formations pour les enseignants, mais là nous n'avons plus de budget pour ces formations. ».* (E 1-2, 10 et 12)

Pour un autre enseignant, si la liaison école-collège est bien une préoccupation, le besoin et l'envie de partager les pratiques, de parler pédagogie expliquent aussi son intégration à l'équipe de recherche. *« Là, c'est la quatrième année. Mais ça m'intéresse quand même cette année ; cette année j'ai un nouvel angle d'approche, c'est que je dois me poser la question pour les CM 2 de l'année prochaine, donc ça m'intéresse cette histoire de lien CM 2-6^e [...] là, votre recherche- [...] ça va me permettre de penser des séquences à faire pour mes collègues de CM 2 et aussi, dans les présentations qui vont avoir lieu en CM 2. [...] on parle pas assez de ce qu'on fait dans nos classes, et du coup... Et du coup j'ai plus l'impression que dans l'équipe enseignante, finalement, c'est pas... C'est un petit peu déprécié, quoi. Je me suis pratiquement fait- si, même une fois je me suis fait traiter de "pédago" ! [R] Je savais pas que ça pouvait être une insulte, dans un collège ! ».* (E 12, 42 à 60)

Ou bien besoin de partager ses expériences professionnelles et d'apprendre ensemble, sans crainte du regard des autres : *« Ce sont des choses que l'on devrait pouvoir faire dans les équipes, filmer nos collègues. [...] On nous dit, les groupes d'analyses de la pratique, on les fait mais personne ne*

vient. [...] C'est la pédagogie de se dire, de se poser des questions comme ça. » (E 3-4, 310 à 312), tout comme est affirmé le droit à l'erreur pour les élèves : « C'est ce que je leur dis, l'école c'est quand même un des rares lieux dans la vie où on a le droit de se tromper, donc profitez-en. Et souvent, chaque début d'année, j'ai des élèves qui sont inhibés donc ils ne font pas et c'est comme on dit « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ». Sinon c'est impossible d'apprendre. Donc moi c'est ce que je leur dis c'est trompez-vous. Ce qui serait grave c'est de pas savoir beaucoup et de pas pouvoir se corriger. » (E 3-4, 156)

La dynamique créée par le fonctionnement et le classement en ECLAIR est aussi un moyen de se former : *« On apprend beaucoup, on se forme beaucoup ici et on évolue et puis ça se passe de mieux en mieux donc je trouverais dommage de désertier le lieu maintenant que / que ça va mieux quoi. » (E 14-1)*

La Segpa est très intégrée dans le collège, et un grand nombre de problématiques sont communes à l'ensemble du personnel.

« On est un établissement classé dans un quartier, enfin je veux dire il y a un post-it à mettre, on l'a, plan violence, tout ce qu'on peut imaginer dans le dispositif de la Ville de Lyon, post-it bleu, vert, etc. on les a tous et récemment on est éclair, c'est la dernière nouveauté [...] Il y a un avantage à être Eclair ou RAR [...] les moyens horaires sont quand même importants [...] ici la Segpa elle est intégrée à tout et c'est plus une difficulté de demander à un prof surnuméraire de prendre ou tester un gamin, ils ont les mêmes modules d'aide à la recherche que les autres classes, [...] Et les habitudes existent d'interpénétration et on a plus de facilité à les promouvoir dans un établissement comme celui-ci que quand les classes sont blindées à 30. [...] il faut parler des écrits plutôt que de l'écrit et à la Segpa il y a beaucoup de choses qui sont faites ; l'écrit c'est le centre de tout apprentissage mais la désaffection de l'écrit, moi je dis, vient avec le temps au collège ; on a moins de difficultés avec les sixièmes Segpa qu'avec les troisièmes ; ils ont le pensum qui est le dossier de CFG à écrire et c'est les mille mots et c'est vraiment très compliqué pourtant ils ont une trame, on essaie d'être le plus concret possible etc. on s'arrache les cheveux alors qu'en sixième, ce serait plutôt des écrits dithyrambiques et multiformes et très spontanés. » (E 11, 164 à 177).

Enfin, la thématique de la recherche fait écho à des questionnements personnels sur l'acte même d'enseigner.

« Mais des questions que je me pose aussi [...] il faut quand même induire les choses [...] là on touche vraiment à la grande difficulté de notre métier. Moi pour moi en ce qui me concerne c'est trouver sa place dans les apprentissages enfin dans le, comment dire, en gros ce que doivent trouver par eux-mêmes les élèves et, la place de l'élève, la place de l'instit', à quel moment on doit induire, à quel moment on doit faire susciter les choses, à quel moment on doit les laisser complètement créer eux-mêmes... [...] oui comment étayer, je suis confronté à ça tout le temps, tout le temps [...] je crois en début de carrière c'est compliqué surtout aussi c'est coûteux en temps [...] il faut pas que ce soit du transmissif, que du transmissif mais, c'est ça c'est trouver l'entre-deux en fait [...] la question que je me pose justement par rapport à votre recherche c'est, est-ce que l'écrit peut faire en sorte que ce type de gamin qui à l'oral là pour le moment en tout cas sur cette séance-là n'est pas du tout rentré dedans, est-ce que ça peut faire raccrocher cet enfant aux apprentissages, alors je parle d'un écrit collectif mais peut-être aussi un écrit individuel distribué à chacun. » (E 4-3, 262 à 264, 294).

Sans être exhaustive de tous les mobiles pouvant expliquer l'engagement des uns et des autres, cette rapide recension montre que collaborer à la recherche « culture écrite et prévention du décrochage » répondait à un besoin d'accompagnement dans la réflexion. La méthodologie retenue par l'équipe de recherche se devait de prendre en compte cette dimension-là.

C. Méthodologie de la recherche, Anne-Laure Leguern

1. Constitution de l'équipe : des arrivées et des départs

La constitution de l'équipe a été sujet à bien des péripéties. C'est à l'origine, le CAS (Centre Alain Savary) qui a remporté l'offre de la Fondation de France et qui a donc en la personne de Myriam Chéreau, chargée de mission décrochage, constitué une équipe en sollicitant trois personnes : Yves Reuter, professeur des universités en sciences de l'éducation, laboratoire Théodile-Cirel, université de Lille 3, et deux chercheuses lyonnaises, membres de l'ISPEF (Institut des Sciences et Pratique d'Education et de Formation) et du laboratoire ECP (Education, Cultures, Politiques) EA 4571, toutes deux maîtresses de conférences en sciences de l'éducation : Hélène Crocé-Spinelli et Françoise Carraud. L'équipe ainsi constituée a cherché à fédérer d'autres chercheurs, locaux (lyonnais) ou pas. Myriam Chéreau ayant travaillé précédemment avec Lydie Heurdier pour une enquête en Isère sur le retour en classe des élèves « décrochés », il lui paraissait opportun de solliciter à nouveau Lydie Heurdier. Sur la sollicitation de Myriam Chéreau, Lydie Heurdier a ensuite intégré l'équipe en octobre 2011. De même pour Anne-Laure Le Guern, à l'initiative d'Hélène Crocé-Spinelli, en janvier 2012.

D'autres personnes ont pu être proposées avec à chaque fois une sollicitation faite à Yves Reuter, par l'intermédiaire de Myriam Chéreau, alors coordinatrice de la recherche.

Une très jeune chercheuse, Floraine Rieu, étudiante en master 2 à Lyon 2 a rejoint également l'équipe et a contribué à cette recherche tout en réalisant sa propre recherche pour son mémoire de master.

Rieu Floraine (2012). *Univers de l'écrit et prévention du décrochage scolaire. Dans un contexte ECLAIR, dans quelle mesure l'univers de l'écrit mobilisé par les enseignants permet de prévenir ou non le décrochage scolaire ?* Mémoire de master, Métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture, sous la direction d'Hélène Crocé-Spinelli, 227pages [corps de texte : 94 pages]. [Mots clés : Décrochage scolaire. Univers de l'écrit. Culture écrite. Rapport à l'écrit des enseignants. Etayage. Dispositif ECLAIR. Prévention. Liaison CM2-6^{ème}]

Suite à des différences de positionnement de chercheurs sur des points de méthodologie et de cadres théoriques non partagés, une des chercheuses, Françoise Carraud a choisi de quitter l'équipe de recherche à la fin du mois de janvier 2012, après une première série d'entretiens menés par elle-même au collège et par les autres chercheuses à l'école des Géraniums.

En juin 2013, Myriam Chéreau a annoncé sa décision de quitter l'IFé lors de la réunion de l'équipe le 5 juin après-midi et a rassuré l'équipe quant à la poursuite et la continuité de la recherche en précisant qu'elle connaissait la personne qui allait reprendre sa fonction de chargée d'études sur le décrochage au CAS et a tenu à obtenir qu'un certain nombre de documents obtiennent la signature du directeur de l'IFé, Olivier Faron. Cependant, la direction de l'IFé ayant elle-même changé (désormais assurée par Michel Lussault), Stéphane Kus et Sylvie Martin-Dametto, en septembre 2013, lors de leur prise de fonction, ont donc trouvé un dossier épineux, en raison, des multiples changements institutionnels. C'était sans compter les changements également de personnes à la Fondation de France, financeur de cette recherche, menée en réponse à l'appel « aidons tous les collégiens à réussir ».

2. Calendrier

Une première réunion de l'équipe de recherche, dans les locaux du CAS, IFé-ENS-Lyon, entre Yves Reuter, Françoise Carraud, Lydie Heurdier-Deschamps, Hélène Crocé - Spinelli, Myriam Chéreau, a été décisive puisqu'elle a statué sur un cadrage théorique, les questions et pistes mais aussi a élaboré le calendrier initial de la recherche :

Activités	F.C	H.CS	L.HD	M.C	F.R	P.S	Y.R	janv	fév	mars	avril	mai	juin
Recueil de docs pour repérer élèves			x	x				Du3/1 au 18/1					
1ières Observations + entretiens enseignants et élèves	x	x	x	x				24/1					
2ièmes observations + entretiens enseignants et élèves	x	x	x	x						9/3			
Réunion équipe de recherche et comité de pilotage	x	x	x	x			x				5/4		
3ièmes observations + entretiens enseignants et élèves	x	x	x	x							26/4		
Réunion recherche/ enseignants et conférence d'Yves Reuter	x	x	x	x			x						4 /6 Heures à revoir

« Planning de janvier à juin 2012 pour l'équipe de recherche », extrait du compte rendu de la réunion du 15 décembre 2011, CAS-IFé-ENS Lyon, Myriam Chéreau, (p. 3).

D'emblée, comme l'indique ce compte rendu, une extension de l'empan temporel des observations des classes, a été demandée par les chercheurs, trouvant les délais impartis et initialement prévus beaucoup trop courts pour à la fois être significatifs d'une part, et, d'autre part, permettre un travail d'analyse des données donnant lieu à la fois à un rapport de recherche mais également à une production en termes de formation, de journées de formation et d'un livret à destination de formateurs ou de professionnels de l'enseignement et de l'éducation intéressés par la thématique de la recherche, sur la culture écrite et la prévention du décrochage.

Le temps de la recherche

- Il était initialement prévu de clôturer la recherche **en décembre 2012**
- L'équipe de recherche souhaite aujourd'hui poursuivre l'enquête de septembre à décembre 2012 pour suivre les élèves de CM2 qui seront passés en sixième
- Cela signifie donc que le rapport de recherche, le livret de vulgarisation et la journée d'étude se feraient **entre janvier et mars 2013**

Extrait du compte rendu de la réunion du 15 décembre 2011, CAS-IFé-ENS Lyon, Myriam Chéreau, (p. 2).

Le calendrier initial a été prolongé pour des raisons de méthode mais également en raison des bouleversements liés à la constitution de l'équipe. L'une des chercheuses étant partie, les doublettes

d'observation n'ont pu être tenus, la coordinatrice a été rappelée à son rôle de coordinatrice et non pas de chercheuse, abandonnant le recueil de données. Aussi les forces d'observation ont-elles été concentrées en priorité sur l'école primaire, une chercheuse seulement pouvant se rendre au collège pour des observations en mars 2012 et en mai de la même année. A la rentrée de septembre, pour des observations et entretiens en octobre puis en décembre, l'équipe des trois chercheuses a pu se consacrer au recueil de données au sein du collège.

3. Méthodologie du recueil et de la construction des données

La méthodologie d'observation a été intimement conçue pour permettre des entretiens post-observation ou plutôt post-présence en classe, dans l'école ou le collège concernés par la recherche.

a) *L'observation et recueil des paroles des acteurs*

Depuis de nombreuses années à présent, l'observation des pratiques enseignantes comporte souvent un recueil à la fois de temps d'observation ou temps de présence en classe (Roger, 2007) et un recueil d'entretiens, menés avant et/ou après les observations en classe (voir par exemple Daunay, 2011). Ce couplage des observations et des entretiens correspond à un changement de posture des chercheurs, faisant plus de place désormais à la parole des personnes. Il semble en effet acquis que ce à quoi il convient d'avoir accès est bien à l'activité au sens où Yves Clot a pu élaborer le concept d'activité en distinguant l'activité réalisée, observable et l'activité réelle, inobservable par voie directe. Yves Clot désigne en effet par « activité réelle » ce qui ne peut se voir de l'extérieur et qui n'est accessible qu'au sujet, à condition qu'il ait pleinement conscience de tous ses états internes. En cela, les dispositifs d'analyse de l'activité aident précisément les sujets à expliciter pour eux-mêmes en l'exprimant à d'autres ce qui leur permet de faire ce qu'ils font.

« De sorte que, selon nous, le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Faire, c'est bien souvent et tout autant refaire que défaire. L'activité possède donc un volume qu'une approche trop cognitiviste de la conscience comme représentation prive de ses conflits vitaux. Or l'existence des sujets est tissée dans ces conflits vitaux qu'ils cherchent, pour s'en déprendre, à renverser en intentions mentales. L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot, 1999a). L'activité retirée, occultée ou repliée, n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente. » (Clot & al., 2001 : 18)

Yves Clot, Daniel Faïta, Gabriel Fernandez, Livia Scheller (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, n°146, « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », 212 pages, p. 17 – 25, (p.18)

C'est ce qui a pu faire écrire en 2006 à Françoise Cros qu'il est nécessaire de faire appel à la parole des personnes alors même qu'en 1990 elle avait eu recours, dans l'enquête menée avec Christine Barré –De Miniac (Barré-De Miniac & Cros, 1990) à l'observation directe, dans les salles de classe, des pratiques scripturales d'enseignants de collège. Elle affirme ainsi, en 2006 :

« Les études récentes (Dejours, 2003) montrent que cette activité, que cette pratique, est difficile à observer lorsqu'on est en position d'extériorité. De fait, toute recherche portant sur les pratiques est confrontée à une aporie, car on ne peut avoir un accès direct à la connaissance de la pratique sans passer par la subjectivité des travailleurs. En effet, la pratique est difficilement observable [...]. » (Cros, 2006 : 9).

Cros, Françoise (Ed.) (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Enjeux et conditions*. Paris : L'Harmattan, (Action & Savoir). 276 pages.

Cependant, l'observation est nécessaire et les recherches par entretien (ou par questionnaire) ne recueillent que du déclaratif qui ne peut être confondu avec les pratiques elles-mêmes. On peut entendre la critique assez vive que Josiane Boutet, en analyste du travail, adresse aux enquêtes par entretiens quand il s'agit de faire l'économie de la présence auprès des professionnels et de l'observation directe :

« Pour construire ces typologies des écrits des enseignants, B. Daunay montre comment trois dimensions sont à convoquer : la fonction, la forme et la circulation des écrits. Cependant ces critères se croisent et se répondent, voire sont co-variables. Prenons l'exemple des écrits affichés de l'école primaire (les *affiches* chez Daunay). Ils constituent à la fois une mémoire collective, une forme de cognition située (fonction) ; cette fonction induit leur matérialité (forme) : ils ne peuvent être que stables, lisibles à tous et permanents, sauf à ne plus constituer des objets d'une cognition collective située [reprendre cette expression pour article] ; enfin leur fonction de mémoire induit la circulation de ces écrits : de l'affiche aux écrits des élèves, on peut observer une action de reprise, copie, modification (circulation). Mais pour dire cela, il faut avoir observé l'activité de la classe, observé les regards, les postures des élèves : comment ils cherchent des référents pour écrire, où ils les cherchent, ce qu'ils en font dans leur cahier, etc. » (Boutet, 2011 : 39)

Josiane Boutet (2011). "En regard : les écrits professionnels des enseignants, traces ou pratiques". In Bertrand Daunay (dir.). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, (paideia), 199 pages, (p. 35 – 41).

La recherche *Culture écrite et prévention du décrochage scolaire* a élaboré un protocole de recueil de données qui tient compte de ces différentes options méthodologiques, faisant une place de choix à la l'observation et au recueil des paroles des acteurs, des professionnels de l'enseignement et de l'éducation mais aussi de la parole des enfants-élèves eux-mêmes. Aussi, cette recherche ne propose pas une expérimentation de pratiques ni un test de pratiques nouvelles mais bien d' « Observer l'ordinaire des classes ». (*Le Télémaque*, (2003), n° 24, Descriptions de l'ordinaire des classes. Voir plus particulièrement Anne-Marie Chartier (2003). Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexion sur les pratiques de longue durée. *Le Télémaque*, n° 24, Descriptions de l'ordinaire des classes. (p. 81-110).

a) Une interdisciplinarité au cœur de la méthode d'enquête

Ainsi la recherche a permis de constituer des corpus variés, volontairement et très intentionnellement hétérogènes, empruntant aux principes de l'ethnologie, mais d'une ethnologie de l'école qui serait métissée avec à la fois des objets de la didactique disciplinaire et des façons d'intervenir de l'analyse du travail ou de l'activité des professionnels et des élèves.

Des collections diverses ont pu ainsi être constituées, collections de traces de pratiques, orales, visuelles, en mouvement ou fixes. Nous avons en effet emprunté à la clinique de l'activité la méthodologie des autoconfrontations, simples et croisées (Clot et al. : 2001), et plus largement, à l'utilisation de captures de pratiques vidéoscopiques. Une utilisation de photographies (Géhin & Stevens : 2012) a rendu possible également des images de personnes au travail, des environnements de travail que ce soit celui des salles de classe, avec un relevé des affiches, des étagères, des tableaux, ou au-delà de la salle de classe, les couloirs, salle des maîtres ou des professeurs, CDI, salles spécifiques, telle celle du « lieu accueil parents » du collège. Une collection de cahiers bien évidemment a été faite.

L'étude, sur deux ans, peut-être dite longitudinale, puisqu'à l'initiative des chercheuses, des élèves ont pu être suivis de leur deuxième trimestre de CM1 à la fin du premier trimestre de leur entrée au collège, en sixième. L'empan temporel initial de la recherche ne permettait pas de l'envisager et ce sont plutôt deux cohortes séparées et parallèles d'élèves d'une part en CM2, d'autre part en sixième, qui avait été envisagé.

Or cette **dimension longitudinale** est à considérer doublement : pour cette recherche, il s'agissait de recueillir le point de vue des acteurs et particulièrement des élèves et de prendre comme objet le « passage » (terme du sens commun et de l'institution) entre les deux ordres de la scolarité, primaire et secondaire et d'interroger alors les mêmes acteurs et non pas de recueillir des vécus d'une part d'élèves de CM2 et d'autre part d'élèves de sixième.

Cette première considération de la nécessité du recueil du point de vue des sujets que sont les élèves s'est poursuivie, quand en juin 2013, - réunion au collège Schoelcher le lundi 5 juin 2013, après-midi, Lydie Heurdier, qui avait particulièrement suivi les élèves de sixième, a souhaité pouvoir recueillir leur « passage » en cinquième.

En septembre 2013, une réunion avec la nouvelle équipe de coordination du CAS, Sylvie Martin-Dametto et Stéphane Kus, nouveaux membres du CAS, et en présence de Patrick Picard, responsable du Centre Alain Savary, organisait cette « extension » du recueil de données.

Compte rendu de la réunion du lundi 17 septembre

Calendrier de la recherche

- Jeudi 4 octobre 13h-14h : présentation de la recherche aux enseignants
- Lundi 8 et mardi 9 octobre 2012 : recueil de données dans les classes de 6^e
- Lundi 3 décembre : comité scientifique à l'IFé
- Du mardi 4 au vendredi 7 décembre : recueil de données au collège avec dans la mesure du possible, mobilisation de moyens vidéos IFé
- Jeudi 17 janvier : réunion de préparation des journées d'étude
- Jeudi 7 et vendredi 8 février 2013 : journées d'étude pour restituer la recherche
- Fin mars 2013 : date butoir pour l'envoi du rapport final à la Fondation de France

Extrait du compte rendu de la réunion du lundi 17 septembre 2013, Sylvie Martin-Dametto, (p. 1).

L'observation a pu être diversement instrumentée par les chercheurs : notes manuscrites, enregistrement audio, enregistrement vidéo et la prise de photographies.

Ces relevés de traces ont été le fait d'une pluralité de personnes. Certaines observations et enregistrements divers ont été réalisés directement par les chercheurs de l'équipe, Hélène Crocé-Spinelli, Lydie Heurdier-Deschamps, Anne-Laure Le Guern et une étudiante de master 2 de Lyon 2, étudiante encadrée par Hélène Crocé-Spinelli, lors de la première année scolaire (soit en janvier et février 2012), Fleuraine Rieu. Des enregistrements ont pu être réalisés par les coordonnateurs de la recherche à l'IFE, soit, nommément Myriam Chéreau, lors de la première année (2011/2012) ou Stéphane Kus et Sylvie Martin-Dametto, la deuxième année (2012/2013), ceux-ci ayant été accompagnés de Christian Bailly ou Marc Jampy.

Toutes les données ont été centralisées au CAS et diffusées à l'ensemble des chercheurs.

b) Plusieurs séries d'observations et d'entretiens et une pluralité de protocoles

Les protocoles n'ont pas tous été réalisés par les mêmes personnes en raison du changement dans l'équipe de recherche. Ainsi, le premier recueil de données, à l'école des Géraniums comme au collège Schoelcher a été élaboré par Hélène Crocé-Spinelli et Françoise Carraud et Lydie Heurdier-Deschamps en janvier 2012. Il a donné lieu à ce que nous appellerons une première **série**

d'observations et d'entretiens liés aux situations scolaires au sein des classes. Anne-Laure Le Guern a rejoint l'équipe et participé à l'inflexion des deux autres recueils de données, en mars 2012 (deuxième série), mai 2012, troisième série. La rentrée de septembre 2012 au collège, en sixième ou en cinquième a donné lieu également à une quatrième série d'observations et d'entretiens.

D'autres entretiens ont pu être menés avec des acteurs différents, maître RAR, CPE, chef d'établissement, personne qui s'occupe du lieu « accueil parents » au collège.

4. Recherche action ? Recherche collaborative ? Intervention ?

Les différentes présentations initiales de la recherche, dans les documents officiels, plus ou moins institutionnels (correspondance entre Myriam Chéreau, coordinatrice de la recherche en 2011/2012, et la Fondation de France d'une part et les chercheurs et les équipes de terrain d'autre part, ne font pas état d'une recherche-action. Pourtant, cette recherche a souvent été ainsi caractérisée. On trouve en effet dans les noms de certains fichiers, concernant des emplois du temps, diaporama, le sigle « RA » renvoyant à « Recherche Action ». Ainsi, la première diapositive du diaporama de présentation de restitution de la recherche le 5 juin 2012 énonce-t-il le genre « Recherche-action » de cette recherche :



Première diapositive du diaporama de présentation de la restitution partielle et provisoire de la recherche, lundi 5 juin 2012, au collège Schoelcher.

Est-ce un effet « centre Alain-Savary » ? Est-ce lié à des recherches anciennes et particulièrement une recherche dite également « recherche-action » sur le retour des élèves en classe après une session en dispositif relais ? Cette recherche, conduite à la demande de l'Inspection académique de l'Isère, s'est terminée en juin 2012 alors que la recherche sur la culture écrite avait démarré quelques mois plus tôt. Elle a donné lieu à une formation de formateurs à l'IFÉ²³ et à un rapport de

²³ 10 et 11 mai 2012 ; enregistrements audio des interventions en ligne :

<http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formation-2011-2012/traitements-du-decrochage/traitements-du-decrochage-queelles-sont-les-strategies-aujourdhui-mises-en-oeuvre-les-10-et-11-mai-2012>

recherche est consultable en ligne sur le site de l'IFé²⁴. Ce rapport précise, qu'il s'agit d'une recherche-action en énonçant brièvement deux caractéristiques : la proximité des chercheurs et des acteurs de terrain ; la consistance cependant des résultats :

« Enfin, il faut rappeler que dans le cadre d'une recherche-action, les chercheurs adoptent une posture moins distanciée et plus participante, plus directement en prise avec les situations concrètes observées, mais pour autant, au terme de la recherche, ils doivent être en mesure de produire des analyses valides dans d'autres contextes. Pour leur part, l'ensemble des acteurs de terrain est invité à s'investir et à s'interroger au-delà des pratiques professionnelles habituelles car la recherche-action doit déclencher un processus de changement social pris en charge par ceux-là mêmes qui sont le plus directement concernés. » (Heurdier & Chéreau, 2012 : 6)

Comment expliquer ce glissement lexical ? Cette désignation est-elle adéquate ?

Détour par l'histoire

Concernant la typologie des recherches en effet, il est courant de distinguer, en sciences humaines et sociales, au sein même des recherches empiriques, des recherches académiques ou des recherches-actions, menées par les acteurs eux-mêmes, devenant alors des chercheurs constituant leurs terrains d'exercice professionnel en objet de recherche. La spécificité de la recherche-action est double, en effet. Elle consiste à la fois à viser des transformations des acteurs et le fait que les acteurs sont enrôlés dans la recherche pour être eux-mêmes des personnes qui participent à la collecte des données, voire même « praticiens chercheurs ». Ainsi Pierre-Marie Mesnier et Philippe Missotte, dans l'introduction de l'ouvrage *La recherche action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*, paru suite au colloque du même nom organisé par l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, précisent-ils, à propos de la recherche-action : « Ce trait d'union est un élément important pour exprimer l'intention de « *conduire une action délibérée [...] de recherche ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations.* » p. 9, citation de Hugon Anne-Marie et Claude Seibel (1988). *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, 186 pages (p. 13).

La recherche-action emprunte à l'ethnologie de l'école telle qu'elle a été fondée par Peter Woods même si toute l'ethnologie de l'école ne pratiquera pas ainsi et ne transformera pas les interlocuteurs en informateurs de la même sorte que celles des enfants sollicités par Peter Woods lui-même. En France, dans l'enseignement, le « moment » des recherches-actions est particulièrement exemplifié par le travail de Lise Demailly, travaillant sur la rénovation des collèges, en ce qu'il montre que ce type de recherche permet d'avoir accès à des données que les autres types de recherches ne peuvent collecter d'une part :

“ mais il nous semble que c'est une méthode irremplaçable pour approcher la subjectivité des acteurs (d'une façon différente de la combinaison entretien – observation) et pour analyser les processus du changement. Elle est particulièrement précieuse dans deux cas :

- quand le recueil de données est impossible sans participation à l'action (ce qui arrive parfois dans le système scolaire vus les résistances à l'investigation par un chercheur perçu comme “ extérieur ”) ;

²⁴ Heurdier L. & Chéreau M. (2011). *Le retour, c'est l'affaire de tous. Phase 2 de la recherche-action sur le retour de l'élève après une session en atelier-relais*. Centre Alain Savary, Institut Français d'Education, Ecole Normale Supérieure de Lyon. 51 pages. En ligne : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-myriam-chereau/rapport-de-recherche-sur-les-dispositifs-relais/at_download/file

- *quand le phénomène étudié a des caractéristiques telles que, pour l'analyser, il ne suffit pas de l'observer, qu'il faut le transformer, le confronter à des expérimentations : c'est particulièrement le cas des innovations sociales. »*

[Demailly Lise (1991). Le collègue. Crise, mythes et métiers, Presses Universitaires de Lille (mutations/sociologie), 373 pages, (Demailly, 1991 : 79)].

Elle insiste également sur le fait que, d'autre part, les recherches-actions ou les recherches qui accompagnent des expérimentations faites par les acteurs, permettent une réelle diffusion des travaux de recherche et permettent à ces travaux de ne pas avoir comme lecteurs et bénéficiaires les seuls chercheurs académiques eux-mêmes :

« Les enseignants se plaignent souvent que la nature et les difficultés de leur travail soient méconnues. Mais il est difficile pour un chercheur étranger au sérail de faire une enquête dans l'institution scolaire, peut-être plus que dans une entreprise. Les praticiens dérobent leurs pratiques au regard, même à celui de leur collègue. Les administratifs de l'Éducation Nationale, sauf exception, pensent que la connaissance est du temps perdu. La recherche est toujours soupçonnée d'inutilité, de volonté critique, d'égoïsme (" faire de la recherche pour la recherche " est, d'ailleurs, la suprême critique adressée aux chercheurs) ou de fuite de la réalité. Alors même que administratifs et enseignants critiquent le caractère " théorique ", " inapplicable ", " coupé de la réalité " des recherches en sociologie ou en sciences de l'éducation, ils ne pensent pas souvent qu'ils pourraient collaborer à l'amélioration des connaissances construites, en ouvrant largement leurs dossiers, les réunions et les classes à l'investigation. » (Demailly, 1991 : 67).

La recherche Culture écrite...

On peut se demander si la recherche *Culture écrite et prévention du décrochage* appartient véritablement au « genre » des recherche-actions ou s'il ne conviendrait pas de parler autrement. Cette recherche, en effet, peut se situer à la frontière de l'intervention : en raison de la demande des acteurs et de leurs attentes mais aussi en raison de la posture des chercheuses. La volonté descriptive, compréhensive de cette recherche ne fait pas d'elle une recherche qui viserait à identifier par les chercheurs, les « bonnes pratiques » mais vise à ce que ce soient les professionnels eux-mêmes qui le fassent, en raison du fait que ce sont bien eux qui font le métier, et non pas seulement la prescription de l'institution, par les textes, les inspecteurs, les formateurs, et peut-être également les chercheurs. A ce titre, la recherche pourrait bien appartenir à cette forme surgie en France dans les années 60, mais avec des modifications liées à l'évolution des pratiques de recherche.

Cela n'a pas été sans décontenancer certains acteurs. Du côté du terrain, en effet, il y avait une demande de « retour » de la part des chercheurs et donc une conception du travail du chercheur comme étant celui qui repère en position d'extériorité, après observation, les bonnes pratiques.

Du côté des chercheuses elles-mêmes et du lien entre les chercheuses et les coordinateurs de la recherche du CAS, l'enjeu et la délimitation de la recherche a été objet d'explicitation ou de malentendus. En septembre 2013, Myriam Chéreau ayant quitté l'IFé, Stéphane Kus rejoint dans un deuxième temps par Sylvie Martin-Dametto, ont été investis de la fonction de coordination de cette recherche. Venant de la formation (à temps partagé à l'IUFM de Lyon et au centre Delay) mais ayant une pratique de recherche en didactique des mathématiques, pour l'une, de la coordination en zone prioritaire pour l'autre, la spécificité de cette recherche financée, collective, avec un expert scientifique toutefois non pilote de la recherche, a dû être une zone peu facile à apprivoiser.

Les objectifs contractualisés

Un compte rendu d'échanges – peut-être téléphonique, le compte rendu ne le précise pas- entre Patrick Picard, Yves Reuter et Myriam Chéreau, rédigé par cette dernière reprecise aux chercheuses les objectifs contractualisés par une convention entre le CAS et la Fondation de France :

1. Les contraintes de l'appel d'offre (le cadre)

Les objectifs du projet sont

- « Etudier comment l'apprentissage de l'écriture dans le cadre du socle commun peut servir de fil conducteur pour prévenir le décrochage
- Analyser les dispositifs pédagogiques de l'écrit dans différentes structures dans la classe et en dehors
- Contribuer à développer une synergie entre les acteurs des différentes structures
- Développer des outils de formation »
- « Les bénéficiaires du projet sont en tout premier lieu les élèves du territoire en grande difficulté et en voie de déscolarisation »
- « L'action cherche à comprendre, améliorer les pratiques pédagogiques pour ce public autour d'une compétence du socle : écrire..... »

Extrait du compte rendu des échanges entre Patrick Picard, Yves Reuter et Myriam Chéreau, mail de Myriam Chéreau à Lydie-Heurdière-Deschamps, Hélène Crocè-Spinelli, Françoise Carraud, Anne-Laure Le Guern le 28 février 2012.

Derechef de l'histoire : les évolutions des pratiques de recherche, en général et au CAS-IFE en particulier

Qui tient la plume ? Qui collecte ?

On connaît la distinction faite par certains entre l'ethnographie et l'ethnologue, désignant par là une dissociation de tâches entre la collecte des données (paroles, images photographiques, collection d'objets) et l'analyse de ces données dans l'écriture des avant-textes ou des textes finaux des recherches. On peut par conséquent poser la question de la dissociation possible de la collecte des données- du moins de certaines données – et de leur analyse.

Etant donné que la collecte des données n'a pas été le fait des acteurs de terrain, on peut douter du caractère « collaboratif » de cette recherche. En effet, les chercheuses ont considéré la charge importante de travail des professionnels engagés dans cette recherche et ne les ont pas sollicité pour des relevés systématiques de travaux d'élèves, ce qui est très coûteux en temps quand il s'agit de scanner un à un ce qui constitue un matériau de recherche.

D'autre part, si la recherche-action suppose un praticien-chercheur, qui non seulement participe à la collecte des données mais à leur analyse :

Voir

« [...] conséquences pour un certain type d'enquêteur, caractéristique de nombreux projets de recherches-action, que nous appellerons le « chercheur-praticien » - i.e. l'enquêteur qui est à la fois un observateur et un participant engagé dans l'action observée, pour qui elle peut constituer, par exemple, une pratique professionnelle ordinaire. » (p. 73) Lorenza Mondada *Le langage en action* (69 –90). In Pierre-Marie Mesnier, Philippe Missotte (dir.) (2003). *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, se transformer*. Paris : L'Harmattan, (Recherche-action en pratiques sociales), 325 pages,

Alors sans doute ne s'agit-il pas vraiment d'une recherche-action. Mais, parce que le CAS a pu organiser des journées dites de formation, journées de restitution et d'analyse conjointe des données, alors sans doute les acteurs de terrain – les adultes du moins – sont bien partie prenantes de l'analyse, sans l'être entièrement, et sans avoir été sollicité pour des recueils ad hoc...

Le dossier constitué sous la responsabilité de Catherine Perrotin, en réponse à l'appel d'offre de la Fondation de France pour la campagne 2011 et déposé pour la date butoir du 15 avril 2011, insistait sur la capacité du centre Alain-Savary de l'IFé-ENS Lyon à organiser des séminaires qui garantisent ainsi un des objectifs visés, à savoir, la constitution d'une intelligence collective le travail collectif par des confrontations des/entre les différents acteurs concernés. De fait, les journées de restitution (lundi 5 juin 2012, vendredi 15 mars 2013, jeudi 6 et vendredi 7 juin 2013) mais aussi une partie

des cadres méthodologiques, empruntés à la clinique de l'activité, de même que des temps d'immersion dans l'établissement (journée entière, en janvier 2012, deux journées de suite, en mars et mai 2012, octobre 2012 semaine entière en décembre 2012) ont permis une mutualisation du travail, pointant les écarts de pratique sous des lexiques communs, (de l'usage du tableau en classe au dispositif plus particulier de « la phrase du jour), cette construction de débat professionnel qui manque dans l'exercice ordinaire du métier.

Le centre Alain-Savary est, au sein de l'IFÉ, un centre national spécialisé sur les questions liées à l'égalité des chances, la lutte contre les inégalités scolaires et éducatives. Ses objets de travail sont les politiques, les dispositifs éducatifs et les pratiques professionnelles qui contribuent à la réussite scolaire et éducative des enfants vivant dans des environnements familiaux, territoriaux et scolaires fragilisés par des difficultés sociales, économiques et culturelles.

La spécificité de l'action du centre est de mettre en relation les problématiques scientifiques et les résultats de recherches, les orientations politiques et les directives institutionnelles, ainsi que les questions et préoccupations des praticiens.

Le public du centre est composé de chercheurs, de responsables institutionnels et pilotes locaux, de formateurs et d'acteurs de terrain. Les chercheurs trouvent au centre l'occasion de travailler ensemble, de confronter différentes analyses sur un même objet de recherche et d'accompagner le transfert des résultats de leurs travaux auprès d'un public plus large. Les responsables institutionnels et pilotes locaux attendent du centre des travaux de synthèse ainsi que des opérations d'expertise. Ils souhaitent disposer, en temps utile, d'éléments qui les aident à mieux comprendre les questions sur lesquelles ils travaillent et qu'ils veulent faire évoluer. Les formateurs et acteurs de terrain souhaitent être informés sur les résultats les plus récents des travaux de recherche. Ils attendent également des outils de formation ou d'accompagnement.

Présentation du Centre Alain Savary et de sa capacité à valoriser et diffuser les produits des recherches auprès des responsables institutionnels et des acteurs de terrain, Dossier de demande de subvention, 19 pages, extrait (p. 6).



2

Quels mots pour le dire ?
Lydie Heurdier-Deschamps

Dès la première journée d'observation dans les classes, le flou sémantique sur ce que recouvrait la catégorie « élève en risque de décrochage » est apparu de manière évidente. Au fil des entretiens, d'autres expressions sont apparues, comme « fragilité » et « en difficulté ». Ces deux expressions sont très présentes à l'école supplantant « en risque de décrochage », ou « décrocheur », plus usitées au collège. Mais que recouvrent réellement ces termes ? A quelles conceptions et représentations individuelles ou collectives renvoient-elles ? Contrairement à une époque antérieure, l'expression « élève en échec » n'est quasiment plus employée. Ce que Dominique Glasman (2012) interprète comme un déplacement vers un nouveau problème public, construit socialement et politiquement, mais qui de fait concerne bien toujours les élèves qui ne rentrent pas dans les attentes et normes scolaires²⁵.

Selon l'interlocuteur, un même élève peut être identifié comme fragile ou en difficulté, voire en risque de décrochage. Ces indéterminations sémantiques n'aident pas à prévenir les multiples formes de décrochage puisque d'une part, aucun temps collectif institué n'est consacré à une réflexion à ce propos, d'autre part, l'urgence quotidienne et le mode d'organisation du collège conduisent plutôt à regrouper les élèves qui posent problème dans une catégorie large, un peu fourre-tout. Cependant lors des entretiens avec les conseillers principaux d'éducation et les enseignants, une approche plus fine du profil scolaire de chaque élève repéré permettait de pointer ce qui le caractérisait, sans à nouveau que l'analyse de l'un corresponde nécessairement à celle d'un autre. D'où l'intérêt de croiser les regards, pratique qui existe entre le CPE et le ou les professeurs principaux, mais beaucoup plus rarement avec l'équipe enseignante au complet. Autrement dit, alors que les causes d'un possible décrochage sont complexes et conjuguent de multiples facteurs pour chacun des élèves, l'absence d'un discours commun élaboré après une analyse croisée détaillant les constats et précisant les besoins recensés n'aide pas à une prise en charge efficiente. Les élèves en question se voient proposer de multiples aides et autres formes d'accompagnement sans que le plus souvent l'équipe éducative ait eu le temps d'en débattre collectivement. De plus, pour inverser un processus de décrochage, il faut pouvoir s'appuyer sur les différents pôles qui participent à la construction de l'expérience scolaire de l'élève comme à celle de son rapport à l'école ou au savoir. Le rôle des pairs de la classe, mais aussi du quartier, de la famille, du collège (organisation, personnels, attentes, climat, ressources internes...) ne peut être occulté dans le possible raccrochage : l'élève est intégré dans un espace local d'interdépendances, que la centration sur sa personne peut minimiser.

Au collège Schoelcher, dans un contexte urbain et social bien spécifique, la prise en compte de tous ces éléments est encore plus nécessaire. Et c'est bien dans ce sens qu'œuvrent les personnels, dans le cadre du projet de réussite éducative. Les liens entre l'Éducation nationale et les services sociaux et de santé ou bien de prévention sont fréquents et varient selon les besoins de chaque jeune. D'ailleurs, le terme « fragilité » est originaire du champ social et est très présent dans le dispositif de réussite éducative, comme nous l'avons remarqué d'emblée.

Mais comment définir la difficulté ? Existe-t-il des critères objectifs ? Comment en déterminer le seuil ? Quelle est la part de la subjectivité ? Ces questionnements ont été à l'origine de la réflexion d'un groupe de travail piloté par Bruno Suchaut (2003). Pour pallier la relativité et une forme d'arbitraire de la seule appréciation locale, il avait été décidé de retenir les résultats aux évaluations nationales à l'entrée en 6^e. La création d'un outil de suivi individualisé des élèves, « une fiche individuelle d'aide et de progrès », guide et mémoire pour la compréhension des situations, avait été proposée ; y figuraient les dimensions sociale, cognitive, affective, éducative et scolaire.

²⁵ « On a longtemps parlé d'échec scolaire et de lutte contre l'échec scolaire ou les inégalités scolaires. On pourrait dire que jusqu'aux années 1990 le terme de décrochage n'existait pas dans l'espace public. [...] C'est devenu effectivement le nouveau nom par lequel on désigne l'échec scolaire et de façon plus générale les ratés de l'école, c'est-à-dire le fait que les jeunes sortent de l'école sans qualification ou sans diplôme. » (Glasman, 2012, p. 2)

Quant au concept d'élèves à risque, il a fait, entre autres, l'objet d'une recherche au Québec pour tenter de le cerner, en « *repérant dans les écrits, les différentes conceptions, les contextes de son utilisation, les caractéristiques des personnes touchées, celles des environnements familial, scolaire et social* » (Tessier & Schmidt, 2007, p.559)²⁶.

Pour ce qui a trait au décrochage, la situation est elle-même complexe, comme il a été dit dans le chapitre précédent.

Ces imprécisions sémantiques ne sont donc en rien spécifiques à la France et au contexte de cette recherche-action. Nous faisons nôtre l'analyse de Jacky Beillerot à propos de l'aide individualisée : le terme de décrochage aujourd'hui connaît ce qu'il qualifiait de saturation sémantique, un phénomène sociolinguistique : « *Un terme, un syntagme, une expression, apparaissent dans les discours, les écrits, les textes officiels, au point de s'imposer comme une évidence [...] malgré le contrôle que peut exercer une définition normative plus ou moins administrative et réglementaire, il n'est jamais certain que le terme devenu notion, et pour les plus téméraires commentateurs, concept, au fur et à mesure de son usage intensif, soit aisé à définir et à comprendre. [...] Ainsi le nouveau mot se sature de ses emplois successifs, de ses analyses répétées, de son évidence qui demeurent la marque mise par ceux qui ont droit à la nomination des choses* » (Beillerot, 2003, p. 115).

Ce qui nous intéresse ici, c'est de voir comment localement les diverses représentations se recouvrent ou non, et comment et si

Un regard externe à l'institution : celui de parents

Un atelier mené au lieu échanges-parents début février 2013 fournit des éléments complémentaires éclairants : « *Le terme de décrocheur n'est pas connu des parents. Seule une Maman l'a entendu mais elle ne sait pas exactement ce qu'il y a derrière ce mot. Par inférence, les Mamans tombent d'accord sur le fait qu'un décrocheur est un élève qui quitte le système scolaire en cours d'année ou sans diplôme ou avant 16 ans. [...] Il y a des parents décrocheurs, ce sont ceux qui disent : « comment on va être reçus ? » et qui ne viennent pas. Il y a ceux qui sont déjà venus mais comme on leur répète tout le temps que ça ne va pas, ils ont l'impression qu'on les juge à travers les reproches faits à leurs enfants, qu'on leur dit qu'ils sont de mauvais parents, qu'ils ne savent pas éduquer leurs enfants.*

Il y a aussi des profs décrocheurs, ce sont ceux qui sont très absentéistes, ou qui reçoivent des parents d'élèves pendant les heures de cours et qui laissent leurs élèves en permanence pendant ce temps (la question des raisons pour lesquelles cette pratique est couverte par la direction est longuement débattue). Il y a aussi des profs qui n'ont pas d'ambitions pour les élèves alors les élèves décrochent. Si les profs décrochent alors cela fait décrocher les élèves. Les profs décrochent aussi parce qu'il y a trop d'élèves par classe et qu'ils n'arrivent pas à faire cours à cause des problèmes de discipline et du manque d'autorité. »

Comme explications possibles du décrochage, la discussion a fait ressortir les points suivants : « *Des enseignants qui ne sont pas exigeants avec leurs élèves ; les codes scolaires ne sont pas enseignés à l'école dès l'école primaire ; les parents ne rêvent plus pour leurs enfants à travers l'école. Ils ne rêvent plus l'avenir, ils ont comme seule exigence que les enfants restent tranquilles en classe ; le rythme scolaire du collège pose problème : les heures durent seulement 55 min et comme les professeurs ont besoin de 20 min pour obtenir le silence et commencer à travailler, ils ne font pratiquement rien de la journée. Il y a beaucoup de temps perdu. »* (Extrait du compte rendu établi par Sylvie Martin-Dametto)

²⁶ Les auteurs constatent que ce concept entré récemment dans le champ éducatif est largement utilisé sans qu'il soit pour autant clarifié. Il n'existe aucun consensus ce qui entraîne des malentendus. Cependant, « *il est associé aux enfants et à la famille et précédé d'étiquettes notant la nature des déficits* » (Tessier & Schmidt, 2007, p. 571). De fait, chacun définit l'expression en fonction de « *ses conceptions de l'éducation, au sens large du terme, et avec ses conceptions du développement de l'enfant* » (ibid.). Plusieurs approches sont repérées qualifiées de prédictive, descriptive, unilatérale, institutionnelle, et enfin écologique ou systémique. Les auteurs ajoutent qu'il est « *fascinant de constater que la notion de risque, du point de vue du personnel travaillant en milieu scolaire, s'inscrit peu dans l'approche institutionnelle* » (ibid. p. 570).

cela peut être travaillé collectivement. Trois temps successifs ont tenté d'amorcer cette réflexion : d'abord pendant les entretiens, ensuite par un questionnaire individuel conduisant chacun à explorer plus avant les significations qui avaient pu surgir spontanément au cours de l'entretien, enfin lors d'un temps collectif de discussion à partir des conceptions des uns et des autres, ouvrant des pistes pour améliorer la prise en charge des élèves qui posent problème et favoriser l'appréhension des multiples dimensions présentes sous un même terme. Le point de vue de quelques parents a été recueilli à l'occasion d'un atelier où participait un membre de l'équipe de recherche. Il complète utilement le corpus de données.

A. Des significations disparates émergent des entretiens

Des certitudes parfois : « *Enfin j'ai aucun élève qui, qui veut pas réussir à l'école, c'est clair, ou qui dit enfin moi l'école je m'en fiche ou s'ils le disent ils le pensent pas. Donc ce qu'on peut voir c'est dans, dans à peu près toutes les activités les élèves se sont engagés spontanément sauf l'élève que je vous dis qui est en limite décrochage où il a pas fait le passage sur les tables de multiplication parce qu'il ne les connaît pas, il ne les connaît pas du tout* ». (E 3-1, p. 4)

Mais aussi des incertitudes, des questionnements, des doutes : « *je n'ai que des élèves fragiles, non, je plaisante ben si un peu quand même ; je ne sais pas ce que vous entendez vous par « élève fragile » [...] si je prends ma classe de troisième qui était une caricature de classe ; on a un espèce d'association d'élèves alors c'est peut-être ça des élèves fragiles ; qui sont soit retirés de leur famille, vivent en foyer, etc., etc., soit sont en errance dans la rue et qu'on essaie de scolariser je dis bien : on essaie car on n'y arrive pas, enfin voilà c'est peut-être ça un élève fragile je sais pas ; c'est un élève qui n'a pas le cadre au collège et peut-être aussi à l'extérieur pour faire que cela puisse se passer, et actuellement sur 13 élèves inscrits dans la classe actuellement, on en a 7 en cours [...] oui trois sont en errance complète dans la rue sans que personne n'arrive à les faire revenir ; nous on a pas tellement de mandat pour aller les chercher dans les rues, on a le mandat de signaler leur absence, on a le mandat de téléphoner aux familles pour dire attention ils ne sont pas là, mais on ne va pas les chercher dans la rue, pas plus que le collège ne le fait. Voilà. C'est peut-être ça les élèves fragiles, je sais pas*. (E 11, 52 et 54)

En primaire, l'absentéisme, peu fréquent et le plus souvent justifié, rend difficile l'appréhension du phénomène : « *Par rapport à des élèves qui ont des difficultés ou qui seraient je dirai à la limite du décrochage parce que en primaire on peut peut-être pas encore parler de décrochage quoi [...] c'est très rare que ce soit corroboré avec les absences, enfin en tout cas cette année ce n'est pas le cas, ça a pu arriver mais c'est relativement rare. Bon j'ai un élève pour qui c'est le cas qui justement n'est pas là, T, qui est pas là aujourd'hui, ça fait un moment qu'il n'est pas là. Bon c'est tout le temps justifié par contre, c'est tout le temps justifié* ». (E 3-1, p. 3)

Cet enseignant fournit par contre d'autres indices de risque de décrochage : « *par exemple, elle a beaucoup de mal à changer de référent, donc avec moi elle bouge pas une oreille, des fois avec monsieur X, quand elle change de référent, elle peut être, on me raconte des choses je me dis c'est pas possible ça peut pas être la même élève. Donc le collège avec plus de latitude, avec plus de référents.... A surveiller. [...] Très bonne élève* ». (E 3-1, p. 22 et 23)

Le genre est évoqué sans que cet aspect soit développé, y compris par nous. « *Voilà ce qui fait surtout la différence c'est que les filles, elles, elles sont beaucoup plus scolaires, elles sont dans les apprentissages souvent hein, souvent, pas tout le temps, il faut pas faire de généralités aussi ça m'est arrivé d'avoir des filles qui étaient décrocheuses* ». (E 3-1, 21)

Au collège où le risque de décrochage est bien présent, les enseignants sont confrontés aux limites de leur professionnalité, ils se sentent démunis face à certaines situations extrêmes. « *C'est les élèves qui ont peu de répondeur à la maison, c'est les élèves qui dès qu'il y a une opportunité fuient le collège, quoi je vous dirai ça comme ça, sans que ça devienne massif mais c'est toujours à la limite, et on est toujours obligé d'être là derrière, et les élèves décrocheurs, ben y en a certains, y en*

a trois, qu'on ne voit plus et que personne ne peut faire revenir à l'école ! [...] y a l'obligation scolaire ; y a les partenaires ; pour la plupart y a des mesures de suivi, soit judiciaires soit éducatives qui ont été prises, et ils rendent soi-disant des comptes à des éducateurs etc. et le juge fait des ordonnances de placement ou je sais pas quoi et malgré tout ça ils ne sont pas là et il y a au moins trois dans la classe actuellement qui ont déjà décroché, trois sur treize [...] ah ben tous les partenaires, moi quand je dis partenaires c'est soit les services sociaux, soit les éducateurs de la PJJ, enfin tous les gens avec qui on travaille en périphérie du collège, se cassent les dents ! y compris l'IDEF et y compris les foyers avec lesquels on a des relations de travail très, très régulières et très avancées. [...] c'est une année, c'est quand même un peu particulier ; c'est ce groupe- LÂ.» (E 11, 60 à 66)

Si la configuration évoquée est rare, l'enseignant est en mesure de situer dans le temps le moment et les motifs qui peuvent être les déclencheurs du décrochage en Segpa : « *Le décrochage arrive souvent au cours de la 4^e, brutalement malheureusement en 3^e quand nous on met la pression pour la suite et c'est très difficilement supportable pour certains élèves parce que l'horizon n'est pas clair, parce qu'on leur propose pas forcément ce qu'ils ont envie et ils sont en révolte, parce que plein de choses. [I : il y a la conjonction d'une crise de l'adolescence avec manque de perspectives] ah oui on peut dire les choses comme ça mais on a un maître mot c'est réalité et c'est triste ; la réalité c'est qu'il y a 5000 places pour 7000 élèves qui sortent à 16 ans et en demandant un CAP, c'est l'objectif prévu par les textes ; on cherche à les intégrer dans une formation de niveau V, soit en lycée professionnel ou tout autre dispositif et qui relève du choix des familles pour des raisons personnelles, soit l'apprentissage, soit des maisons familiales rurales. [...] on a une perte à cause de ça. La demande des familles, c'est à côté de la maison sauf que ça existe pas ; et dans un quartier comme celui-ci, sans doute un peu plus qu'ailleurs, ça présente plus de difficultés [...] là une fois qu'ils ont choisi ici, il faudrait qu'on les forme ici [...] les jeunes ne diraient pas non spontanément mais ils sont soumis au choix, ils sont mineurs et ça nous bloque et c'est violent ; on est des briseurs de rêve quelque part ; y a des familles qui continuent à vouloir que leur enfant soit architecte en sortant de la Segpa et je plaisante à peine quand je dis ça ; et malheureusement nous on leur propose des CAP et pas forcément des CAP qui font rêver hein. » (E 11, 126 à 138)*

Pour un professeur de lettres, certains élèves sont à la limite de « dérapage », car ils sont en difficulté scolaire dans les apprentissages et à l'écrit en particulier, ce qu'il explique : « *déjà y a le goût de l'effort qui n'est pas très présent, et pour moi l'acte d'écriture c'est quand même, c'est pas, voilà, ça demande quand même un effort il me semble, c'est s'appliquer, il faut prendre du temps, il faut être patient. Et ils ont perdu ce goût-là je pense. » (E 14-2, 220 et 224)*

Tandis que pour son collègue, les termes ne se recouvrent pas ; il propose une analyse plus fine à partir des indices collectés, ainsi que des pistes de remédiation, sous la forme de gestes professionnels. « *Y a plusieurs fragilités : pour moi X c'est un élève fragile : il pourrait y arriver mais il se laisse trop solliciter par l'extérieur, par son environnement et je pense qu'à la maison, la maman ne se laisse pas dépasser par les événements mais presque. [...] Pour moi des élèves fragiles ce sont des élèves qui n'arrivent pas comme X à se protéger des sollicitations extérieures qui sont plus ou moins négatives, et qui n'arrivent pas à faire la part des choses et qui se laissent entraîner dedans. Donc il y a déjà un fait qui est qu'il a du mal à rentrer dans l'activité, mais il aurait tendance à se laisser entraîner, distraire facilement. [...] Dès que tu as cette fragilité de te laisser distraire par l'extérieur sans avoir un fond solide, des bases solides, pour moi c'est vraiment un élève en grande fragilité [...] lui, je sais pas, il est en train de décrocher. Je sais qu'il dessine sur son cahier et je surveille toujours du coin de l'œil pour voir quand même s'il prend ce qu'il faut prendre parce que c'est pas parce qu'il dessine qu'il n'est pas dans l'activité ; pour moi ce n'est pas un signe et je le relance quand je vois qu'il est ailleurs, j'essaie de le raccrocher à ce qu'on est en train de faire. Sa camarade assise à côté qui pose aucun problème dessine aussi. Donc ce n'est pas un critère ; ils ont*

besoin de manipuler ; ce n'est pas un doudou mais ils ont besoin de quelque chose qui les rassure. Mais dans le cas de X il faut pas HESITER à aller près de lui, juste de le regarder, juste hum hum, des petits signes, il voit qu'on le regarde. [...] oui la présence [...] parfois il croise mon regard et dans cette classe il y en a qui ont besoin d'être rappelés donc c'est vrai que parfois on le laisse sans le remotiver. Oui on peut parler de remotivation. On passe par l'affectif. Avec ce genre d'enfants, ça marche mais il ne faut pas que ça devienne que ça parce que si l'année prochaine, il a des professeurs qui ne sont pas dans cette démarche-là, il va tout laisser choir. [...] dans cette classe oui mais c'est les cinq ; c'est vraiment ces cinq-là²⁷ (en risque de décrochage) [...] (I : la difficulté ça renvoie vraiment aux contenus scolaires ?) aux contenus scolaires et aussi à la manière d'apprendre parce qu'un élève peut être en difficulté scolaire parce que d'un coup il se retrouve en face de sept professeurs qui ont des exigences différentes et il n'arrive pas à faire face. [...] Donc voilà il y a des difficultés d'ordre méthodologique, d'organisation, d'apprentissage parce qu'il y a une nouveauté, il y a une nouvelle façon d'apprendre ». (E 2-3, 40 à 64). Vigilance de l'enseignant, prise en compte des attentes et des modalités différentes entre le CM 2 et la 6^e, souplesse et adaptation, tout en gardant le cap : les éléments qui ressortent de ces propos requièrent de manière évidente une certaine expertise du geste professionnel (Bucheton & Soulé, 2009)²⁸.

Ce qui est pointé par cet autre enseignant confirme la vigilance permanente requise pour ne laisser personne « décrocher ». Si « une élève dit que quand elle dessine, ça l'aide à rester concentrée [...] j'ai tendance à la croire. Parce qu'effectivement quand elle joue avec ses ongles, qu'elle n'a rien dans les mains, qu'elle ne fait rien, j'ai l'impression qu'elle décroche. [...] ne plus être là mais dans le cours [...] ça peut durer dix minutes, cinq minutes et tac elle revient et d'ailleurs ça la fait rire quand je lui dis « ouh ouh X » [...] et hop elle revient, mais elle a perdu une partie du cours et si je le vois pas tout de suite, parce que elle est toute discrète et on a tendance à passer au-dessus, et euh elle est partie. » (E 9, 30 à 36) Retrait ponctuel du cours sans difficulté scolaire ? Discrétion en classe sans conséquence sur les apprentissages ? Amorce d'un décrochage ?

Pour une autre encore, une forme d'évitement du terme 'décrochage', trop connoté socialement peut-être, apparait tandis que s'affirme en contrepoint une réelle volonté de prévenir toute forme de difficulté scolaire, et ce dès le plus jeune âge : « Alors le terme "décrochage", moi c'est pas un terme que j'utilise en fait, donc je vais vous dire ce qu'on fait, plus en parlant de grandes difficultés scolaires... Mais de "décrochage" ? Peut-être parce que c'est un terme qui m'apparaîtrait trop pessimiste au départ et donc je ne l'emploie pas... Mais je pense que quand on va œuvrer sur la prise en charge de la grande difficulté scolaire, on va bien être dans la prévention de ce qui, pour des élèves plus âgés, pourrait devenir décrochage. Mais il me semble que sur les tranches d'âge sur lesquelles on intervient dans le réseau - de la petite section de maternelle à la classe de troisième - on est vraiment... On est pas encore là-dessus, même si on voit bien qu'il y a des élèves qui deviennent absentéistes en arrivant au collège et au fur et à mesure des années collège. Mais donc, ce sur quoi on travaille beaucoup, c'est la prise en compte de la grande difficulté scolaire, ça oui... Donc de différentes... Une difficulté qui a différentes origines. » (E 1-2, 10)

Face aux multiples dimensions évoquées dans les entretiens, il nous a semblé nécessaire que les personnes engagées dans la recherche puissent décontextualiser ; pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire traitant plusieurs aspects, en postulant que la mise à distance est favorisée par la réflexion personnelle écrite.

²⁷ La classe de 6^e 1 compte 22 élèves, ce qui fait près du quart de l'effectif.

²⁸ Cinq préoccupations (systémiques, modulaires, hiérarchiques et dynamiques) « sont les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences » : pilotage des tâches, atmosphère, tissage, étayage, savoirs visés (Bucheton & Soulé, 2009, p. 33-37).

B. Un questionnaire pour amorcer une réflexion individuelle puis collective

Etabli en mai 2012, le questionnaire à destination des enseignants comprenait plusieurs parties dont la première (A) était centrée sur deux questions ouvertes :

- *Pour vous, qu'est-ce qu'un élève :*

Fragile

En difficulté

En risque de décrochage

Décrocheur

- *Comment le caractériser ? Quels indices au quotidien dans la classe ?*

Le questionnaire envoyé par courriel a été rempli sur un temps personnel, à la maison généralement. Les réponses anonymées ont été synthétisées dans un tableau, sans ajout, en conservant les formulations d'origine. En décembre 2012, quelques collègues intégrés dans le groupe de recherche depuis la rentrée de septembre ont eux aussi accepté de répondre à cette partie du questionnaire. Les réponses débattues avec la médiatrice dans le lieu échanges-parents par six mamans et une élève ont été ajoutées. C'est cet ensemble qui a servi de base de travail lors de l'atelier de mars 2013 au collège Schoelcher.

Les réponses collectées sont présentées dans les 2 tableaux pages suivantes.

<p>Pour vous, qu'est-ce qu'un élève</p>	<p>A</p>	<p>B</p>	<p>C</p>	<p>D</p>	<p>E</p>	<p>F</p>	<p>G</p>
<p>fragile</p>	<p>Un peu les trois, avec des problématiques différentes. Les types de difficultés varient aussi, donc la fragilité peut se situer à plusieurs niveaux.</p>	<p>Il y a plusieurs fragilités : manque de concentration, du mal à se mettre au travail et à rentrer dans l'activité, se laisser solliciter par l'extérieur, entraîner, distraire facilement</p>	<p>A la fois un élève en difficulté, et donc en risque de décrochage s'il ne peut plus s'accrocher à ses connaissances pour suivre le cours.</p>	<p>Un élève qui ne s'autorise pas à penser qu'il peut réussir. Un élève qui ne trouve pas sa place dans le groupe classe. Un élève auquel l'enseignant doit porter une attention spécifique.</p>	<p>élève qui a des résultats faibles, qui n'ose pas demander de l'aide et qui ne dit pas qu'il n'a pas compris.</p>	<p>élève qui a des difficultés de compréhension et qui risque de se décourager face à la difficulté.</p>	
<p>en difficulté</p>		<p>Renvoie aux contenus scolaires et à la manière d'apprendre ; problème pour s'adapter aux exigences différentes des professeurs ; difficultés d'ordre méthodologique, d'organisation, d'apprentissage.</p>		<p>Un élève qui, ponctuellement, sur une compétence précise est en échec. Nécessité de la mise en place d'une remédiation.</p>	<p>élève qui a des résultats faibles et qui a du mal à progresser.</p>	<p>élève qui ne parvient plus à surmonter certaines difficultés et qui risque à tout moment d'abandonner.</p>	
<p>en risque de décrochage</p>		<p>Regard vague ; il peut y avoir décrochage aussi pour certains élèves qui sont très attachés à l'affectif et qui au collège n'ont plus cet étayage affectif.</p>		<p>Un élève en échec sur plusieurs compétences malgré les remédiations. L'acquisition de ces compétences étant nécessaire aux apprentissages suivants.</p>	<p>élève qui ne s'implique plus dans le travail de la classe, qui refuse de travailler et qui va essayer d'exister dans le groupe classe par d'autres moyens que les activités scolaires.</p>	<p>élève en difficulté</p>	<p>Celui qui oublie souvent ses affaires, qui ne fait son travail qu'une fois sur deux, et qui proclame d'un ton fatigué « J'comprends rien » dès qu'on lui propose un exercice.</p>

Pour vous, qu'est-ce qu'un élève	H	I	J	K	L	M
fragile	<p>élève qui n'est pas sûr de lui, qui a du mal à fixer les leçons et n'a pas forcément les bonnes méthodes de travail.</p>	<p>Elève qui a des problèmes pour suivre, qui connaît la réponse mais qui n'ose pas répondre, qui manque de confiance en lui, qui a peur de dire une bêtise. Elève qui se laisse entraîner par les autres, qui n'est pas sûr de lui, qui est très sensible aux moqueries. C'est aussi un élève qui tombe souvent malade ou qui stresse à l'école.</p>	<p>un élève qui souffre.</p>	<p>Un profil d'élève assez scolaire mais qui n'a pas assez confiance en son potentiel et n'a pas encore trouvé sa propre méthode de travail.</p>	<p>Un élève qui n'ose pas demander de l'aide.</p>	<p>Un élève fragile veut se mobiliser pour l'école. Mais de par sa fragilité, il est vite déstabilisé. Il peut alors facilement basculer dans un comportement inadapté et une attitude au travail peu efficace.</p>
en difficulté	<p>élève qui ne retient pas les cours et qui ne sait pas réinvestir le travail fait en classe.</p>	<p>Elève qui essaie mais qui n'y arrive et pas ou qui ne reçoit pas l'aide et le soutien pour l'encourager. Il y a différentes façons d'être un élève en difficulté. Quand un élève a des problèmes à la maison, cela se répercute à l'école. Un enfant qui ne travaille pas ou qui ne sait pas travailler, qui n'apprend pas, qui est trop sollicité, qui sort pour se retrouver entre copains.</p>	<p>Un élève dont la fragilité devient visible, qu'il s'agisse des apprentissages ou de sa vie sociale.</p>	<p>Les difficultés sont centrées sur un manque d'habitude de travail, de méthodologie. Pour ma discipline, le manque de culture scientifique, de langage mathématique contribue à renforcer ces difficultés. Il s'agit donc, selon moi, du milieu, des conditions périphériques favorables qui sont absentes et ne stimulent donc pas l'élève.</p>	<p>Un élève qui n'utilise pas ses ressources, qui n'a pas de stratégies pour répondre aux problèmes qui lui sont posés.</p>	<p>Il a du mal à tenir les exigences scolaires de l'école. Faire son métier d'élève et rester accrocher aux consignes de travail de sa classe lui demande tant d'effort qu'il peut parfois renoncer. Il doit être étayé pour maintenir le cap et avoir suffisamment confiance en lui pour continuer le combat et garder espoir de pouvoir progresser.</p>
en risque de décrochage	<p>élève qui se perd dans son travail et perd aussi sa motivation face aux difficultés.</p>	<p>élève qui baisse les bras, qui est vite absentéiste. Par exemple s'il n'a pas beaucoup d'heures de cours, alors il ne va pas du tout en cours. Elève qui envoie des signaux. Par exemple il a des absences répétées, il ne fait plus ses devoirs, il a des troubles du comportement, dans son relevé de note les professeurs disent qu'il travaille mais les résultats sont faibles. C'est aussi un élève qui change d'attitude, qui change ses habitudes.</p>	<p>Quand sa fragilité peut le conduire à éviter la confrontation à ce qui est difficile pour lui : grandir, apprendre, rester lui-même dans un groupe de pairs...</p>	<p>Un élève qui lorsqu'il se confronte à ses difficultés, fait le choix de la facilité, c'est à dire abandonner ses défis.</p>	<p>Un élève qui, par dépit, se réfugie au mieux dans la provocation ou l'amusement au pire dans le camouflage en espérant se soustraire à l'attention de l'enseignant.</p>	<p>Il donne un sens très flou à l'école. Si bien qu'il ne sait pas trop pourquoi s'y mobiliser. Il ne peut pas être livré à lui-même car il n'est pas suffisamment autonome pour tenir son métier d'élève dans la durée. Il a besoin de pistes de rappel plus ou moins rapprochées pour apprendre à considérer l'école autrement et lui donner du sens.</p>

Comment caractériser ? Quels indices au quotidien dans la classe ?

A	C	D	E	F	H	J	K	L	M
<p><u>Des indices de fragilité:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à suivre la leçon (problème de « lenteur » ou de compréhension, déconnexion de l'attention) - Difficultés à comprendre ou mémoriser : problème aux évaluations, ou sur les récapitulatifs de leçon, comme si rien « n'était renté »... - Difficultés à concentrer son attention sur toute la durée d'une leçon - Réticence à poser des questions, lever la main, à se manifester et à dire quand quelque chose n'est pas compris - Elève isolé dans la classe ou en situation de conflit avec les autres <p><u>Des indices de risque de décrochage :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • oublis répétés de matériel • les leçons non copiées (tenue du cahier) • ne pas prendre part aux activités • ne pas réagir au discours de l'adulte (encouragements ou mises en garde) <p><u>Des indices de décrochage :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • pas de matériel, pas même du matériel d'école (pas seulement les affaires d'anglais) mais par exemple le pas de stylo ou de feuille • aucune participation aux activités, voire refus de faire, voire même « sabotage » du travail de la classe • attitude d'élève inexistante (rester à son bureau, être assis correctement, respect des règles de vie collective) 	<p>Elève instable, qui peut faire des efforts mais à du mal à les maintenir dans la durée. Au quotidien, élève dont la concentration est limitée, facilement rêveur, distrait, qu'il faut « pousser » pour effectuer le travail</p>	<p>L'élève ne parvient pas à entrer dans l'activité, refuse de se confronter aux difficultés, renonce.</p>	<p>L'élève refuse de prendre un stylo, les leçons ne sont pas apprises. Il devient plus en plus réfractaire à l'autorité ou totalement effacé et essaie de se faire oublier.</p>	<p>élèves qui rêvent, qui bavardent, qui font autre chose, qui provoquent le professeur et essayent de ralentir la progression du cours en intervenant à tort et à travers ou en faisant le clown</p>	<p>Souvent les élèves décrochent ne participent plus, se mettent de côté, se laissent aller physiquement et deviennent absents. Si on leur parle et les motive on ressent une grande solitude face à leur désarroi, leur renoncement. Ils n'ont plus envie de faire un effort, et souvent se trouvent "nuls"...</p> <p>pas facile de leur faire comprendre qu'il ne s'agit pas de se juger mais bien de reprendre goût au travail bien fait et que les professeurs sont là pour l'aider.</p>	<p>- Absentéisme pré-sence/absence → Aucun échange, aucun travail, repli et retrait, passivité</p> <p>- Absence d'intérêt, de motivation → provocation, agressivité</p> <p>- Conduites à risque dans et hors l'établissement.</p>	<p>Pour ma part, le comportement et l'attitude négative face au travail peuvent être les premiers indices.</p> <p>Dans le discours : j'accorde une attention aux expressions d'un manque d'intérêt qui sont souvent masquées par le manque de savoir faire (« je ne sais pas », « je n'y arrive pas », « je ne comprends RIEN »...) En tant qu'enseignant-accompagnateur, aucune porte d'entrée ne semble être proposée par l'élève. La dimension active de l'élève semble être éteinte.</p>	<p>Un élève amusant son monde ou dans la provocation cherche encore une réaction d'autrui. Je considère donc qu'il est en risque de décrochage s'il ne se manifeste que par ces biais-là et jamais à propos du savoir en jeu dans la classe.</p> <p>Un élève ne sollicitant pas l'enseignant, ne participant pas. Un élève dont on n'entend jamais le son de la voix ou qui ne manifeste pas d'attention particulière n'a plus aucun désir vis-à-vis des apprentissages où de ses acteurs. Je considère qu'il est en décrochage. Un élève ne venant plus au collège fait partie de ceux-là.</p>	<p>Les lers indices que je retiens sont très basiques : Il est en retard, n'a pas ses affaires, il prend mal ses cours, ne fait pas son travail à la maison. Ensuite le fonctionnement de l'élève dans le collège peut être significatif : la différence qu'il perçoit entre l'intérieur et l'extérieur d'une classe, l'autorité qu'il accorde à la fonction de professeur et à sa parole.</p> <p>Le degré du décrochage varie alors en fonction de la situation personnelle de l'élève et de son discours.</p> <p>Les discours que l'élève porte sur l'école est aussi intéressant à entendre. Il est important de repérer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quelle place il accorde aux savoirs (certains élèves ne leur accordent aucune, ils n'ont pas conscience de leur existence), - quels objectifs il apporte à la réalisation de son métier d'élève (là encore, les savoirs n'ont pas de place, certains consentent à être calme seulement, d'autres rejettent tant la fonction de professeur qu'ils s'opposent à toutes leurs interventions, n'accordent aucun crédit quoiqu'ils disent et donc, ne se remettent jamais en cause), - ce qu'il vient chercher en allant au collège. Certains viennent retrouver leurs copains. D'autres ont vaguement conscience qu'il faut bien travailler pour avoir un bon métier plus tard. D'autres encore savent quel métier ils veulent faire et ne s'investissent pas parce qu'ils considèrent ne pas avoir besoin de telle ou telle matière pour apprendre leur futur métier. <p>Les décrocheurs n'ont pas conscience qu'ils ont besoin de l'école pour grandir.</p> <p>Dans la famille, l'investissement autour de l'école et la qualité des relations intra familiales sont des éléments que je questionne aussi : en fonction du degré d'investissement scolaire familial, l'élève se retrouve plus ou moins seul face aux exigences de l'école, or il faut un niveau de maturité que beaucoup d'élèves n'ont pas pour les tenir.</p> <p>D'autre part, l'autorité qu'un élève accorde à la parole de ses parents est aussi un élément important. Lorsque les relations sont trop dépréciées, le discours, parce qu'il vient des parents, est contredit ou rejeté.</p>

Ce questionnaire a permis de mettre à plat, de formaliser, d'examiner ses expériences. En cela, les personnes engagées dans la recherche se sont emparées des possibilités offertes par l'écrit, l'écriture leur a permis de construire ce qu'elles pensaient.

Les multiples dimensions présentes sous chacune des expressions sont à nouveau perceptibles, ainsi que leur complexité ; des recouvrements en particulier entre 'fragilité' et 'en difficulté' apparaissent. Assez logiquement, l'approche descriptive prévaut, recensant les problèmes « *que les élèves manifestent [...] un faible rendement scolaire, des troubles du comportement, de piètres compétences sociales, des troubles émotionnels, des difficultés d'apprentissage, des difficultés de diverses natures à l'école et des conditions familiales adverses* » (Tessier & Schmidt, 2009, p 564). L'approche institutionnelle²⁹ est assez peu présente, hormis le signalement d'absences ou une évocation de l'abandon avant la fin de scolarité obligatoire.

C. Un atelier d'échanges pour construire collectivement des significations partagées

Cet atelier d'une heure a permis des échanges par petits groupes de quatre, mais il a manqué un temps de restitution au grand groupe suivi d'un débat. Cependant, le compte rendu a été envoyé aux participants afin qu'il soit un appui à la poursuite de la réflexion.

Consigne :

- Temps individuel de lecture des documents proposés (synthèse des réponses au questionnaire partie A envoyé aux membres de l'équipe éducative en mai 2012 pour les uns et en décembre 2012 pour d'autres).

Quels sont les mots ou expressions que vous retenir, qu'est-ce qui ressort en priorité pour vous ?

- Temps de travail par groupe de quatre :

- Pour chaque expression, tenter collectivement de dégager une définition qui fait consensus

- Quels sont les points qui ont donné lieu à discussion ?

- Y a-t-il eu des points de dissension forts ?

- Proposer 3 indices concrets du risque de décrochage

²⁹ L'élève à risque dans cette approche est « *celui qui n'a pas terminé les années de scolarisation obligatoires, qui est sous-performant, qui présente un faible rendement scolaire, qui a redoublé, qui a accumulé un retard de deux années dans son cheminement scolaire. [...] C'est aussi l'élève qui a un taux d'absence élevé, qui manifeste des problèmes de comportement pour lesquels l'intervention n'a pas aidé.* » (Ibid., p. 564)

Les réflexions des quatre groupes

Pour vous, qu'est-ce qu'un élève	Table 1	Table 2	Table 3	Table 4
Fragile	<p>Angle plus personnel et affectif qui demande une attention spécifique : confiance qui baisse, problème à la maison, manque d'organisation</p>	<p>Qui donne peu de signes aisément repérables. Cette fragilité peut aussi bien être d'origine scolaire : connaissances de base insuffisamment stabilisées, peu de méthodologie ; manque de confiance en soi. D'origine sociale : contexte familial, non intégration dans le groupe classe. Cet élève nécessite une vigilance particulière de l'équipe enseignante</p>	<p>Ecart entre l'élève et les exigences du système (problème de méthode) Il existe deux types de fragilité : - scolaire - sociale / relation entre les élèves</p>	<p>Il a quelques difficultés d'où manque de confiance en lui. Elève qui nécessite une attention spécifique pour éviter qu'il bascule du mauvais côté.</p>
En difficulté	<p>Renvoie au pédagogique ; méthode inefficace ; manque d'organisation ; élèves qui veulent encore, ont besoin de remédiation ; le repérage d'une difficulté ciblée implique sa prise en charge</p>	<p>Dont la fragilité devient visible, qui nécessite la mise en place d'une remédiation</p>	<p>On est dans le scolaire, la fragilité devient visible ! Déconnection entre l'élève et ses ressources, comme entre l'élève et le système scolaire</p>	<p>Les problèmes sont plus étendus. Elève qui se perd dans les méthodes de travail. Le professeur remarque de façon plus évidente cet élève en difficulté à cause des notes faibles. Elève en souffrance. Lacunes. Mais qui peut encore apprécier les apprentissages et l'école.</p>
En risque de décrochage	<p>Quand les difficultés s'accumulent ; quand les deux profils se rejoignent. Il y a ceux qui ne s'impliquent plus, ceux qui cherchent à se faire remarquer (difficile de les oublier puisqu'ils posent problème à l'institution). Un cas de décrochage peut entraîner d'autres. Problème du professeur : accepter que l'institution ne peut pas tout. Tension approche individuelle/ approche du groupe L'exclusion peut être un levier pour protéger le groupe. Mais ensuite comment relancer ?</p>	<p>Elève en échec malgré les remédiations. Signes visibles : passivité, absentéisme, troubles du comportement, résultats scolaires alarmants</p>	<p>Augmente les indices de possibilité de décrochage. Les élèves ne veulent pas, ils sont découragés</p>	<p>Elève que le professeur voit changer : absences, bavardages, oubli d'affaires. Elève qui perd sa motivation pour le travail scolaire. Il essaie d'esquiver les cours. Abandon. L'école n'a plus le même sens. N'est pas forcément un élève faible.</p>
décrocheur	<p>Ennui ; Abandon ; Le décrochage : grande difficulté scolaire et grande difficulté comportementale</p>	<p>Qui ne vient plus ou qui vient sans être là (passivité, manque d'intérêt, qui ne produit rien)</p>	<p>Perdu A quitté le système N'est plus en lien avec l'école</p>	<p>Elève qui ne s'implique plus. Passivité dans le travail. Absences répétées. Manque de communication élève/famille. Fuite face aux aides.</p>

Points de discussion

Table 3 :

- *L'élève n'est pas le seul à « décrocher » : le rôle négatif de l'institution n'est pas nommé*
- *quand « la souffrance » intervient-elle ?*

Table 4 :

- *Peut-on être fragile et en difficulté ?*
- *en étant en difficulté, est-on forcément fragile ?*
- *fragile → plus lié au social, à la confiance, au rapport aux autres*
- *en difficulté → plus lié au niveau scolaire, aux notes*

Trois indices concrets du risque de décrochage

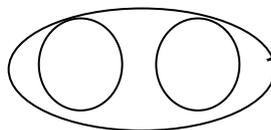
Table 2 :

- *résultats scolaires*
- *Manque d'intérêts*
- *absentéisme*
- *Contexte social familial*

Table 3 :

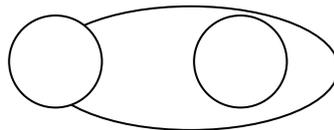
- *Signaux négatifs, repérables, hors normes*
 - *rupture avec un système, des attentes, des normes, des schémas, des fantasmes*
- Schéma proposé

Fragile (invisible)

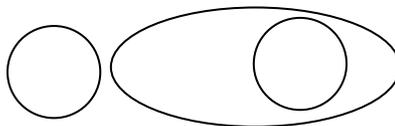


Ecole /
enseignant /
adulte

En difficulté



En risque de décrochage



Décrocheur

X

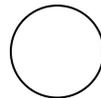


Table 4 :

- *l'absentéisme (pas forcément !)*
- *problèmes de communication*
- *renoncement*
- *pas de projection dans l'avenir*

Les réponses sont cette fois plus ramassées, le format requis exigeant de construire ensemble une synthèse acceptable par chaque membre du groupe. Les éléments retenus dans chacun des groupes sont complémentaires. L'approche est nettement moins descriptive, l'analyse est plus institutionnelle, voire systémique ou écologique³⁰. Le schéma proposé par le groupe 3 matérialise l'idée d'un processus, d'une gradation, d'un passage de l'invisible au visible. La définition de l'élève décrocheur n'est pas pour autant stabilisée : pour un groupe, l'élève a définitivement quitté l'école ; pour deux autres, l'élève quand il vient encore est passif, ne s'implique plus et a des absences ; pour le dernier groupe, l'accent est mis sur deux dimensions : le scolaire (entendu comme difficultés d'apprentissages) et le comportemental. Le décrochage cognitif bien que non énoncé comme tel est présent dans les caractérisations de l'élève fragile ou en difficulté. Il précéderait la phase de décrochage.³¹

Mais les synthèses écrites communiquées ne rendent pas complètement compte des échanges à l'intérieur des groupes. Ainsi l'écoute de la discussion au sein du groupe 1 permet le repérage d'autres éléments confirmant que l'élève est dans « *un processus adaptatif, dynamique et complexe, susceptible de mouvance et de recomposition* » (Tessier, *ibid.*, p. 562). Extraits des propos : parcours scolaire non linéaire ; étayage affectif : faille, béquille (comment l'enlever ?) ; deux catégories de décrocheurs : les discrets et les remarqués ; quelle intervention face à l'influence d'un élève en décrochage sur ses pairs fragiles ? ; différencier exclusion ponctuelle de cours pour laisser la classe souffler, exclusion longue (plusieurs jours) qui permet également à tous de souffler mais qui déplace le problème, et exclusion définitive avec changement de collège qui rend possible un changement de statut ; comment articuler approche individuelle et gestion du groupe ? ; quand le groupe classe fonctionne bien, il est possible de réinsérer l'élève ; quels seuils, quels éléments déclencheurs pour un changement de regard, un changement d'attitude ? ; l'école a des leviers, elle doit trouver le point d'appui pour aider l'élève à raccrocher, par exemple le mettre en position d'acteur dans un projet ; le décrochage, on doit le voir comme une obligation à chercher des solutions ; la tension étayage/autonomie ; comme c'est difficile de catégoriser !

Pour nous, seule l'approche systémique prend en compte l'ensemble des facteurs qui interagissent, les multiples dimensions qui se croisent et se conjuguent pour créer des configurations particulières plus ou moins favorables à un accrochage scolaire durable. L'importance du groupe de pairs, du climat de la classe, des gestes professionnels de l'enseignant ne doivent pas être sous-estimés face aux paramètres personnels et familiaux. Rien n'est encore joué au début du collège, et cette conviction doit porter chacun à tout mettre en œuvre pour, d'une part, faciliter la transition CM 2-6^e, et d'autre part, organiser le fonctionnement du collège de telle sorte que chaque élève y trouve sa place, « sa petite place », qu'il soit accepté dans sa singularité.

³⁰ L'approche écologique a été proposée par Hixson et Tinzmann (1990), elle « reconnaît l'éducation comme un processus prenant place, à la fois, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et qui est affecté par : 1) l'organisation sociale et académique de l'école ; 2) les caractéristiques personnelles des élèves et de leurs familles ; 3) les environnements communautaire, familial et scolaire et 4) la relation entre chacun de ces facteurs. » (Tessier & Schmidt, 2007, p. 564).

³¹ Elisabeth Bautier considérait dès 2003 que « la déscolarisation procède d'un décrochage cognitif (ou d'une absence d'accroche cognitive) qui peut lui être antérieur, et qui peut s'opérer en silence, indépendamment de tout rejet ostensible de l'institution (indiscipline, incivilités, absentéisme), ou, si l'on préfère, que ceux qui abandonnent l'école avaient d'abord été des 'décrochés' de l'intérieur ». (Bautier, 2003, p. 31)

A travers l'exemple de l'élève (renommé) Gabriel, des éléments non évoqués dans les travaux de groupes, constituent pourtant des points d'appui potentiels. Car c'est bien aussi (et surtout ?) pendant les cours que se joue l'engagement ou le désengagement de l'élève, que se constitue son expérience scolaire. C'est dans ce cadre-là que l'élève peut ou non construire des postures³² adaptées aux tâches proposées, « *les plus en réussite sont ceux qui disposent d'une gamme plus variée de postures* » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 39)³³. Ce qui nécessite de prendre aussi en compte les dimensions pédagogiques et didactiques, dimensions probablement sous-entendues pendant l'atelier sous le terme de méthode.

Gabriel : un décrochage différé ou un raccrochage en cours ?

« *Il revient de loin. De très très loin. En CP, avec son frère parce qu'il a un jumeau, ils étaient en grosse difficulté. [...] Ah mais vraiment, très grosse difficulté. [...] Dès le CP oui ! Et ils reviennent tous les deux de très loin. Et je peux te dire que Gabriel là, mais c'est fabuleux là où il est arrivé à l'heure actuelle par rapport à d'où il vient. Il a fait un parcours, et un travail sur lui-même extraordinaires. Bon tout n'est pas parfait hein ! [...] En plus il a un très bon fond, je veux dire, il est pas heu... c'est pas l'enfant qui va dire « non j'ai rien dit ! Non j'ai rien fait ! ». Non il va reconnaître. Et puis il va dire... [...] Et il va s'excuser, tu vois, il va s'excuser ! (I : Et est ce qu'il maîtrise la langue française ?) Il avait des gros problèmes à cause de ça. Mais en PPRE, M. ne nous l'a pas indiqué. [...] Il a des problèmes d'élocution je crois. Ou d'expression. ».* (E 2-1, 233 à 253)

Cet entretien date de janvier 2012, alors que Gabriel est en 6^e. Un an plus tard, à notre demande, son professeur de français établit un bilan du 1^{er} trimestre. « *La prise en notes du cours est problématique: j'ai pu constater que la leçon, écrite au tableau, était parfois complètement déformée. La graphie est souvent difficile à déchiffrer, ce qui fait que sur un devoir il a eu une très mauvaise note; cela l'a fait réagir: il était très triste sur le coup. Par la suite, j'ai remarqué qu'il faisait des efforts, se demandait si ce qu'il écrivait était lisible. Former correctement ses lettres reste une réelle difficulté. Il a demandé à pouvoir se mettre au premier rang, où il n'a le plus souvent pas de voisin. Il est de plus en plus soucieux de ses résultats, a hâte que je rende les devoirs. Il participe de plus en plus, est très volontaire depuis quelque temps pour passer au tableau, ce qui n'était pas gagné d'avance puisqu'il sait que sa graphie peut susciter quelques commentaires de ses camarades. Dans le même temps, il reste très soucieux de sa place par rapport aux autres dans la classe: il observe souvent les autres, fait parfois des remarques sur le comportement d'un camarade. On le sent très attaché au fait d'être populaire ou influent, même s'il ne veut pas le montrer.*

Les résultats: il était absent pour la rédaction. Il a 10/10 concernant le travail pour le concours des Incorruptibles: il devait lire un passage de son roman et inventer 10 questions/réponses, sur ce qu'il avait lu. 19/20 pour le devoir sur la conjugaison de l'imparfait, qui reprenait exactement les mêmes verbes que dans la leçon ». (Bilan de janvier 2013)

Après une année de 6^e aux résultats irréguliers accompagnés d'une attitude problématique en classe, Gabriel semble se mobiliser davantage dans certaines disciplines (anglais, français, EPS, histoire-géographie). Il a intégré en 5^e un nouveau groupe classe. Sa moyenne générale de 11,50 reflète « *un ensemble correct mais très fragile* ». Deux absences non justifiées et onze retards ont été recensés. Qu'est-ce qui va permettre à Gabriel de rester accroché ?

³² Selon Dominique Bucheton, la posture peut se définir comme « *un schème préconstruit du 'penser-dire-faire', que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon les sens nouveaux qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets* ». (Ibid., p. 38)

³³ Bucheton & Soulé ont identifié six postures (réflexive, première, ludique/créative, scolaire, de refus, dogmatique) entre lesquelles les élèves circulent. Ils émettent l'hypothèse que « *le choix d'un jeu restreint de postures par les maîtres (qui) enfermerait les élèves dans un nombre lui aussi restreint de postures d'étude* » (ibid.).



3

**Le passage de l'école au
collège, un moment sensible
suffisamment aménagé ?**

Lydie Heurdier-Deschamps

Parmi nos hypothèses de recherche, la transition entre le premier et le second degrés était considérée comme un moment délicat pour de nombreux élèves, en particulier ceux en difficulté dès l'école primaire, qui « victimes » de malentendus sociocognitifs (Bonnéry, 2007) devaient faire face en 6^e à des attendus qu'ils n'étaient pas en mesure de décoder et de comprendre. D'après nos observations dans les classes de 6^e et 5^e à différents moments de l'année, ce constat concerne vraisemblablement bien plus d'élèves que ceux repérés dans cette recherche comme fragiles ou potentiellement à risque de décrochage. De manière spontanée, certains maîtres avaient d'ailleurs abordé cette question au fil des discussions.

« Mais bon, vous savez des fois on est vraiment très très très surpris par rapport à ce qu'on, ce qui nous revient du collègue et par rapport à comment ils étaient en primaire. C'est vrai que nous, on a un cadre, on les a de huit heures et demie à seize heures trente dès qu'ils, dès que ça va pas on le voit tout de suite voilà donc, et puis des fois au collège il y a pas cette individualisation de, du suivi des élèves du coup c'est, voilà des fois on est surpris, on dit ah bon mais untel, il y en a d'autres on n'est pas surpris, mais c'est vrai que, il y a souvent un décalage. » (E 3-1, p. 20)

Nous avons donc décidé de creuser cette question du passage d'un cycle et d'un degré à l'autre. Pour ce faire, nous avons interrogé à la fois les élèves, lors des entretiens conduits entre mai et décembre 2012, et les enseignants via un questionnaire écrit envoyé en mai 2012. Nous avons retenu trois points, soit de tension soit de questionnement parmi ceux qui ont émergé, ceux qui nous semblent mériter une réflexion et des débats collectifs, au collège comme dans l'ECLAIR.

Mais d'abord, le contexte spécifique et les moyens attribués grâce au classement doivent être rappelés car ils participent à faciliter et amortir la transition.

Ce que permet le classement RAR puis ECLAIR

Les moyens supplémentaires accordés au réseau ambition réussite, et confirmés dans le dispositif ECLAIR, permettent à trois professeurs d'exercer à la fois au collège et dans les écoles du secteur de recrutement, sur le quartier de la Duchère.

« En tant que professeur RAR, j'interviens sur le primaire. Donc quand j'ai des élèves en 6^e, je les connais plus ou moins ; quelque part ça les rassure ; il y a toujours cette base affective ; mes deux collègues professeurs RAR, M. X professeur de mathématiques intervient aussi en primaire, en CM2, et Mme Y, professeur de français aussi [...] on est trois à intervenir dans les écoles donc automatiquement Mme Y et M. X vont avoir des 6^e, et donc ce type de lien qui va être poursuivi [...] on repère immédiatement les élèves qui sont en difficultés, et les professeurs (des écoles) vont nous aider à mieux cerner les élèves. Et à se dire [...] celui-là dès le mois de septembre il faut le mettre en PPRE juste pour lui donner un petit coup de pouce ; je veux dire qu'il y a toujours des liens entre le premier et second degrés du fait qu'on a trois professeurs RAR qui vont sur les écoles. [I : donc finalement le RAR c'est un plus par rapport au REP précédent ?] Oui [...] et c'est vrai qu'il est intéressant d'avoir un pied dans les écoles et un pied dans les collèges ; pas tout le temps parce que les enfants doivent grandir et, mais en 6^e au début c'est bien ». (E 2-2, 42 à 46)

Cet avantage ne profite pas seulement aux élèves fragiles ou en difficultés, mais aussi aux professeurs. La présence d'enseignants qui circulent entre les deux degrés est l'occasion d'échanger sur les pratiques pédagogiques, sur les dispositifs didactiques utilisés par les uns ou les autres, d'harmoniser un minimum. Sans trop extrapoler, on peut considérer qu'il s'agit là d'une forme plus ou moins informelle de formation entre pairs.

« M. X, il nous a aidé pour des animations pédagogiques, pour des évaluations CM 2 ; il nous a apporté son avis, il est venu avec les collègues des écoles professeurs de CM 2 et là il y a eu des échanges : comment on fait, comment lui fait, comment ils font et les échanges sont très riches ». (E 2-2, 136)

Cette observation des deux niveaux permet d'ajuster en amont et en aval du passage au collège.

« J'aime beaucoup ce poste. Je trouve que c'est une vraie réussite pour le coup [...] En voyant un petit peu ce qui se passe en CM 2, on a davantage conscience des difficultés qui arrivent en 6^e et inversement, ce qu'ont les CM 2 et que perdent les 6^e en termes de savoirs et notamment de rituels d'où l'intérêt du cours d'aujourd'hui justement c'est un rituel qu'ils connaissent depuis le CM 2. [...] Non je ne fais pas véritablement cours de français ; en ce moment le lundi, je vais voir Mme X dans sa classe de CM 2 aux Fougères, et on anime ensemble un cours d'écriture. Moi je leur apporte le schéma narratif et elle, l'orthographe ; on essaie de faire une écriture sur une période un peu plus longue mais c'est très difficile pour les CM 2 ; là on se rend compte vraiment du manque de culture et de lecture en CM 2 et, pour les élèves, malheureusement ça empêche l'écriture ; donc là en 6^e on a pris différemment justement, on les a abreuvés de lecture, avant de les lancer dans l'écriture. En CM 2 ils n'avaient pas lu suffisamment avant d'écrire [...] parce que faudrait voir cette séance en CM 2, c'était vraiment intéressant lundi. On a assisté à une peur panique des élèves ; on les a vus vraiment paniqués ; une incapacité à écrire ; les récits partent dans tous les sens et on a fini par réaliser qu'ils n'avaient pas de culture du récit et on leur demandait d'inventer et d'ordonner des mots alors qu'ils n'ont que des contes de fée en tête ; ils n'avaient vu qu'un récit avant ; d'où la difficulté à reproduire, voilà. Et les 6^e, là on a fait deux mois d'analyse intensive de structures de contes et là, l'écriture elle coulait d'elle-même, c'était évident ». (E 5, 12, 16 à 22)

La création de la fonction de préfet des études, parfois décriée, permet de prendre en charge certains dysfonctionnements, de mieux appréhender le fonctionnement des collègues, et de travailler à harmoniser les pratiques pédagogiques et éducatives à l'entrée en 6^e³⁴.

« Il y a aussi le travail des préfets de l'année dernière qui a porté ses fruits, qui a contribué un petit peu à changer, en tout cas, l'accueil qui est fait au préfet, [...] j'ai voulu essayer de porter ces idées-là ; et ce qui m'intéressait aussi c'est que je voyais en ça un bon moyen d'aller mettre les pieds dans les autres classes... » (E 12, 52).

Le CPE, préfet des études du niveau 6^e en 2011-2012, tire lui aussi un bilan positif de cette année d'expérimentation : l'équipe a pu travailler auprès des élèves par « l'entrée méthode, climat de classe et organisation » (le professeur principal a été chargé de travailler ce point dans l'heure de vie de classe) ; une rencontre avec les parents a été organisée très tôt dans le trimestre. Les interventions multiples ont été vécues comme un accompagnement et ont permis de « sécuriser tout le monde ». Bref « ça a bien marché les 6^e ».

La possibilité d'avoir deux professeurs principaux en 6^e est un plus apprécié par les élèves, comme nous l'a expliqué l'un d'entre eux, en très grande difficulté : « Je trouve quand même que la 6^e et la 5^e, c'est très différent, parce qu'en 6^e on a deux professeurs 'principal' et en 5^e on a qu'un seul. [...] en fait, si t'as envie de parler à un prof et que t'as pas deux profs 'principal', c'est un peu difficile en

³⁴ La fonction de préfet des études est apparue avec le programme CLAIR à la rentrée 2010 : « Dans les collèges et les classes de seconde des lycées généraux, technologiques et professionnels, un préfet des études est désigné pour chaque niveau. Élément central de la cohérence des pratiques, du respect des règles communes et de l'implication des familles, il exerce une responsabilité sur le plan pédagogique et éducatif » (circulaire du 7 juillet 2010). Cet acteur nouveau, enseignant ou CPE en poste, bénéficiaire d'une décharge pour exercer cette fonction, a dû trouver sa place dans l'établissement et définir ses missions. Si cette fonction répondait à un besoin, la dénomination retenue, très connotée, a entraîné des tensions dans de nombreux établissements ; s'est ajoutée une absence de cadrage initial qui laissait craindre un chevauchement des fonctions avec le CPE ou les professeurs principaux. De nombreuses questions restent en suspens, parmi lesquelles l'articulation avec l'équipe de direction, avec la vie scolaire, avec les équipes enseignantes disciplinaires. Une inspectrice générale, Anne Armand, propose de lui substituer le titre de « coordonnateur par niveau ».

Pour une réflexion sur cette fonction, consulter : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/recherches/prefet-des-etudes>.

fait ! En fait tu peux faire confiance à une prof et ne pas faire confiance à un autre prof, voilà. » (Al 2, 22 et 24).

Pour sa part, un enseignant choisit la fonction de professeur principal en 6^e et le justifie : « *Au départ ça a été comme ça et puis j'aime bien, voilà, j'ai l'impression... J'aime bien l'idée de se dire que 'je les lance au collègue', quoi, voilà... Mais c'est fatigant [R] ! C'est fatigant parce qu'ils découvrent un nouveau monde, alors... En fait la deuxième année c'était très déstabilisant pour moi, parce que je l'avais découvert l'année dernière (d'avant ?) et à nouveau il fallait que je refasse ce chemin-là avec eux. Ma première année ça a été très très naturel, parce que je découvrais en même temps qu'eux, donc les questions qu'ils se posaient je me les posais, et du coup pour moi ça avait une utilité qu'ils me posent des questions parce que du coup j'allais chercher des réponses en me disant 'pétard, ça s'ils me redemandent il faut que je sache', mais maintenant les réponses je les ai, donc voir ça avec un nouvel œil, c'est... Je le vois plus avec un nouvel œil, quoi, et du coup ça peut-être un peu laborieux, voilà, de redécouvrir ça chaque année. » (E 12, 40)*

Cependant, si le classement avec les moyens afférents facilite la transition entre le CM 2 et la 6^e, il ne remet pas en cause l'organisation du collège, calquée sur le modèle de l'enseignement du second degré : 'un cours, un prof, une heure, une salle'. Les choix opérés, permis par les moyens humains supplémentaires et la nouvelle politique d'encadrement, amortissent cette transition, mais dès la 5^e, l'étayage renforcé de 6^e disparaît avec des conséquences pour le maintien de l'accrochage de nombreux élèves. Le CPE observe ainsi en 5^e plus de comportements de rupture, il parle même lors d'un entretien de 'fossé' entre la 6^e et la 5^e. Aussi paradoxal que cela paraisse, si l'étayage est pensé un minimum, les conditions du désétayage ne le sont pas nécessairement. Selon nous, il manque dans ce collège un travail de réflexion collective sur d'autres formes d'accompagnement à partir de la 5^e, au moins pour les élèves les plus fragiles. Si le passage de l'école au collège est amorti pendant un an, les difficultés et l'adaptation requise par la scolarité au collège sont en grande partie différées d'un an. Cette constatation est apparue au fil des derniers entretiens, avec les élèves de 5^e, et par conséquent reste davantage une piste à creuser qu'un élément bien documenté en l'état.

Trois sous-parties vont s'attacher à mettre en avant des points de tension ou des questionnements apparus lors des entretiens avec les enseignants comme avec les élèves. Les discours des enseignants, y compris ceux recueillis dans le questionnaire (partie B), y sont croisés avec les propos d'élèves interrogés sur les modifications perçues entre le CM 2 et la 6^e, et la manière dont ils les vivent.

A. L'organisation du temps et de l'espace scolaires

D'emblée, l'organisation du temps scolaire, la journée et la semaine, et la circulation dans l'établissement apparaissent dans les ressentis exprimés par les élèves comme les éléments les plus différenciateurs entre le CM 2 et la 6^e.

« En fait dans l'école, on change jam- on change pas de classe, on est toujours dans la même classe. On travaille toujours avec le même maître [...] Et aussi on commence toujours à 8h30 et on termine à 16h30 ». (Ha 2, 46 et 48)

Cette mention de l'absence de stabilité dans l'espace scolaire est récurrente et est citée quasiment par tous, en 6^e comme en 5^e. Ces déplacements continus, à chaque heure ou presque, constituent ou ont constitué pour bon nombre d'élèves un réel souci.

« En 6^e oui, ça me gênait, parce qu'à chaque fois je me trompais de salle. [...] Oui, je me trompais beaucoup de salle, je ne savais pas la différence entre le bâtiment A et B. [...] Je savais pas trop c'est qui, les personnes, en fait... Bon maintenant, en 5^e, j'ai appris à bien les connaître, voilà, je peux me débrouiller. [...] L'année dernière ? Euh... Les personnes ? Pour bien repérer les per-

sonnes ? J'ai mis... quatre mois. [...] Et les salles, j'ai mis trois mois, parce que j'avais pas le choix. Et y'a- un moment venu, à chaque fois, je regardais mon emploi du temps, j'arrivais à chaque fois à l'heure ; je regardais mon emploi du temps, et je regardais toutes les portes. (I : T'arrivais pas à te repérer ?) Ouais. » (Al 2, 178 à 186).

« Des grosses différences ? Ben oui ! Pour changer de cours toutes les heures, c'est fatigant quand même de monter tous les escaliers, surtout que y'a que cinq minutes. Des fois nous par exemple on est au deuxième étage du bâtiment A et il faut aller au deuxième étage du bâtiment B ; ça nous fait loin, on arrive souvent en retard. Mais heureusement les profs ils nous comprennent. [...] (I : Et tu trouves ça bien, toi, d'avoir des classes -tu vois, comme ici-, avec en fait chaque professeur qui a sa salle ?) Oui parce qu'on s'adapte. [...] Ça fatigue, oui. [...] en fait c'est pas question de petites récréations, c'est que des fois en fait, comme on a que cinq minutes, eh ben du coup on est obligé de courir dans le couloir et avec nos sacs qui sont lourds, ça nous fatigue encore plus en fait. Par exemple, tu sais, il faudrait juste qu'il y ait un peu plus de temps, je trouve, comme ça on peut mieux s'ajuster au temps. [...] Et qu'aussi on doit tout transporter dans notre sac. [...] Parce qu'on a pas un casier en bas de notre table, quoi, parce que comme on change de classe, et tout ça... (I : Alors, toutefois, dans le hall, il y a des casiers...) Hmm, mais j'y ai pas le droit... [...] Ben oui, mais en fait c'est que ceux qui restent à la cantine, ou ceux qui z'ont des problèmes : de dos, et tout ça. » (Cha 2, 36 à 42, 108 à 114).

« Y'a plus de gens dans les couloirs qu'à l'école. (I : Donc c'est plus l'ambiance et par rapport au travail que tu fais en cours ?) Ça va plus vite. (I : ça peut te poser problème ou pas ?) Maintenant, non. (C 1, 198 à 206)

Y compris pour les bons ou très bons élèves.

« Là, en fait, en CM 2 c'était totalement différent, on avait un seul professeur -deux si on compte le sport- euh, notre professeur il nous parlait de tout, un peu de tout, oui, à la fin quelques cours en anglais, du français [...] et du, des maths, divisés en quatre autres parties, de l'histoire-géo et la scien- et la SVT. Hmm... Y'a aussi le créneau horaire qui a beaucoup changé : de huit heures trente on est passé à huit heures, le mercredi y'avait école le matin, ensuite, c'est vrai que ça (la 6^e) terminait beaucoup plus tard et chaque jour ça terminait à une heure totalement différente, on terminait à douze heures au lieu de onze heures trente. [...] la différence aussi c'est qu'en 6^e on avait un professeur pour chaque matière, c'était totalement différent de la... du CM 2. (I : Et qu'est-ce que tu préfères, toi ? [...]) Un seul professeur [...] Comme ça j'ai pas besoin de répartir la quantité de travail. [...] En fait dès que je rentre chez moi il faut que je répartisse un certain nombre de temps pour, euh... pour comprendre chaque explication avec chaque leçon, et ça explique aussi qu'avec plusieurs professeurs, eh ben, on doit- le matin, je dois avoir les bons cahiers et l'après-midi pareil, alors qu'avec un seul professeur il me suffit juste de ramener quelques cahiers et ça devrait aller ». (St 1, 16 à 22)

Stéphane est maintenant en 5^e. Sandra, elle, scolarisée hors secteur, explique qu'il lui a fallu trois mois (l'entretien a eu lieu le 12 décembre 2012) pour être à l'aise avec la circulation de salle en salle.

« Je fais à peu près sept classes, voire six par jour, donc... [...] (en CM 2) y'avait pas d'intercours. [...] Si y'avait changement de professeur mais, euh, enfin voilà quoi, c'était vite fait, c'était justement pour nous habituer au collège mais ça servait- enfin, je veux pas tailler, mais ça servait un peu à rien, parce que y'a deux profs qui changent de classe, nous on change même pas de classe, donc, à ce moment-là... [...] là c'est, y'a à peu près deux jours que j'ai mémorisé toutes les salles. [...] parce qu'en fait j'avais l'habitude de suivre mes copines et je partais derrière, comme ça, avec mon sac. [...] ça change beaucoup de la primaire. » (Sa 2, 234 à 264)

Quand les élèves apprécient ces mouvements incessants, c'est souvent pour des raisons peu en rapport avec le contenu des apprentissages, voire même comme un moyen de retarder le moment de se confronter aux apprentissages. « C'est juste que l'on change de classe. [...] Quand on en a

plusieurs [des profs] c'est mieux. (I : Pourquoi ?) Parce qu'on se déplace, on n'est pas toujours assis. » (A 1, 190 à 194)

« On change de classe à chaque heure, donc... Non, pas à chaque heure, parce que des fois, en sport c'est deux heures, donc ça va... Y'a aussi, euh, qu'on peut- quand on rentre on peut se placer où on veut mais des fois faut se méfier. Des professeurs y se méfient quand - ben oui, parce qu'y en a qui peuvent faire des bêtises, donc... [...] C'est au niveau, comment dire ? Sage, gentil... [...] En fait, euh, que les turbulents (soient) pas à côté des turbulents, et que turbulents à côté des gentils. [...] En fait, ils laissent s'asseoir, et au bout d'un moment, dès qu'ils font trop de bêtises, donc dès (qu') ils ont trop crié, ils en ont marre, et ils les changent de place. (I : Et aucun de tes professeurs en 6^e, là, n'a fait un plan de classe ?) Comment (ça) un plan de classe ? [...] (I : Et ici personne ne fait ça ?) Non, personne. [...] Non, on a plusieurs profs ! [...] Intéressant. [...] Ben au moins on a un professeur pour chaque cours, pas un professeur pour tout, parce que des fois ça- comment dire ? On sait plus dans quel cours on est... (I : L'an dernier ça t'est arrivé, ça, de te dire : "je ne sais plus en quel cours je suis" ?) Noon, pas (quand même)... » (Im 3, 54 à 92)

Ils peuvent aussi préférer le collège à l'école, parce que le statut de collégien leur donne le sentiment de grandir et permet davantage de liberté. « Ouais, j'avais envie d'y aller. [...] Parce que des fois on finit plus tôt. [...] Que je commence tard- un peu tard, des fois à quinze heures et tout, à neuf heures... Et aujourd'hui je commence à neuf heures [...]. » L'équipement plus important est apprécié des sportifs « parce que là-bas y'a pas de stade, alors que là y'a un stade. (Abd 2, 28 à 34, 190)

Les élèves peuvent apprécier d'avoir de multiples adultes : ainsi H. ne trouve pas difficile le passage CM2-6^e et il dit même préférer avoir plusieurs professeurs car « ils ont des caractères différents ». Pour d'autres au contraire, « On a beaucoup de profs. Avant, on avait que un et maintenant on en a 8 ou 10. [...] Franchement, je préfère avant. [...] C'est-à-dire que l'on doit changer tout le temps de cours, c'est un peu gênant. J'aime pas changer de cours à chaque fois. (I : Changer de salle, tu veux dire ?) Voilà. (I : Se réinstaller ailleurs ?) Voilà. (I : Est-ce que t'as l'impression que ce que les profs vous demandent ou ce qu'ils attendent de votre travail, c'est la même chose d'un cours à l'autre ou pas ?) Oui. (I : Au collège, les exigences sont les mêmes d'un prof à l'autre ?) Oui. (L 1, 72 à 76)

« Y'a plus d'exigences en 6^e car on a plus de professeurs. Là-bas, on a qu'un professeur et ici on en a plusieurs, on en a 8. Chaque professeur ce qu'il nous demande, ce n'est pas la même chose qu'un (autre) professeur. (I : Y'a beaucoup de différences entre les demandes des uns et des autres en 6^e ?) Non pas trop parce que la facilité du CM 2 c'est pareil que la 6^e. (I : T'as pas l'impression que ce soit très difficile en 6^e ?) Non. Quand c'est acquis pour le CM 2, normalement ça ne doit pas être trop dur pour la 6^e. » (S 1, 100 à 104)

« Avant, on avait que deux profs et là on a plusieurs profs. On avait pas SVT, techno. [...] Plus de profs c'est mieux. (I : Pourquoi ?) Je sais pas. » (K 2, 155 à 162)

Parfois, l'élève n'hésite pas à mettre en avant ses difficultés de compréhension : « Ben c'est un petit peu dur. [...] Ben... Les cours ! Ce qu'on apprend. » (Ab 2, 388 à 392). Par exemple, il dit aimer le français mais « des fois y'a des exercices que je comprends pas, j'y arrive pas » (Ibid., 452). Il compare le CM 2 et la 6^e, et il répète à de nombreuses reprises dans l'entretien « Ben y'a des exercices que je comprenais [...] y'avait moins de difficultés » (Ibid., 472 et 476) ; « Ben parce que en CM 2, avant, y'avait des choses que je comprenais bien, mais pas ici, pas en- en 6^e j'y arrive pas. [...] C'est ce qu'elle nous dit, ce qu'elle nous dit d'apprendre, ben... J'y arrive pas trop. » (Ibid., 500 à 504). Cet élève repéré en CM 2 comme ayant des difficultés scolaires persistantes a pourtant un PPRE, auquel curieusement d'après sa réponse il ne participe pas. Il rappelle le fonctionnement de l'année précédente où son maître « Des fois il convoquait nos parents comme ça il regardait comment on travaille, comment on se comporte en classe, si on a des difficultés. [...] (I : Ça M. X, il... Il voyait souvent tes parents ?) Oui. (I : Et ça tu trouvais que c'était bien ou pas ?) Oui comme ça ça...

Comme ça je comprenais mieux. » (Ab 2, 568 à 574). Cet élève considéré dès janvier 2012 comme un des plus fragiles de la cohorte, a (déjà) été exclu quelques jours du collège début décembre.

S'il n'y a pas de grosses différences dans l'organisation générale du collège entre la 6^e et la 5^e, c'est par contre sur les contenus abordés et sur la quantité de travail à la maison que les élèves insistent surtout, quel que soit leur niveau scolaire : *« C'est que c'est dur. C'est que... Par exemple la science l'année dernière j'étais forte mais là je suis faible dans cette matière, et il y a d'autres matières aussi c'est plus difficile ; enfin, il y a des choses qui ont changé. [...] Ils sont plus sévères. »* (L 2, 6 à 10). *« Ah là par contre ça augmente ! Oui, un peu plus. [...] Ça augmente par exemple beaucoup en maths, en allemand c'était un peu la même chose sauf que là on en a à peine plus... En... Ben en français ça a pas changé, y'en a presque pas. Cette fois on fait des exposés en histoire-géo, et parfois il nous demande de faire des exercices sur feuille, [...] Dans certaines matières ça a littéralement changé alors que dans d'autres ça stagne ou ça change un peu. »* (St 1, 6 et 8).

Mais la perception de différences est très présente aussi dans les propos des enseignants du premier degré, qu'ils enseignent à l'école ou bien au collège (en Segpa ou comme professeur surnuméraire ambition réussite). Pour eux, les différences matérielles et celles relatives aux attendus institutionnels, aux attentes professorales, aux exigences cognitives plus élevées, constituent des facteurs de risque pour les élèves fragiles ; peuvent s'y ajouter des différenciations liées à la formation professionnelle reçue et à la conception de la discipline.

« Quand on est avec un public difficile, les élèves sont particulièrement sensibles au changement d'enseignant » (E 1-1, 6)

« Parce que jusque-là il n'avait qu'un professeur qui disait 'tu soulignes en rouge, à une interligne, tu écris la date dans la marge, la date à 5 carreaux'. Et là il y aura sept professeurs qui vont lui demander sept choses différentes et il y aura peut être un problème d'adaptation et il sera en difficulté au début et ensuite il ne faut pas que cela se prolonge. Et il y aura aussi la gestion du matériel : un classeur par un prof, un autre deux cahiers, un autre va demander un petit cahier et donc c'est apprendre à gérer le matériel et les méthodes des professeurs. Et un élève peut être en difficulté au début et plus l'être après parce qu'il apprend. D'autres n'arrivent pas à s'adapter parce qu'on n'est plus derrière comme un élève en primaire parce qu'on l'a vingt-six heures, donc on peut bien le surveiller, surveiller son évolution, vérifier qu'il prend bien ses leçons, qu'il a bien ses cahiers ; au collège ce n'est pas possible de faire la même chose ; même si les professeurs disent 'bon ben t'as bien écrit sur ton agenda'. Il peut pas vérifier quel cahier il va prendre pour prendre ses cours et ramener chez lui. Les 6^e ont des casiers où ils peuvent laisser des choses pour éviter que ça ne soit trop lourd mais c'est à eux de le gérer. [...] pour ceux qui mangent à la cantine parce que ça fait trop d'affaires à apporter pour toute une journée. Donc voilà il y a des difficultés d'ordre méthodologique, d'organisation, d'apprentissage parce qu'il y a une nouveauté, il y a une nouvelle façon d'apprendre : on n'apprend pas les maths de la même façon avec un maître ou une maîtresse et un professeur de maths. On est les trois quarts des littéraires : ce n'est pas qu'on apprend mal mais il y a, j'ai remarqué à force de côtoyer X et d'autres professeurs de maths, qu'on n'a pas la même approche. Et même en français, on peut ne pas avoir le même vocabulaire. Déjà les grammairiens ne sont pas d'accord entre eux pour une même nomination donc parfois on leur dit des choses et ils nous disent : 'mais c'est quoi ?', parce que c'est une nouveauté pour eux alors après, on leur explique et ils disent 'mais c'est ça ! ben pourquoi on appelle pas pareil ?' ; bonne question des élèves, ils ont raison.» (E 2-3, 62 et 64)

« A une époque, il y a un principal qui a proposé des séances de 45 minutes, et... En fait ça a un peu fait bondir, parce que '45 minutes, c'est pas possible', etc., et puis ça m'a fait penser après à ce qu'ils font un peu, à ce qui peut se pratiquer, là, dans nos 'grands pays modèles nordiques', et du coup, il y a du temps qui est laissé, dans ces pays-là, pour changer de salle, s'installer, et... [...] C'est évident que si ils étaient pas en train de se balader toujours dans le collège, d'heure en heure,

qu'ils avaient des professeurs qui soient vraiment référents, je veux dire que... Il faut se rendre compte qu'un élève il a huit professeurs, quoi ! Des fois il va voir cinq, six adultes dans sa journée ! [...] mais c'est évident qu'à l'école élémentaire on gagne en souplesse, par le fonctionnement dans une (seule) salle. Par contre avec des adolescents, je trouve ça bien de pas les voir toute la journée. » (E 12, 112)

Les parents eux-mêmes considèrent l'organisation de la journée comme une des explications au décrochage « *Les heures durent seulement 55 minutes et comme les professeurs ont besoin de 20 minutes pour obtenir le silence et commencer à travailler, ils ne font pratiquement rien de la journée. Il y a beaucoup de temps perdu* » (Réunion du 11 février 2013).

Serait-il envisageable, au moins pour les élèves de 6^e, de réduire la circulation dans le collège ? de limiter le nombre d'adultes en charge des élèves ? de concevoir un emploi du temps permettant d'avoir des temps d'apprentissage plus longs, plus modulables, non scandés par l'heure de cours de 50 ou 55 minutes ?

Si la question de l'organisation du temps et de l'espace scolaire est bien centrale dans la perception des différences entre le CM 2 et la 6^e, elle ne constitue pas le seul domaine où la liaison pourrait être réfléchie collectivement. Nous ne développerons pas ici ce qui a trait aux supports et outils, aux devoirs, à la manière d'apprendre une leçon, pourtant chacun de ces éléments mérite que soient croisés et confrontés les discours des élèves et ceux de leurs enseignants, tels qu'ils figurent dans le corpus. Des articles complémentaires les aborderont ultérieurement.

D'ores et déjà, comme les extraits suivants le montrent, les questions d'articulation entre degrés sont très présentes chez de nombreux acteurs et une réflexion collective sur deux points particuliers pourrait être envisagée, soit dans le cadre des réunions formelles de l'ECLAIR, soit par des actions de formation ciblées.

L'harmonisation du matériel et des exigences : une impossibilité ? une nécessité ?

« Un temps formel, un temps institutionnel, oui, complètement ; et je pense que les autres ils en auraient drôlement besoin : des temps d'équipe par classe, ou par division... Après par exemple sur la question du matériel, je sais que nous on y arrive, on y... Moi je vais dire que j'y arrive pas. J'y arrive pas à consacrer le temps qu'il faudrait que je consacre à ça. C'est-à-dire que c'est un boulot tel, qu'à un moment donné on choisit ; on choisit de mettre son énergie à certains endroits, quoi, voilà... Et le travail d'harmonisation -des exigences qu'on a pour nos élèves- on l'avait fait, et on a été confrontés à deux difficultés, donc celle que je viens d'évoquer, c'est que quand on décide de travailler sur du matériel il faut y mettre une énergie et un temps phénoménal, et la deuxième chose, c'est qu'en fait on n'a pas du tout les mêmes pratiques et les mêmes exigences. C'est que, une fois qu'on a passé les harmonisations de pratiques au crible de ce qu'est chacun -on dit souvent qu'on enseigne comme on est-, mais il y tellement de vrai là-dedans que les harmonisations de pratiques, une fois qu'on les passe au crible de chacun on se rend compte qu'à nouveau il y a tout un panel de nuances qui fait qu'on est pas... Pour moi je vois là deux raisons parfois d'un manque de suivi ou de cohésion sur les bonnes idées ou les belles idées que l'on peut avoir. » (E 12, 6)

Pourtant, tout le monde anticipe le passage en 6^e et tente d'y préparer les élèves.

« Mais ça m'intéresse quand même cette année ; cette année j'ai un nouvel angle d'approche, c'est que je dois me poser la question pour les CM 2 de l'année prochaine, donc ça m'intéresse cette histoire de lien CM2-6^e et donc voilà, du coup, j'aimerais bien penser quelque chose à partir de ce que me disent -et puis du coup, ben, là, votre recherche- [...] ça va me permettre de penser des séquences à faire pour mes collègues de CM 2 et aussi, dans les présentations qui vont avoir lieu en CM 2. Il y a l'équipe de direction qui va intervenir pour présenter le collège. » (E 12, 42 et 44)

« C'est des méthodes de travail que j'essaie de leur donner aussi pour le collègue. [...] Parce que c'est vrai que ça fait quelques années que j'ai des CM 2 et euh, ceux qui le font, quoi, ils me le disent, parce que des fois quand je les revois, ils me disent, 'Ah, c'est, ben en fait, j'ai suivi vos conseils et ça se passe bien, tout ça. Je, je, j'ai déjà eu des élèves qui m'ont dit ça. [...] j'essaie d'en faire profiter tout le monde. (E 3-2, p. 14)

Le conseil d'élèves, une pratique qui a fait ses preuves, en disgrâce institutionnelle ?

« J'ai l'impression que dans le rapport avec les élèves et puis avec ce conseil d'élèves, je voulais le faire vivre aussi dans les classes de générale, dans les classes dites générales. [...] Oui, je voulais expérimenter pour voir si ça allait marcher, aussi, parce que je sais qu'ils ont fort à faire avec des classes à 25, et... Et voilà, je voulais voir comment ça se vivait, et puis c'était un rapport aussi aux élèves. » (E 12, 54 et 56)

« Dans bon nombre d'écoles, même si maintenant c'est un peu tombé en désuétude, dans bon nombre d'écoles, pendant plusieurs années fonctionnaient de manière très active les conseils d'enfants, dans les écoles élémentaires qui sont différents des XXX. [...] (I : Les conseils d'enfants sont plus institutionnalisés non ?) Non, maintenant ça ne l'est plus, ce n'est plus inscrit dans les programmes à mon sens, ça ne l'est plus. Et c'est pour ça qu'un certain nombre de collègues ont été inspectés et qui avaient mis un conseil d'enfants en place une heure par semaine, et qui se le sont vus reprocher alors ça leur a été retiré. Alors que c'était vraiment un lieu d'expression des enfants qui leur permettait de gérer le comportement, la vie de la classe et de s'exprimer et notamment d'exprimer leurs sentiments, et tout particulièrement les sentiments négatifs qui ne sont pas exprimés vont amener à la violence. Et là, il y a eu un travail important qui a été fait pour que les enfants puissent mettre des mots sur leurs sentiments violents. Qu'ils puissent identifier le 'je suis triste', 'je ressens cela', 'je suis en colère, je ressens cela' et ça, ça a été un petit peu abandonné. C'est vrai aussi que dans les projets que l'on fait, on navigue toujours en fonction de la modification des programmes, la modification des priorités nationales. Il faut par rapport à ça s'adapter à chaque fois et c'est pas toujours facile. » (E 1-1, 20 et 22)

Plus largement, et alors que la loi de refondation de l'école met l'accent sur la liaison entre le primaire et le secondaire, d'une part par la création d'un conseil école-collège, d'autre part par une redéfinition des cycles à l'école élémentaire et au collège³⁵, une des pistes de recherche possible pourrait être l'approfondissement de la liaison sur les points évoqués dans cette sous-partie, avec les mêmes acteurs volontaires.

B. La co-intervention

La deuxième entrée retenue nous apparaît moins convenue mais elle est porteuse d'enjeux. Elle est de plus tout à fait dans l'actualité puisqu'une des décisions du ministre Vincent Peillon est de permettre à certaines écoles d'avoir « plus de maîtres que de classes ». Ici, il s'agit bien du collège et de deux classes de 6^e qui ont bénéficié en 2011-2012 de deux professeurs pour les cours de français en 6^e 1, les cours de mathématiques en 6^e 2.

Des observations de ces séances en co-intervention (ou co-animation) ont surgi un certain nombre de questionnements dont nous souhaitons faire part.

Ce choix est-il avant tout un choix pédagogique ? Les moyens supplémentaires accordés du fait du classement auraient pu être utilisés autrement. Quel est donc l'argumentaire qui a entraîné ce choix de répartition de la dotation ? Aucun élément disponible ne nous permet de répondre. Au cours des entretiens, les collègues ont tous regretté la diminution au fil des ans de ces interventions en bi-

³⁵ Deux décrets du 24 juillet 2013 instituent cette continuité éducative et pédagogique.

nôme. Ce qui confirme leur attachement à ces pratiques. « *Depuis des années on fait la co-animation en maths et en français. Alors au début, tous les cours de sixième étaient en binômes. Tous. Et au fur et à mesure que le temps a passé, ça a diminué. A savoir que l'année dernière, y'avait plus que deux classes, et puis cette année y'en a plus qu'une. [...] Et bon, je pense que l'année prochaine y'en aura plus [...] La restriction de moyens.* » (E 2-4, 112 à 118).

Pour autant, certaines conditions semblent indispensables pour que cette modalité pédagogique apparaisse comme un plus, au profit des élèves et de leurs apprentissages. D'abord, le profil des co-intervenants nous semble déterminant : la motivation, l'envie et le plaisir de travailler à deux, comme l'expertise professionnelle nous semblent jouer un rôle majeur. Ensuite, un binôme ne peut réellement fonctionner que si les conceptions du rapport à l'élève et des valeurs communes sont partagées et explicitées. Enfin, si chacun doit faire preuve d'une adaptation certaine, la posture du professeur surnuméraire apparaît comme plus mobile (et plus délicate) que celle du professeur de référence, disciplinaire, responsable en titre de la classe. De fait, l'observation du même professeur surnuméraire dans deux situations différentes montre un fonctionnement variable, très dépendant de l'autre composante de son binôme³⁶, ce dont il est d'ailleurs pleinement conscient. Les enseignants ne sont donc pas facilement interchangeables dans une situation d'enseignement de ce format-là. Nos observations croisées avec les propos tenus par les professeurs concernés montrent à l'évidence la complexité du fonctionnement d'un duo dans un cadre didactique contraint à la fois par la discipline, le climat de la classe, les compétences de l'un et de l'autre face à la gestion du groupe classe ainsi que par leur capacité à intervenir de manière individualisée auprès des élèves.

Une démarche de co-intervention (cours de mathématiques en 6^e 2, janvier 2012).

Ce qu'en dit la co-intervenante : « *Je passe en chaque début de séance pour voir ce qu'ont fait les élèves, et donc ce matin c'était cet exercice sur donc les fractions représentées, et il y en a beaucoup qui n'avaient pas compris la deuxième partie, le deuxième exercice. Donc j'ai repris auprès de chacun, mais tout doucement, les étapes. Et à ce moment-là ils ont compris ce qu'il s'agissait de faire. [...] là, on a décomposé des moments d'enseignement. Au lieu de prendre la figure dans son état brut, où il y avait trop d'informations, que les élèves, certains élèves, pas tous, n'arrivaient pas à gérer, parce qu'ils avaient une vue trop... de confusion, oui, une espèce de confusion par rapport à cette figure, et ils n'arrivaient pas à s'en détacher pour la décomposer en plusieurs figures. Donc pour moi c'est important par rapport au décrochage scolaire, parce qu'on le retrouve ça. Où ils n'arrivent pas, ils voient l'exercice, que ça soit en français ou en mathématique, dans son intégralité, et ils ne comprennent pas, ils se bloquent. Et à un moment donné, ce qu'on aimerait les amener à comprendre, c'est qu'il faudrait décomposer en différents moments pour pouvoir approcher l'activité ensuite, dans sa globalité. Donc là c'était très parlant pour cette figure, qui était très particulière. [...] Et puis quand je passe, ils m'expliquent aussi les élèves, ils essaient de l'expliquer pourquoi ils n'ont pas compris. Donc c'est à ce moment-là que je dis à X, 'ils n'ont pas, oui, il y en a beaucoup qui n'ont pas compris'. Et ça on le fait systématiquement. Comme ça il reprend, peut-être avec d'autres mots, avec une autre approche.* (E 2-1, 32 à 36, 82)

³⁶ Marc Prouchet répertorie trois types d'intervention dans les pratiques de co-enseignement : l'intervention cabane, l'intervention abeille, l'intervention cage-nid. (Prouchet, 2011)

Echanges sur la perception de la séance telle que l'a perçue l'observatrice (I) :

« I : au début à neuf heures, moi j'ai observé que tu vérifiais que le travail soit fait, est-ce que c'est bien ça que tu faisais ?

- Oui oui, tout à fait.

I : D'accord. Tandis que X interrogeait.

- Oui.

I : avec le vidéoprojecteur sur des exercices qui avaient dû être faits à la maison. Voilà. Ensuite j'ai trouvé que les élèves durant tout ce temps étaient étonnamment calmes. Et qu'ils écoutaient. Ils corrigeaient sur leur feuille d'exercices. Et puis il y avait une élève qui répondait à la question sur la fraction. Comme ça se passait plutôt bien, j'ai eu l'impression que X ouvrait, 'qu'est-ce que vous pouvez encore proposer ?', donc ça va assez loin. [...] Et puis heu... il est allé, il a demandé à certains élèves de venir au tableau, et il a commenté leurs propositions de réponses, en sollicitant le groupe [...] X réexplique une deuxième fois, et il distribue une feuille d'exercices, ou c'est toi qui l'a fait ?

- Oui, tous les deux, on l'a distribuée tous les deux.

I : Vous êtes tous les deux en train de le faire. Et ils ont fait cet exercice avec un calme encore incroyable, durant huit-dix minutes, hein, pendant lesquelles vous les laissez travailler.

- Oui. En autonomie.

I : Moi ça m'a beaucoup frappée, et cette capacité d'autonomie, et ce silence, que moi j'ai vu, compris comme un silence où ils réfléchissent. C'est pas 'on est obligés d'écouter, on se tait', c'est on voit l'intérêt du silence, c'était vraiment impressionnant. A un moment donné donc, tu as repris ton accompagnement, et finalement, moi ce que j'ai vu, c'est un accompagnement individualisé.

- Oui.

I : Alors que l'autre personne, l'autre collègue a plutôt un cours qui reste collectif. Hein ?

- Tout à fait.

I : Donc en fait, il y a vraiment...

- Une répartition.

I : Il y a une répartition, et puis il y a un croisement, comme si l'un venait compléter l'autre en écho, et en même temps, donc tu as discuté, tu as expliqué, tu fais pas de bruit, c'est vraiment, on sait pas ce que tu dis, on peut deviner de là où j'étais, mais on sait pas vraiment ce que tu dis à la personne, et eux font l'exercice silencieusement. Ils lèvent le doigt ou la main dès qu'ils ont fini, et ils attendent d'être interrogés. (E 2-1, 198 à 220) [...]

I : Donc toi tu circules, toujours.

- Oui, toujours.

I : Tu ne t'arrêtes pas, tu es en action tout le temps, tu bouges, tu bouges. Et de temps en temps tu te poses aux côtés d'un élève.

- Oui, dès que je vois, dès que je remarque quelque chose.

I : Et ça a l'air d'être une évidence pour tout le monde, ça fait partie du processus, hein c'est ça.

- Oui, parce qu'on agit comme ça depuis le début de l'année.

I : Hein, ça c'est tout à fait clair. Ils vont faire l'exercice en silence, à nouveau ils lèvent la main, toi tu circules, et à la fin lui, il écrit les devoirs et tout ça c'est d'un calme incroyable.

- Oui. Et ça, c'est instauré depuis le début de l'année, et avec X, ça a toujours fonctionné comme ça. Il est très calme, très posé, et il instaure vraiment un climat de travail, de réflexion et de calme dans la classe.

I : Donc tu penses que ça a un effet modélisant pratiquement sur les élèves en fait, ils font comme fait le prof.

- Ah oui, ah oui, tout à fait.

I : Ce qui peut nous amener à penser que si les élèves sont agités, c'est aussi peut être parce qu'il y a une forme d'agitation du côté de l'enseignant ? Ou de stress, ou de tension ?

- Je sais pas. Ou peut être de tension. Moi je sais que je suis moins calme avec la 6^e 1 qu'avec la 6^e 2. »
(E 2-1, 268 à 279)

Dans une autre séance en co-animation, la répartition des tâches est différente. Même si le professeur surnuméraire est plus souvent au fond de la classe que devant et qu'il circule toujours davantage, il intervient également pour cadrer et interroger le collectif d'élèves. Les deux enseignants utilisent le tableau pour les consignes et les corrections ; les manuels et les feuilles sont distribués par les deux. Il est difficile à l'observateur de savoir ce qui est prédéterminé et ce qui surgit spontanément en réponse aux imprévus du cours. D'où la question de la préparation des interventions, cruciale de notre point de vue.

« (I : Et comment est pensé le travail en amont ? Vous avez dit on se voit le jeudi.) Toujours. (I : Mais cette séance, elle est plus pensée par qui, parce que y'en a toujours une) Toutes les deux. [...] C'est pas si facile [...]. On est complémentaires [...] On est pas riv- on n'est pas rivales, on est complémentaires. Y'a, elle m'apporte des choses, je lui apporte des choses. [...] C'est un échange, un enrichissement, ils m'apportent des choses. Et je leur apporte des choses. C'est complémentaire ». (E 2-4, 257 à 290)

« C'est ce qui fait le charme et aussi parfois la difficulté de la co-animation... [...] C'est que chacune apporte ses documents et que l'autre n'est pas forcément à l'aise dans ce document-là tout de suite quoi, dans ce support. (I : Oui. Comment vous faites, comment vous vous répartissez l'animation justement, la préparation et l'animation de la... ?) Alors la préparation, moi là, on avait chacune des choses prêtes des autres années qu'on se montre. Voilà. Ensuite on planifie sur une semaine environ les séances. C'est vrai qu'on a très peu de... on a peu de... on est à court terme XX. Parce que ben ouais on est toutes bien occupées. On communique par mail, on communique... voilà on se soumet des idées, des supports puis on valide et on y va. » ; « On est différente quoi c'est pas pareil. Je fonctionne forcément pas de la même façon, façon qu'avec mes classes, mes autres classes. [...] oui c'est plus facile. On se répartit le travail, voilà je sais que si j'explique quelque chose, elle peut circuler, vérifier que tout le monde a compris ou aider quelques-uns. Donc oui c'est plus, c'est plus confortable. » (E 14-1, p. 3 et 18)

S'il est préférable pour le professeur surnuméraire de ressentir une certaine connivence avec son collègue, il est avant tout médiateur, accompagnateur d'élèves mais aussi une sorte de répétiteur. Selon les binômes, les disciplines et les classes, l'articulation entre les pratiques et les gestes professionnels de l'un et de l'autre peut être plus ou moins importante. Cependant, d'après nos observations, cet enseignant supplémentaire utilise de nombreux gestes d'étayage, spécifiques de sa fonction à ce moment-là : encouragement verbal individualisé (à voix basse), posture rapprochée (il s'assoit à côté d'une élève agitée, se baisse, se met à la portée et au niveau de l'élève « Je domine pas, je suis euh, à leur niveau. Mais bon, ça c'est mon choix. Parfois je reste à coté comme A., et puis parfois j'ai mal au dos, donc je [rires] je ne le fais pas parce que j'ai du mal à me relever. » (E 2-4, 80) ; il répond aux interpellations de l'élève ; il circule et peut intervenir auprès de tous les élèves « Tous, ils ont tous à un moment besoin d'être rassuré, si c'est pas vraiment aider, sur leur production, de reprendre avec eux, non, on n'a pas d'élève, quoi pour moi, on n'a pas d'élèves fixes » (E 2-4, 102). Mais son rôle est aussi de repérer le décrochage cognitif de certains élèves : « Oui, parce qu'elle est très tranquille, elle fait très petite fille sage, assise là, mais pour moi c'est pas un signe de concentration ou de réflexion. Ça peut-être aussi l'inverse. Le signe, bah je suis pas là, et de toute façon je fais pas de bruit, personne me remarque et vous me laissez en paix. [...] C'est pour ça que je circule aussi beaucoup, pour repérer ce genre de... Parce qu'Alain on le remarque y'a pas de problèmes, Gabriel aussi. » (E 2-1, 297 et 299)

De plus, en permettant de croiser les regards et les avis des deux enseignants, cette situation est propice à des ajustements et prises en charge individuelles plus adaptées et précises.

Enfin, nous avons recensé un dernier intérêt, et non le moindre, de ces temps communs d'enseignement : la répartition des tâches et des rôles est efficace pour gérer un élève (très) difficile

dans un groupe classe. Ce qui est reconnu et apprécié, comme cet extrait d'un entretien croisé entre l'observatrice (I) et les deux co-intervenantes le montre.

« E 2 : Non, ça varie. La seule chose, c'est que je m'occupe beaucoup de K. pour essayer de la canaliser. Qu'elle laisse la classe travailler. [...] Une élève très particulière. [...] Le fait que je m'assoie là à côté d'elle, que je lui parle, qu'elle me parle, qu'on reprend les consignes ensemble, que je lui explique, 'non c'est pas tout à fait ça'.

E 14 : Elle aime bien ça. [...] Et tu es plus souvent que moi dans l'individuel quand même. [...] Parfois quand les salles d'à côté sont libres, tu peux aller [...] Faire travailler un élève, ça arrive aussi.

I : Et comment ça se fait, alors, cette répartition ?

E 2 : Bah spontanément. [...]

E 14 : Ouais, on s'est pas posé de question.

E 2 : On se pose pas de question, c'est [...] A l'instinct je veux dire. Vraiment. On sent qu'à ce moment-là tel élève a peut-être besoin de plus de soutien individuel. [...]

E 14 : On peut le faire à deux, donc c'est bien. »

(Entretien du 21 avril 2012, 243 à 268)

En suivant une même classe, de cours en cours sur une journée, il nous est apparu clairement que le professeur surnuméraire joue un rôle pacificateur vis-à-vis de certains élèves, décrocheurs potentiels ou au moins très perturbateurs ; il encadre et contient certains comportements dans des limites acceptables pour le déroulement du cours. On comprend bien que cette fonction soit plébiscitée par les collègues quand ils doivent faire face à des élèves rétifs aux normes et aux apprentissages scolaires.

Ce qui confirme et valide l'analyse de Marc Prouchet (2011) : l'intervention *cage-nid* évite l'exclusion de cours, mais se doit de respecter certains principes : « *la ligne du cours [...] l'élève doit s'apercevoir, tout au long du processus de maintien en cours, qu'il réalise –comme les autres – l'attendu demandé à tous et à chacun* ». La posture professorale « *maintenir/contenir ne peut relever exclusivement de compétences 'psychologiques', mais aussi – voire surtout – didactiques et pédagogiques* ». Nous souscrivons également à l'idée de contrat, car « *Si l'on veut bien s'accorder sur le principe que toute différenciation pédagogique (béquille) doit, au moment même où elle est installée, envisager les conditions de sa disparition, ce dispositif cage-nid ne peut fonctionner qu'en étayage-désétayage explicite tant en parole qu'en acte* ».

Témoignage d'une adepte de la co-animation

« Sincèrement moi, je ne vois pas de limites ; ce qu'il y a d'intéressant, c'est qu'au bout de quelques temps lorsqu'on co-anime on travaille ensemble ; on se connaît bien et quand y'a pas trop, j'ai jamais travaillé avec quelqu'un avec qui je ne m'entendais pas ; c'est possible mais moi, je ne connais pas ça ; et au bout de quelque temps, on se connaît tellement bien qu'il suffit d'un regard, d'un geste, pour savoir automatiquement ce qu'il faut faire. Et donc voilà pourquoi je ne vois pas de limites à la co-animation. Ce qui est bien c'est que quand M. X, c'est vrai qu'il est plus à l'aise en mathématiques que moi, moi je circule beaucoup, j'observe beaucoup, et les élèves le savent : s'ils ont besoin d'aide, il n'y a pas d'hésitation même quand M. X est encore en train d'écrire, ils m'appellent mais 'ça, qu'est-ce qu'il faut faire ?' ils n'hésitent pas ; il y a un côté rassurant, ils savent qu'ils peuvent demander, qu'ils ne vont pas interrompre le cours et qu'il y a toujours quelqu'un, et là je peux le dire, là tu vois, lui je crois qu'il n'a pas compris [...] médiation oui tout à fait et puis quand on est en train d'écrire et qu'on donne son cours, on n'a pas les yeux partout, c'est pas possible et le rôle d'observateur est très intéressant parce qu'on voit tout de suite le regard qui est vague [...] le regard de celui qui n'a pas compris ; parce qu'il m'a dit qu'il est en train de réfléchir et quand M. X dit 'est-ce que tout le monde a compris ?' par exemple et je dis 'je crois que tu n'as pas compris il faut que tu lèves le doigt' parce qu'il vaut mieux que tu le dises là ; il lève le doigt pour dire 'non je n'ai pas compris', oui je crois ça : ils osent plus facilement dire 'oui, ça j'ai pas compris ce passage-là, ce qu'il fallait faire'. [...] j'interviens plus en français parce que c'est mon domaine [...] Et ils me disent 'et toi tu ferais comment, est-ce que tu penses qu'on peut aborder ça comme ça ?' [...] Les emplois du temps ont été modifiés et cet horaire-là où on pouvait se voir a été supprimé ; mais j'arrive toujours entre deux cours, un peu avant et il me montre et il me dit 'qu'est-ce que tu en penses ?' [...] initialement c'était pour toutes les 6^e en maths et français. Or c'est pas évident et au fil des années, ça s'est réduit et cette année, on a plus qu'une seule classe en français et une seule classe en mathématiques, pour la 6^e 2 ; ce qui a fait qu'on travaille ensemble avec M. X, c'est qu'on a dit qu'on avait ce fameux projet, qu'on aimerait bien le réaliser cette année, la narration de recherche ; c'était l'argument : pourquoi dans telle classe et pas dans telle autre ? mais c'est vrai que jusqu'il y a deux ans, il y avait deux professeurs par classe, en français et en maths. [...] chaque RAR est différent ; on aura jamais le même mode de fonctionnement ; moi j'ai vu des professeurs des écoles qui étaient plutôt sur les écoles maternelles parce qu'on estimait que c'était là-bas et que c'est comme ça qu'il fallait partir ; et depuis l'année dernière j'étais sur deux classes de 6^e, à savoir deux heures/deux heures ; ça a commencé comme ça, et cette année plus qu'une seule classe ». (E 2-2, 140 à 148)

Qu'en est-il de la co-intervention dans le premier degré, non observée par notre équipe, mais qui mériterait néanmoins de l'être ? Les modalités de fonctionnement sont-elles aussi variables ? Comment ces temps en binôme sont-ils préparés, anticipés ? Est-ce toujours un co-enseignement, comme le témoignage d'une collègue appréciant ce temps d'enseignement le laisse entendre : « on anime ensemble un cours d'écriture. Moi je leur apporte le schéma narratif et elle, l'orthographe » (E 5, 16). Comment s'articulent ou s'ajustent les compétences professionnelles d'un maître polyvalent et d'un professeur spécialisé dans une discipline ? Comment ces séances ponctuelles de co-intervention s'intègrent-elles dans le rythme et la dynamique de la classe ? Cette modalité de travail, intéressante sur le plan didactique et pédagogique, ne leurre-t-elle pas d'une certaine manière les élèves, en leur laissant croire qu'au collège le même contrat didactique sera à l'œuvre ?

On le voit, il reste de nombreuses interrogations. Pour autant, des pistes de formation peuvent être d'ores et déjà envisagées pour développer, à partir des données déjà recueillies, la réflexion collective sur ces nouvelles pratiques enseignantes.

C. Quand ? Où ? Comment développer les gestes de l'étude ?

En nous intéressant aux absents et retardataires potentiels, nous avons été amenés à aborder la gestion des retards et des absences dans les entretiens avec les élèves. De prime abord, deux éléments sont à interroger, nous semble-t-il : d'une part le rattrapage des cours, d'autre part la fonction réelle de la salle dite de permanence. Ce que plus largement nous avons rattaché à l'apprentissage des gestes de l'étude.

À la question « comment un élève rattrape-t-il ses cours en cas d'absence ? » (questionnaire partie E), les enseignants répondent que ce sont les élèves qui doivent prendre en charge le rattrapage des leçons, devoirs, exercices. Manifestement, à notre connaissance, il n'existe pas, à l'échelle du collège, une organisation précisément définie sur cette question. Elle est laissée à l'initiative des professeurs et des élèves.

E 8 : « Certains élèves s'organisent seuls pour rattraper avec leurs camarades. D'autres demandent, alors soit un élève prête son cahier, soit je fais photocopier le cours sur un cahier lisible. Il n'y a pas de temps pour faire une mise au point individuelle ou orale à ce sujet, à moins que l'élève veuille bien rester en fin de cours. Au moment des tests, pendant la phase de bilan, on s'aperçoit que les élèves ne sont pas autonomes par rapport à ça. Ils se plaignent que certaines leçons leur manquent mais ils ne feront pas l'effort de combler les manques par eux-mêmes. »

E 14 : « Il emprunte le cahier d'un camarade. »

Réponses confirmées par les élèves

« (I : si tu étais malade et que tu étais absente, comment ça se passe pour que tu récupères tes devoirs ?) Mes copines, elles me les apportaient. (I : Ça t'est arrivé de donner les devoirs à quelqu'un qui était absent, à une de tes amies.) Oui. (I : Est-ce que c'est le maître ou le professeur qui demande à passer les devoirs ou c'est vous qui le faites comme ça parce que c'est votre copine ?) C'est nous qui le faisons comme ça ». (C 1, 169 à 176)

« C'était mercredi, je crois oui, y'avait une copine qui était malade et je devais lui rapporter les devoirs. Elle a commencé à apprendre la leçon de maths et on a fait nos devoirs ensemble. (I : Et c'est toi qui as eu cette initiative-là ou c'est le professeur ?) Non, c'est moi. (I : C'est pas les professeurs qui vous disent il faudrait aller lui porter, non c'est toi ?) Oui, c'est moi. » (L 1, 214 à 220)

Même pour une hospitalisation, les pairs semblent avoir pris en charge seuls la décision de transmettre à leur camarade le travail effectué pendant son absence, de porter à domicile les documents photocopiés, et de les commenter.

« J'ai eu beaucoup de photocopies quand j'étais à l'hôpital, ça c'est normal. [...] Ben en fait j'ai un camarade - moi je les ai appelés dès que je suis sorti, et genre ils m'ont fait une pochette avec PLEIIN de tout mon travail : espagnol, tous mes cours... Mais ils m'ont pas donné les maths... (I : Et cette pochette, elle a été faite par quelqu'un qui est copain avec toi ?) Non ! Par toute la classe ! [...] Non, en fait y'avait deux personnes : y'avait une fille et un garçon. (I : Et qui est-ce qui a é- c'est eux qui ont voulu prendre ce travail-là pour toi ou c'est les professeurs ? Le professeur principal ?) C'est eux. [...] Parce que vu qu'ils connaissaient déjà ma mère, leurs parents ils connaissaient ma mère, donc ils se sont dit : "ben c'est bon je vais lui amener". (I : D'accord, parce qu'ils sont venus chez toi l'apporter ?) Oui [...] des photocopies de cahier, oui. (I : Et ça t'a aidé ?) Oui. [...] (I : Et ils sont restés un petit peu avec toi pour te dire ce qu'ils avaient fait ?) Oui. » (Im 3, 186 à 208)

Autrement dit, un élève absent doit être capable de collecter l'ensemble des cours et des devoirs réalisés pendant son absence. Il doit compter sur ses pairs et donc entretenir de bonnes relations avec eux afin qu'ils acceptent de prêter leurs cahiers. Ce qui requiert de cet élève une autonomie qui nous semble en décalage avec le profil majoritaire des élèves du collège Schoelcher tels qu'ils sont décrits. Par ailleurs, que signifie pour les enseignants « être autonome » ? Est-ce la même autonomie quand l'élève a 10 ans, 12 ans, 15 ans ? Pensent-ils que l'autonomie s'apprend à l'école, qu'elle s'accompagne, dans un cadre sécurisant ? Que met-on alors en place pour que cet apprentissage se fasse ? Ou bien est-ce une capacité qui s'acquiert hors l'école ? Ces questions méritent, nous semble-t-il d'être travaillées et débattues collectivement, lors de temps de formation.

A l'école des Géraniums, un autre système existe dans l'un des CM 2 au moins, ainsi que nous le raconte Yvan. *« Parce que je vais chercher dans une pochette. [...] C'est où il met tous les tr... tous les fiches des absents. [...] Par exemple, si j'ai une évaluation à faire, il va la garder dans une pochette d'évaluation, il va mettre dans une pochette là-bas et quand j'arrive en classe, il me la donne pour la faire. (I : D'accord. Donc ce n'est pas le maître qui remplit pour toi ton cahier, par exemple ?) Non, c'est moi. »* (Y 1, p. 4)

Tout le monde est d'accord sur le fait qu'une bonne scolarité au collège ne va pas sans travail personnel, qu'il faut étudier et apprendre ses leçons en dehors des heures de cours. Sans cependant que ces expressions soient définies plus avant ou que l'on se soit interrogé sur le sens que chacun leur attribue.

Cette question est, semble-t-il, abordée en heure de vie de classe en 6^e par les professeurs principaux. Ainsi est reconnue la nécessité d'explicitier et d'accompagner les élèves pour qu'ils acquièrent les gestes de l'étude.

« (I : Où ils peuvent faire leur travail quand ils ont du travail ?) Je n'ai pas trop le temps avec la classe, j'en discute quand je suis prof principal énormément, mais ça c'est souvent les profs principaux qui le font en heures de vie de classe ou alors, je le fais en ATP, en aide au travail personnel et là je leur montre comment ils travaillent mais pas dans le cours comme ça. Le jeudi, je les ai en ATP, je leur demande comment ils travaillent, où est-ce qu'ils travaillent, combien de temps ils prennent pour travailler, comment ils apprennent leurs leçons, ça on le fait parce que je les ai en ATP. [...] ils savent que c'est le moment où on en parle, ils m'expliquent leurs stratégies de travail, on échange, on fait des choses là-dessus, et puis ça leur est utile, ils aiment bien partager leurs façons de faire, ils racontent, ça ne les gêne pas. Mais, en fait, naïvement, ils ne se rendent pas compte qu'ils peuvent dire des choses qui nous, nous paraissent bizarres. Ils nous disent, on est quatre dans la chambre, mes frères et sœurs jouent et moi je travaille, y'a la télé, y'a ci, y'a ça. On est obligé de leur dire, de se trouver un petit coin, moi, ça m'est arrivé de recevoir les parents et de leur dire il faudrait trouver un petit coin où il se met, un petit coin dans un endroit où il soit tranquille, où il n'y a pas les petits parce que souvent, peut-être pas dans cette classe-là, mais y'a des élèves qui reviennent avec leurs cahiers déchirés ou plein de feutres, c'est son petit frère qui s'est amusé avec. » (E 10, 110 et 112)

Mais où étudier ?

La médiathèque peut être ce lieu où d'après une enseignante, les élèves se retrouvent pour travailler : *« Je sais qu'ils y vont aussi pour travailler, pour recopier une leçon si ils étaient absents, ils se donnent rendez-vous à la médiathèque, pas forcément chez eux. Le lieu du travail ce n'est pas forcément à la maison. »* (E 10, 106).

Mais au collège, où et quand les élèves peuvent-ils étudier, faire leurs devoirs ? La permanence est-elle une étude, un lieu appréhendé et identifié comme un espace adapté au travail scolaire ? Pour certains élèves interviewés, le collège ne comporte aucune salle d'étude.

« (I : Alors qu'est-ce qui se passe quand t'es en retard comme ça ? Tu vas où ? Tu rentres en cours ou tu restes en étude ?) Non, y'a pas d'étude ici ! [...] Enfin, là-bas tu v- vous voyez quand vous rentrez au portail ? Y'a -comment ça s'appelle à côté ? (I : La loge.) Ouais, eh ben c'est là-bas, par exemple ils vont mettre ça- ils vont mettre dans un pap- ils vont mettre ici (sur le carnet), ils vont l'écrire dans un papier le retard, et après ils nous disent 'va en classe', le prof il doit signer ici [...] Si par exemple j'arrive quinze minutes en retard, je vais en perm'. La perm' c'est, euh, par exemple, (Il regarde son cahier) après j'ai plus personne, par exemple demain, si j'ai M. X mon prof principal il est pas là, ben je peux rentrer là. Si, euh, X de piscine, M. X, s'il est pas là, eh ben je dois y aller en perm', pendant deux heures. [...] J'y vais pendant deux heures... [...] Ben rien, j'a- ben soit tu dessines, (soit) des fois il te dit d'apprendre tes leçons... Mais j'ai rien moi, c'est tout en classe des fois, nous en 6^e [...] la 6^e 1, on laisse nos affaires en classe parce qu'on a jamais eu des devoirs, et après on dessine. » (Y 2, 179 à 190)

Si pour Yvan la fonction de la permanence n'est pas liée directement au travail scolaire, ce n'est en rien spécifique au collège Schoelcher puisque Sandra, partie dans un autre collège avec une dérogation, nous dit dans l'entretien : « (I : Et comment ça se passe au collège quand il y a un prof d'absent ?) Ben on va soit en permanence, soit au CDI. La première fois je suis allée au CDI, et maintenant je vais en permanence, c'est mieux. [...] Ben ouais parce qu'on peut écrire, on peut bavarder et tout, alors que en CDI on peut rien faire, on peut juste lire. » (Sa 2, 419 à 422). L'encadrement des permanences, leur organisation et leur fonction même mériteraient d'être observées de plus près. A travers les propos des élèves, cet espace scolaire fréquenté en cas d'absence d'un enseignant ou de 'trou' dans l'emploi du temps semble davantage être identifié comme un entre-deux, entre le scolaire et le ludique, un espace de détente. Si dans les emplois du temps, les adultes continuent à utiliser l'expression 'heures d'études' pour qualifier les heures libres de cours, on peut s'interroger sur la perception et l'usage réel qu'en font les élèves. Comment ces espaces sont-ils organisés ? Les élèves y trouvent-ils de quoi travailler (manuels, dictionnaires, ordinateurs...) ? Une ambiance de travail y règne-t-elle ? Ne pourrait-on pas profiter de cet espace et de ces temps scolaires hors la classe pour accompagner les apprentissages des élèves et les aider à acquérir progressivement les gestes de l'étude ?

Comment développer les gestes de l'étude ?

Cette question complétait, dans le questionnaire (partie C), celle relative à l'existence ou non d'une liaison entre CM 2 et 6^e concernant le travail en autonomie et le travail personnel. Elle s'ajoutait aux questions précédentes portant sur l'apprentissage des leçons et les devoirs à la maison. Il nous semblait en effet important de collecter les discours et les représentations des enseignants sur ce qui constitue un élément très différenciateur pour la réussite scolaire des élèves, afin qu'ensuite ce corpus soit une base à la réflexion collective. « *La circulation harmonieuse du travail entre classe et hors classe supposerait une maîtrise, par les enseignants, de l'articulation entre le temps de l'enseignement et celui de l'apprentissage* » (Bautier & Rayou, 2009, p. 42) ; de fait, beaucoup d'élèves ne relient pas spontanément l'apprentissage en classe à ce qui est demandé dans les devoirs. Cette dimension nous apparaît comme très minorée dans les pratiques alors même qu'elle ne devrait pas être laissée à la responsabilité des familles ou des accompagnants scolaires mais au contraire relever d'une préoccupation institutionnelle. Quand des parents se plaignent de ne pas disposer des codes scolaires pour aider leurs enfants, ils font référence aux normes scolaires et intellectuelles mais aussi aux attendus beaucoup moins explicites pour eux dans le second degré.

Les réponses fournies par les acteurs engagés dans la recherche

E 8 : « L'autonomie est sans doute ce qui manque le plus à nos élèves. En 6^e ils conservent quand même d'assez bonnes habitudes de travail. J'essaie de valoriser le travail personnel. Apprendre n'est souvent pas une fin en soi pour nos élèves, dont les motivations sont soit de l'ordre de l'affect, soit purement intéressées (la note est souvent l'unique moteur de travail). Avec les 6^e je donne des autocollants pour ce qui est bien fait, bien appris ou pour un effort de travail ou de participation particulier. Au bout de 5 autocollants, ils ont un « mérite » qui apparaît dans le carnet de liaison, et montre aux parents que leur enfant a bien travaillé (ce n'est pas forcément lié à la note, mais plutôt à l'effort). Les 4^e me réclament le même système...

Je veille à maintenir « une bonne relation » entre l'élève et la matière : quand un élève se sent perdu ou dépassé par une difficulté, ou qu'il ne trouve aucun lien entre elle et sa vie, je trouve qu'il ne s'investit souvent pas du tout dans du travail personnel. Donc une façon d'encourager ce travail c'est de ne pas laisser des incompréhensions ou des difficultés s'installer, de proposer des activités de plusieurs types, avec des niveaux de difficulté variés, pour valoriser un maximum tous les élèves, et faire des liens avec la vie de tous les jours. Les élèves qui ont le sentiment de réussir, même avec des résultats moyens, ont une meilleure motivation pour le travail personnel. Ceux qui voient en quoi un apprentissage peut mener à quelque chose réussissent mieux à être autonomes. Mais leur unité de mesure reste malheureusement la note, et motiver du travail personnel chez un élève qui a des 'mauvaises' notes est très compliqué.

Je pense que le lien entre les notes et le travail personnel est très fort, et assez catastrophique pour les élèves en décrochage.»

E 2 : « Il s'agit là d'une mise en place d'un étayage pour les élèves. Cet étayage sera enlevé à un moment qui sera différent selon l'élève et ses besoins. On peut aussi mettre en place un tutorat entre élèves. »

E 14 : « Nous leur apportons des méthodes régulièrement, mais certains mettent beaucoup de temps à comprendre l'utilité du travail personnel, ou le refusent entièrement (sortis de la classe, ils passent à autre chose). »

E 4 : « Ceci n'a pas encore été précisé ».

E 3 : « Il n'y a pas de liaison mais plus on avance dans l'année, plus je leur demande une autonomie importante en leur présentant la chose comme une compétence nécessaire pour réussir au collège. »

E 9 : « On demande aux 6^e d'être de plus en plus autonomes. Le passage se fait en douceur car même si les exigences sont posées dès le début de la 6^e, on est tolérant au début de l'année face à des réflexes issus de l'école (se perdre lors des intercourrs, tutoyer, ne pas comprendre certaines consignes...). La première période pour les 6^e étant une période de stress intense, on les accompagne durant les premières semaines de collège. Les automatismes face au travail s'acquièrent ensuite doucement. Les élèves de 6^e ont des moments d'aide en petits groupes selon leurs besoins (maths, français) et les professeurs y intègrent des questions de méthodologie. »

Cette question est pour nous essentielle. La dimension cognitive n'est pas suffisamment explicite et explicitée. Nous référant aux analyses de l'équipe ESCOL en particulier, l'existence de malentendus sociocognitifs³⁷ entre élèves et enseignants apparaît comme une explication pertinente pour rendre

³⁷ « Le terme 'socio-cognitif' vise à situer socialement les modes de pensée, de travailler, d'apprendre des élèves et à penser les phénomènes dans une relation entre l'intérieur et l'extérieur de l'école et de la classe. La notion de

compte des processus en œuvre lorsque la population est massivement issue de milieux populaires. Les élèves en difficulté interrogés ici ne paraissent pas identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires. Ils ne disposent pas de ce qui est qualifié d'« attitude de secondarisation », qui « implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité » : « La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension sociale seconde. » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91). Face à ces enjeux-là, les pratiques des enseignants permettent-elles « un déplacement de l'attention des élèves, de la performance vers la procédure », de favoriser la prise de conscience, d'aller de l'implicite à l'explicite ? Comment « faciliter l'émergence d'une conscience métalinguistique qui participe au processus de secondarisation » ? (*ibid.*, p. 93). Avec comme conséquences que si « jusqu'au cycle 3 compris, on peut essentiellement parler de difficultés d'apprentissage, les collégiens ne se sentent pas seulement en difficultés pour apprendre et comprendre, ils se sentent également, et rapidement pour nombre d'entre eux, du fait des effets de cumul mentionnés, hors du jeu scolaire. Ce qu'ils interprètent comme une exclusion sociale et/ « ethnique » et ce qui les conduit à se retirer eux-mêmes du travail scolaire » (*ibid.* p. 98).

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que jusqu'au début du XX^e siècle³⁸, « l'enseignement secondaire a fondé sa pédagogie sur l'association de l'enseignement magistral et d'un encadrement du travail personnel de l'élève », grâce à la présence d'un corps de surveillants-répétiteurs (Savoie, 2003, p. 127).

Alors qu'aujourd'hui le collège accueille tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, il est pour le moins paradoxal que le travail personnel de l'élève n'occupe plus la place prépondérante qui lui était attribuée alors même qu'il reste toujours nécessaire pour réussir à l'école. La dévolution de ces temps d'apprentissage à l'extérieur de l'école participe à l'accentuation des inégalités scolaires et sociales.

Quelles priorités ?

A la question des priorités à défendre par rapport à une répartition des moyens, dans l'objectif de prévenir le décrochage des élèves, le professeur référent n'hésite pas un instant : « Ce serait d'abord de continuer ce travail de collaboration avec le primaire si c'est possible [...] ce travail de collaboration et d'apprentissage des uns des autres ; je pense que c'est très important et le fait d'avoir deux professeurs et, ne serait-ce que pour les sixièmes [...] ne serait-ce qu'en début d'année mais juste pour faire ce temps de transition, maintenir une co-animation même si c'est pas sur toute l'année mais au moins les premiers temps pour refaire ce temps de transition qui peut être très important pour certains élèves [...] pour certains c'est rassurant, et donc sécurisant, et donc ils se sentent mieux, et pas que pour les élèves en décrochage scolaire, il y en a qui sont pas en décrochage scolaire et ils ont besoin de ce sentiment d'accompagnement, ne serait-ce que de sécurité, de cadre. » (E 2-2, 156)

malentendu sociocognitif permet donc de considérer les difficultés et les différences d'apprentissage comme des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève. [...] Interviennent donc dans cette interprétation des habitudes langagières, cognitives et relationnelles des élèves, mais aussi la façon dont l'élève comprend son 'métier d'élève', ce que signifie pour lui travailler à l'école : où l'on retrouve les rapports entre socialisation non scolaire et socialisation scolaire ». (Bautier & Rayou, 2009, p. 94)

³⁸ « La modernisation pédagogique, encouragée par les autorités scolaires à partir du ministère de Jules Ferry, [...] entraîne le triomphe du cours d'une heure, adopté comme unité de base du temps scolaire en 1902 à la place de la classe de deux heures. Cela correspond à l'avènement dans l'enseignement secondaire du cours magistral de type universitaire, centré sur la transmission directe de connaissances. » (Savoie, 2003, p. 131).

Amortir la transition est certes nécessaire mais nous paraît cependant insuffisant pour faire face aux défis posés par la situation observée au collège Schœlcher qui n'est en rien exceptionnelle. Quel fonctionnement institutionnel et pédagogique imaginer ? Comment se saisir des multiples leviers existants, et prendre en compte les ressentis et les propositions des élèves, comme ceux des parents ?

L'école idéale, pour toi, ce serait quoi ?

- Ben d'abord, si c'était exactement comme c'est marqué dans un- dans les cahiers, c'est vrai que ce serait bien mais c'est pas vraiment cette vision que j'ai des cours. D'abord il faudrait qu'on décale un peu les heures et commencer un peu moins tôt... Toujours la petite récréation de vingt minutes, aussi il y aurait une boîte à idées, par exemple, où les élèves peuvent déposer certaines idées et voir ce qu'on peut y faire, par exemple comme un atelier spécial de dessin, de sculpture... Y'aurait toujours les cours, mais..., Ben... Comment dire ? En fait c'est assez difficile parce que certaines fois on doit passer du plus haut étage d'un des bâtiments au plus, au côté le plus long, c'est vraiment pas pratique, alors faudrait... Faudrait tout répartir d'une autre manière, et certaines fois on nous donne des lieux et pourtant on a du mal ; et prévenir plus tôt les élèves quand ils sont absents.

I : Donc tu trouves que vous circulez beaucoup trop dans le collège, enfin, passez d'un bout à l'autre avec les grands couloirs ?

- Oui, des fois on est en retard parce qu'il y a plein de personnes dans l'escalier.

I : Et ça, ça t'a gêné quand tu es rentré en 6^e, de te déplacer beaucoup d'une salle à l'autre ?

- Un peu. [...] il faudrait que ce soit réparti selon les heures de cours. [...] C'est réparti selon les classes, c'est-à-dire qu'il y a, par exemple en salle A, on a tout en haut, vers les A 200 machin, eh ben c'est les maths et aussi un peu d'informatique et ensuite en A 100, eh ben ça c'est différent, là c'est l'anglais et...

I : Tu veux dire que c'est regroupé par disciplines ?

- mais il faudrait que ce soit en fait, [...] qu'il y ait des passages qui vont, qui correspondent aux déplacements. [...] Un exemple... Il y aurait un passage entre deux lieux, par exemple si on prend une classe au hasard, 4^e C. Si par exemple il y a maths et ensuite ils ont anglais, ben faudrait que dans le même bâtiment ce soit un peu relié. On aurait plusieurs bâtiments, 6^e, 5^e, 4^e, 3^e, et au cas où... Les professeurs y resteraient toujours dans les bâtiments et des fois ils devraient changer. » (St 1, 209 à 217)



4



**Des univers de l'écrit
accessibles ?**

A. La grille des fonctions de l'écrits à l'épreuve des pratiques dans 2 classes de CM2, Floraine Rieu

Texte issu du mémoire de Master 2 de Floraine Rieu *Univers de l'écrit et prévention du décrochage scolaire en site ECLAIR*, dirigé par Hélène Crocé-Spinelli

1. Investissement des différentes dimensions de l'univers de l'écrit

Comment les enseignants investissent-ils les différentes dimensions de l'univers de l'écrit ? Y-a-t-il des dimensions plus investies que d'autres par ces deux enseignants de primaire ? Existence-t-il des différences notables entre eux ? Les réponses à ces questions me permettront de valider ou d'invalider ma première hypothèse qui est : « *Certaines dimensions de l'univers de l'écrit sont différemment investies par des enseignants d'un même niveau pour prévenir le décrochage scolaire* ».

L'univers de l'écrit, nous expliquent Giguère & Reuter (2003), recouvre un grand nombre de fonctions à l'école. Il en dégage pour sa part dix-huit, à savoir : *Punir, Passer le temps, Répondre à ses intérêts, Développer l'imaginaire, le goût, la culture, Réguler la vie collective, Réguler le travail, Valoriser, Socialiser le travail, S'inscrire dans une histoire, S'exprimer/communiquer, Mettre en place le savoir, Institutionnaliser le savoir, S'appliquer/s'entraîner, Corriger, Améliorer, Evaluer, Réfléchir sur son travail, Servir de recours*. Je rajoute à ses dix-huit fonctions, deux fonctions que j'ai pu observer pendant mon enquête et qui me semblent également importantes : *Canaliser l'agitation, Rendre autonome*.

A partir des travaux de Reuter, nous savons que certaines fonctions de l'univers de l'écrit sont capitales, puisqu'elles permettent *la réflexivité* et *l'accès aux savoirs*. En ayant un univers de l'écrit le plus vaste possible, les enseignants favoriseraient alors la prévention du décrochage scolaire.

Je vais donc interroger l'investissement de chacune de ses fonctions par nos deux enseignants de CM2. Pour chacune des vingt fonctions de l'écrit retenues, je vais extraire des illustrations de l'univers de l'écrit des enseignants de mon corpus de données, pour rendre compte de leur investissement. Enfin, je représenterai mes résultats sous forme de graphique et je les commenterai.

La première fonction intitulée « l'écrit canalisateur de l'agitation » est une fonction investie surtout par Simon, puisque dans les deux entretiens conduits, cette thématique de l'écrit canalisateur revient à plusieurs reprises :

Simon, 24 janvier :

-59- E4 : « *Alors c'est quelque chose que je mets en place euh, même souvent en début d'après midi aussi, ça permet deux choses, ça permet de les calmer un peu, parce que généralement quand ils arrivent de chez eux le matin, ils ont énormément de choses à se dire et à...même si on est en panneau jaune, c'est-à-dire en panneau « chuchoter » : on peut échanger.* »

Simon, 24 janvier :

-63- E4 : « *Euh, donc je leur demande souvent de se calmer, d'arrêter de parler un peu, enfin de, sans être si radical quand c'est un moment de travail écrit ou de euh..., donc je leur mets souvent des choses à retenir, souvent c'est le travail qu'ils avaient à faire pour, pour la journée. Tout en sachant bien que là, à ce moment là, euh bien, ils ne font pas tous, c'est euh...* »

Simon, 9 mars :

-72- E4 : « *Donc pendant le temps d'accueil, ils vont changer leur livre dans la bibliothèque de fond de classe, et après ils se mettent avec leur livre euh, à leur table, ça leur permet de se poser après la cantine parce qu'ils arrivent souvent assez, c'est un peu l'effervescence quand même, à 13h20, et puis, ils se mettent dans le, dans leur lecture pendant dix minutes, un quart d'heure.* »

En effet, on voit bien dans ces extraits que l'activité proposée sert également à apaiser les élèves, à les « calmer », et donc à les canaliser. Au contraire cette thématique est absente du discours d'Yvan dans les deux entretiens conduits.

La deuxième fonction s'intitule « l'écrit qui punit ». Elle ressort uniquement dans le discours d'Yvan, et à une seule reprise. Dans cet extrait, Yvan explique que les élèves n'ayant pas appris leurs leçons, passent la récréation dans la salle « des punis », où ils doivent à nouveau apprendre la leçon :

Yvan, 24 janvier :

-175- E3 : « *Soit l'élève il a travaillé mais il a mal compris mais bon on le voit parce qu'il ressort des mots qu'il y a dans la leçon mais c'est pas précis donc là c'est pas grave, je sais qu'il faut que je revois la leçon avec lui, soit ils ont appris très bien c'est bien compris, c'est appris, soit il y a pas du tout de travail donc s'il y a pas du tout de travail, ils vont en salle bleue c'est-à-dire pendant la récréation, la salle des punis en fait, il a fallu qu'on change le nom [Rires] par rapport à l'inspecteur voilà donc ils vont en salle bleue et ils révisent leur leçon mais ils sont tout le temps interrogés à l'écrit.* »

La troisième fonction « l'écrit pour passer le temps » est présente chez les deux enseignants. Dans les entretiens cependant, rien n'y fait référence, c'est dans mes observations conduites en classe que j'ai pu noter que les élèves. Quand un élève finit son travail scolaire, il peut sortir un livre pour continuer une lecture personnelle, ou bien écrire dans son cahier d'écrivain. Mais cette fonction est à rapprocher de la fonction suivante, puisqu'elles sont très liées.

La quatrième fonction « l'écrit pour répondre à ses intérêts » est présente chez les deux enseignants. Ainsi dans les deux classes, on constate que les élèves en début d'après-midi, bénéficie d'un temps de lecture personnelle d'environ un quart d'heure. Les élèves sont libres de choisir leur lecture dans la bibliothèque de fond de classe, la bibliothèque du collège, et pour M. Simon Roche, dans sa bibliothèque jeunesse personnelle.

Simon- 9 mars :

24-E4 : « *Le petit moment de lecture que je leur impose, en début d'après midi de lecture personnelle. Dix minutes, un quart d'heure maximum de lecture.* »

Yvan- 24 janvier :

249-E3 : « *Oui, oui tout à fait. Euh alors le début d'après-midi bon là / là on a sport donc c'est pas / ça va pas être le cas mais il y a les / il y a des livres, ils empruntent un livre, il y a un temps de lecture d'à peu près un quart d'heure, vingt minutes.* »

La cinquième fonction s'intitule « l'écrit pour développer l'imaginaire, le goût, la culture ». Cette fonction est très investie par Simon Roche. Cette thématique est redondante tout au long de ses entretiens. Dans la classe de cet enseignant, les élèves ont à leur disposition « un cahier de l'écrivain ». Ce cahier est utilisé librement par les élèves pour écrire tout ce qu'ils veulent. Il n'est pas corrigé, ni même lu par l'enseignant (à part si l'élève le souhaite). De plus tous les matins, un temps de lecture offerte est ritualisé au moment de l'accueil pour permettre la lecture d'œuvres complètes. Dans ces extraits plusieurs points sont abordés par l'enseignant : le cahier de l'écrivain semble très investi par les élèves, la lecture du matin est décrite comme un moment privilégiée, et enfin, le projet sur la mythologie a « embarqué » tous les élèves de la classe.

Simon, 24 janvier :

1- Interviewer1 : « *Vous étiez, Simon, début de l'entretien, euh, autour du cahier vert.*

2- Enseignant 4 : *Donc c'est le cahier de l'écrivain que j'ai mis en place dès le mois de septembre, et donc euh, ce cahier, c'est leur cahier, donc si il décide de ne pas me le faire lire, je ne le lirais pas, mais pour le moment, euh, aucun, aucun élève n'a refusé de me, de me le passer, au contraire, ils sont très demandeurs.*

3- I1 : *Hum, hum.*

4- E4 : *Je ne le corrige pas, je ne corrige pas du tout les erreurs d'orthographe, je ne corrige pas les erreurs de syntaxe, c'est une façon de, oui, c'est vraiment un exutoire, c'est-à-dire que quand ils ont un moment de libre, au moment de l'accueil, ou euh, ils vont écrire dans ce cahier, **ils ont vraiment une très grosse demande de, mettre par écrit soit des choses sur leur quotidien, au quotidien de l'école, ou quotidien de ...** »*

Simon, 24 janvier :

227- E4 : *« Alors, pour le moment, alors autant, j'ai pu ressentir pour les activités suivantes, des enfants qui décrochaient, autant ce moment qui est **un moment privilégié**, je crois parce que **c'est notre moment à nous, on s'accueille comme ça, par cette lecture tous les matins**, c'est en plus là... »*

228- I1 : *C'est tous les matins ?*

229- E4 : *Tous les matins.*

230- I1 : *D'accord !*

231- E4 : *Je commence toujours comme ça, euh, allez, un quart d'heure, de lecture, et après cinq, dix minutes, dix minutes de questions, tous les matins. C'est euh, le rituel du matin...*

232- I1 : *D'accord.*

233- E4 : *...**Qui leur donne envie, apparemment, après en avoir parlé avec eux, et avec euh...***

234- I1 : *Oui.*

235- E4 : *...**Les parents, leur donne envie de venir à l'école.** »*

Simon, 24 janvier :

265- I2 : *Oui, euh...je... Et qu'est ce vous faites, du coup, pour les pousser à lire, à rentrer dans, dans la lecture ?*

266- E4 : ***Je suis passé par euh, par l'émotion**, en fait, j'ai essayé de leur, de leur dire deux choses : première chose c'est que, leur faire comprendre deux choses. La première chose, c'est que, je crois que j'ai même dit ça, que **le livre était une, était une porte, un passage**, enfin je leur ai présenté un livre, et je leur ai dit : qu'est-ce que c'est ? Un livre. Ben, non moi, c'est une porte. Ca me permet d'entrer en gros dans d'autres univers, dans d'autres, ça permet de voyager, alors, si j'ai envie ce soir, de partir à l'autre bout du monde sur une île lointaine, j'ouvre Robinson Crusoé, et hop, je me retrouve sur cette île en compagnie de Vendredi. J'ai pris plein d'exemple comme ça, donc ça c'est la première chose. Et puis la deuxième chose, j'ai utilisé là aussi, un film, Histoire sans fin, que, que je regardais quand j'étais enfant, que, qui m'avait beaucoup plu, parce que ça parle justement du rapport entre la réalité et la narration, et du coup que les personnages qui sont dans les livres, ne peuvent vivre que si les lecteurs existent, que si y a des... En gros, je leur dis, si vous ne lisez pas, ces personnages, n'existent pas. Et ça leur, ça les a vraiment euh...*

Simon, 9 mars :

16-E4 : *« Parallèlement pour qu'ils puissent comprendre l'iconographie **on a fait un, tout un projet aussi sur la mythologie**, donc ça, ça les a complètement fasciné, qu'ils me demandent d'ailleurs de reprendre la mythologie après « La loi du fort » que je leur lis tous les matins, donc euh, ils ont vraiment, ch'ai pas, il y a quelque chose qui c'est passé à ce niveau là, **ça les a, ça les a touché, ça les a vraiment, ils sont, ils sont tous embarqué dans ces, dans ces histoires de Dieux, Déesses, et...** »*

Du côté d'Yvan Besson, la lecture du matin est également un temps de lecture offerte ritualisé au moment de l'accueil. La fonction est présente dans son discours, et il rappelle l'importance de pouvoir lire en classe des œuvres littéraires :

Yvan, 24 janvier :

247-E3 : *Et puis c'est aussi pour permettre aux élèves qui / qui sont pas de très bons lecteurs, de **lire des romans quand même bon par lecture offerte mais d'être confrontés à des lectures longues**. Voilà.*

248-I3 : *Et est-ce que sinon vous avez des lectures longues en parallèle ?*

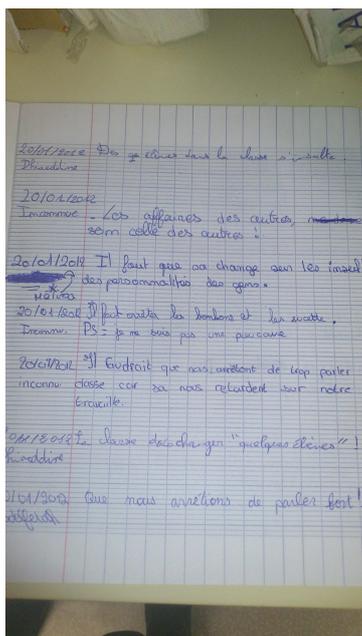
249-E3 : *Oui, oui tout à fait. Euh alors le début d'après-midi bon là / là on a sport donc c'est pas / ça va pas être le cas mais il y a les / il y a des livres, ils empruntent un livre, il y a un temps de lecture d'à peu près un quart d'heure, vingt minutes, on a lu donc le romain d'Evelyne Brisou-Pellen en / non c'est pas « Un si Terrible Secret », c'est celui que je viens de lire, euh « Le Fils de mon Père » / donc oui oui on fait des lectures longues, là on va lire « Le Roi du Jazz » aussi en lecture suivie / voilà. / Alors pareil, je vais pas demander de lire des chapitres à la maison ça c'est pareil parce que il y a des élèves qui vont le faire, d'autres qui vont pas le faire. Moi après j'ai aucun moyen de / enfin ça crée des disparités /*

c'est pas / c'est pas gérable en fait. Donc / On / il y a des temps de classe voilà où on leur donne du temps pour lire.

La sixième fonction « l'écrit pour réguler la vie collective » est une thématique très investie par Simon Roche, en effet au fond de sa classe on retrouve plusieurs supports de l'écrit en libre service à destination des élèves pour émettre des critiques ou des suggestions dans le but d'en faire part au groupe. Ce sont les cahiers qu'il dénomme « je félicite » et « ce qui doit changer ». Voici un extrait de la grille des supports permanents de l'écrit de la classe de M. Simon Roche.

Catégories	Contenus	Auteurs	Sphère	Sources	Fonctions	Utilisation	Imposition/Autonomie
Cahier « je félicite »	Texte écrit	Elèves et maître	Scolaire	Maître	- Réguler la vie collective - Valoriser	Régulière	Autonome
Cahier « ce qui ne va pas »	Texte écrit	Elèves et maître	Scolaire	Maître	- Réguler la vie collective	Régulière	Autonome

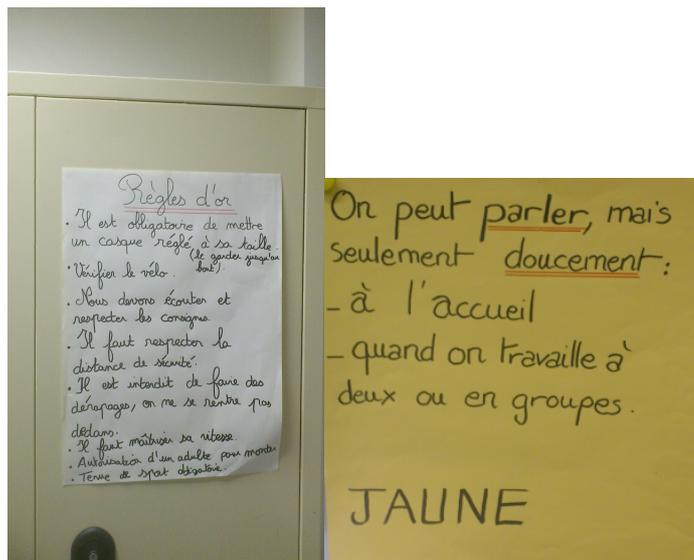
Ainsi que trois photos illustrant l'usage de ces cahiers:



Dans la classe de Simon Roche, on observe également une utilisation d'un affichage pour réguler la vie collective. Voilà un extrait de la grille des écrits fixes de la classe de M. Simon Roche.

Catégories	Localisation	Source	Sphère	Fonctions	Utilisation	Imposition	Statisme Évolution	Discipline
3 Pancartes avec les règles de vie de classe (jaune, bleu, rouge)	Sur le tableau noir.	Le maître.	Scolaire.	- Gestion de la vie de classe.	Régulière	Imposée et autonome	Statique	Vie de classe
1 Pancarte sur les règles d'or en EPS.	Sur la porte de l'armoire à fourniture au fond de la classe.	Le maître.	Scolaire.	- Gestion de la vie de classe.	Très occasionnelle	Imposée	Statique	EPS

Ces trois photos illustrent également l'usage qui est fait de cet affichage :



De plus dans un entretien, Simon Roche fait également référence à l'affichage :

Simon, 24 janvier :

-59- E4 : « Alors c'est quelque chose que je mets en place euh, même souvent en début d'après midi aussi, ça permet deux choses, ça permet de les calmer un peu, parce que généralement quand ils arrivent de chez eux le matin, ils ont énormément de choses à se dire et à...même si on est en panneau jaune, c'est-à-dire en panneau « chuchoter » : on peut échanger. »

Dans la classe d'Yvan Besson, on ne retrouve pas cette fonction de l'écrit. L'enseignant explique au contraire, dans cet extrait, qu'il fait le choix de ne pas utiliser l'écrit pour réguler la vie collective et se compare à Simon Roche :

Yvan, 9 février :

245- I2 : « D'accord. Et vous, vous ?

246- E3 : Non, c'est vrai que moi, pff, j'ai pas, j'ai pas, j'ai pas fait les règles, j'ai pas installé les règles de vie, comme, aussi précisément que lui. Voilà.

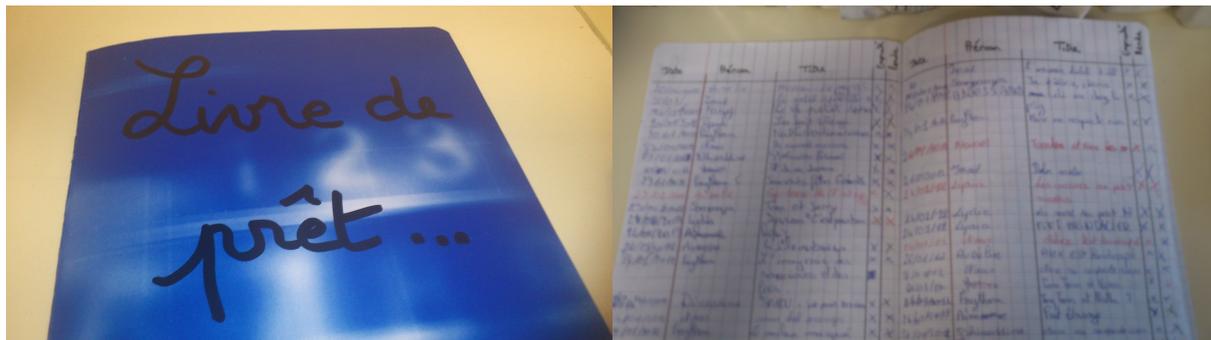
247- I2 : D'accord. C'est un choix ?

248- E3 : Oui, oui, oui, c'est un choix, oui. Ben, pff, j'estime qu'en CM2, ils savent très bien ce que c'est, ben ce qu'ils ont droit de faire, ce qu'ils ont pas le droit de faire. Euh, voilà, et puis bon, on a déjà le permis à point, ce qui est déjà pas mal. Non c'est vrai que...Mais bon c'est bien aussi, c'est vrai que, c'est, c'est très bien, dans sa classe, ça fonctionne vraiment bien. Euh, son, le système, c'est vrai que moi dans sa classe, moi j'utilise pas ce système non plus. Ouais, je fonctionne euh, ouais, je, j'en éprouve pas l'utilité, c'est vrai quoi, j'ai pas, j'ai pas fait ça. »

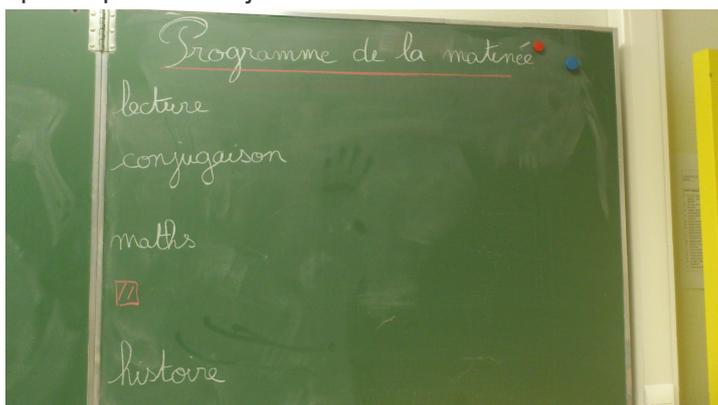
La septième fonction « l'écrit pour réguler le travail » se retrouve chez les deux enseignants mais majoritairement chez Simon Roche qui investie beaucoup cette fonction de l'écrit. Ainsi, on retrouve

au fond de la classe un cahier de prêt de bibliothèque où figure la date d'emprunt, le nom du lecteur et le titre du livre.

Ces deux photos illustrent le cahier de prêt et la forme qu'il prend à l'intérieur :



De plus, tous les matins, Simon Roche présente la demi-journée à ses élèves sur le tableau de droite comme sur cette photo prise le 24 janvier :



Il commente également ce programme de la matinée oralement :

Conduite de classe de Simon Roche, 24 janvier :

27- E4 : « **Alors ce matin / ce matin nous commençons** par la lecture du chapitre 10 du *Fils de mon père* de Madame Brisou-Pellen/ nous commençons avec un ou deux exercices pas plus / en conjugaison/ sur la concordance des temps d'accord, donc toujours la concordance des temps, imparfait passé simple je vous ai préparé deux p'tites leçons qui reprendra cette leçon-là **et puis après la récréation / c'est une leçon / une séance un peu particulière** d'histoire coupée en deux / en deux parties / puisque vous savez que j'ai essayé de rattraper un petit peu le retard que nous avons en histoire par rapport à ce que vous deviez faire en CM1 donc on a avancé vraiment vite hein mais si on veut vraiment bien faire, bien étudier le XX^{ème} siècle donc surtout les deux guerres, les deux grandes guerres mondiales, **il faut qu'on avance vite** sur le XIX^{ème} siècle donc je vous ai dit le XIX^{ème} siècle il y a deux choses, même trois choses très importantes, c'est / bien sûr ce qu'on appelle l'essor industriel dont on a commencé à parler vous vous souvenez avec le film donc on va continuer ça aujourd'hui dans la deuxième partie de notre séance / **et puis / après j'aimerais bien quand même** parce que ça vous concerne beaucoup / parler de la colonisation d'accord/ une fois qu'on aura fait ça sur le 19^{ème} siècle on parlera aussi, et ça va avec l'essor industriel, c'est la condition des ouvriers, une fois qu'on aura fait ça, on passera au XX^{ème} siècle d'accord ? »

Cette fonction de l'écrit est également mise en œuvre dans la classe de Simon Roche lorsque ses élèves notent leurs devoirs dans le cahier de texte.

Chez Yvan Besson, cette fonction de l'écrit est beaucoup moins sollicitée. On la retrouve uniquement lorsque les élèves notent leurs devoirs dans le cahier de texte. Dans ses deux captures d'écran du 9 mars, l'enseignant note les devoirs au tableau, et un élève écrit ses devoirs dans son cahier de texte :



La huitième fonction intitulée « l'écrit pour valoriser » se retrouve chez Simon Roche avec l'affichage des portraits réalisés par les élèves en art visuel. Sur cette photo prise le 24 janvier, on voit que le travail des élèves est affiché sur le mur du fond de la classe :



Chez Yvan Besson, on retrouve cette fonction de l'écrit dans un rituel du matin, qui outre le fait de s'entraîner à écrire la date en anglais, valorise l'enfant. Voilà un extrait de la grille des activités de la classe d'Yvan Besson présentée en annexe 12 :

Catégorie	Quantité- Variété	Discipline	Auteur	Destinataire	Ouverture	Imposition	Fonctions
Ecrire la date en Anglais au tableau	Rituel	Anglais	Elève	Elèves de la classe	Fermé	Imposé, co-construit	-Appliquer, s'entraîner - Valoriser

La neuvième fonction « l'écrit pour socialiser le travail » a été évoquée par Simon Roche dans l'entretien du 9 mars, lorsqu'il parle de l'exposition programmée du travail des élèves :

Simon, 9 mars :

-164-E4 : « On va faire **une exposition** d'ici heu, juste après les vacances prochaines, et donc pour **cette exposition** on va essayer de, de **faire des affichages**. »

Chez Yvan Besson, cette fonction de l'écrit n'a pas été mise en avant pendant le temps imparti au recueil de données.

La dixième fonction de l'écrit permettant de « s'inscrire dans une histoire », n'a été observée ni chez Simon Roche, ni chez Yvan Besson pendant le temps imparti au recueil de données. Les entretiens n'ont pas, eux non plus, mis en valeur cette fonction de l'écrit.

La onzième fonction « l'écrit pour s'exprimer, pour communiquer » est présente chez les deux enseignants lors de la discussion autour de la lecture offerte du matin. Dans cette capture d'image du 9 mars, on voit Simon Roche faire la lecture offerte :



La douzième fonction est « l'écrit pour mettre en place le savoir » est très présente dans la pratique des deux enseignants, voilà deux exemples extraits des grilles d'activités présentées en annexe :

- Chez Simon Roche :

Activités	Discipline	Auteur	Destinataire	Ouverture	Fonctions
Lecture à haute voix d'un polycopié de la première leçon d'histoire	Histoire	Maitre	Les élèves de la classe	Assez ouvert	Mettre en place le savoir - Institutionnaliser le savoir

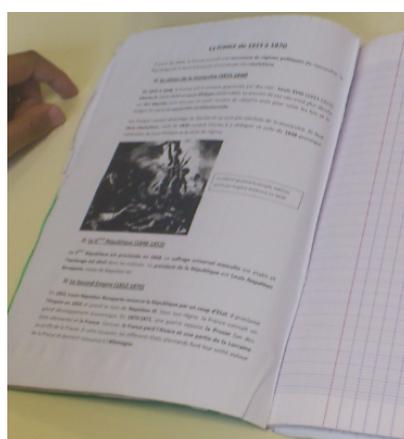
- Chez Yvan Besson :

Activités	Discipline	Auteur	Destinataire	Ouverture	Fonctions
Décloisonnement en Sciences : leçon magistrale en astronomie	Sciences	Maitre	Elève de l'autre classe de CM2	Assez ouvert	Mettre en place le savoir - Institutionnaliser le savoir

La treizième fonction est « l'écrit pour institutionnaliser le savoir ». Cette fonction est représentée par toutes les traces écrites résumant une leçon. Elle est investie par les deux enseignants. Sur cette photo prise le 24 janvier dans la classe de Simon Roche, on voit une leçon d'Histoire écrite au tableau par l'enseignant, que les élèves doivent recopier dans leur cahier.



Ici encore, nous avons l'illustration d'une leçon d'Histoire polycopiée dans la classe de M. Simon Roche :



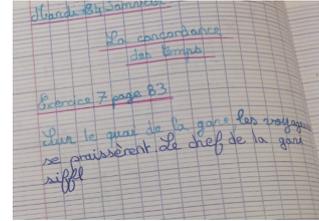
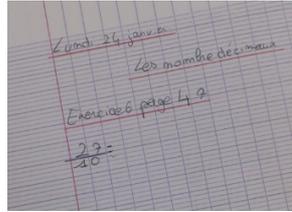
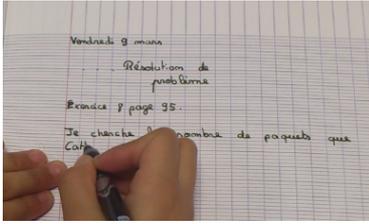
Sur cette photo, nous avons une leçon de Conjugaison polycopiée dans la classe d'Yvan Besson :

C 10 Le présent de l'indicatif

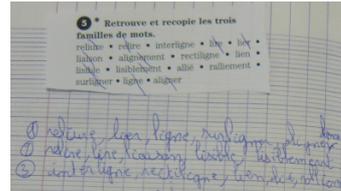
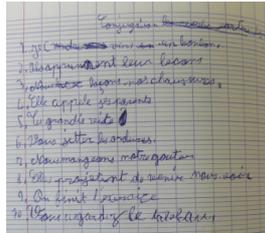
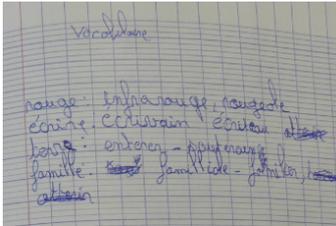
3. Verbes du 3ème groupe et verbes avoir et être

pouvoir je peux tu peux il, elle, on peut nous pouvons vous pouvez ils, elles peuvent	partir je pars tu pars il, elle, on part nous partons vous partez ils, elles partent	vouloir je veux tu veux il, elle, on veut nous voulons vous voulez ils, elles veulent
mettre je mets tu mets il, elle, on met nous mettons vous mettez ils, elles mettent	être je suis tu es il, elle, on est nous sommes vous êtes ils, elles sont	avoir j'ai tu as il, elle, on a nous avons vous avez ils, elles ont

La quatorzième fonction est celle de « l'écrit pour appliquer et s'entraîner ». Cette fonction de l'écrit est très présente chez les deux enseignants. Voilà des illustrations des exercices d'entraînement que les élèves réalisent chez Simon Roche :



Voilà ses illustrations d'exercices chez Yvan Besson :



La quinzième fonction intitulée « l'écrit pour corriger » est investie par les deux enseignants. Cette fonction apparaît plusieurs fois dans les entretiens d'Yvan Besson :

Yvan- 9 février :

«157- I2 : Ok. Et du coup, j'ai vu que vous avez mis la correction au tableau, pourquoi ?

158- E3 : Ben, parce qu'après ils l'écrivent dans leur cahier. Et après ils doivent écrire CC, ça veut dire « corrigé en classe ».

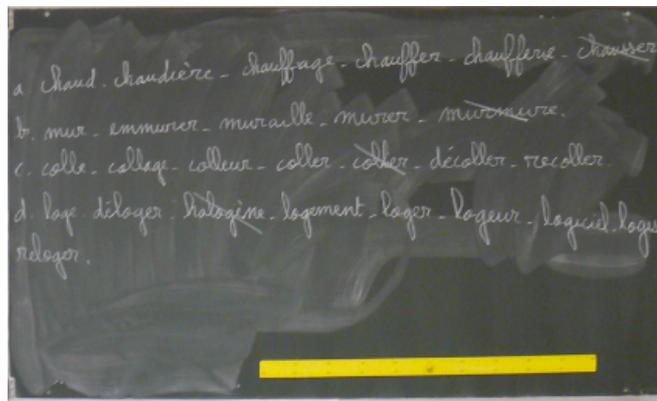
159- I2 : D'accord.

160- E3 : Moi, ça me permet de, quand je prends les cahiers, un, de voir s'ils prennent bien la correction, et puis deux, de, les exercices qu'on a corrigé en classe, je vérifie rapidement, quoi, je passe plus rapidement sur ce qu'on a pas corrigé en classe.

Yvan- 9 février :

196- E3 : Mais euh, j'ai corrigé, parce que, je corrige leur cahier à peu près une fois par semaine, voire une fois tous les quinze jours. Ce qui me permet de voir, je corrige à peu près ce que tout le monde a fait quoi. Donc c'est pour ça que c'était pas la fiche, parce que, y en avait qui étaient bien avant, du coup je pouvais pas, voilà.

Voilà une illustration de la correction d'un exercice de vocabulaire dans la classe d'Yvan :



La seizième fonction de « l'écrit pour améliorer » a été observée uniquement chez Simon Roche, qui dans l'extrait vidéo retranscrit ici, explique comment ces trois élèves doivent améliorer leur description :

Scène de réécriture, Simon Roche et 3 élèves, 9 mars :

1-E4 : « Alors la description c'est : « elle était sombre et inquiétante », ça c'est ce que j'ai mis ici, « ils entendaient des bruits inquiétants, alors il y avait », c'est ça, ça commence là ? « il y avait plusieurs arbres, il y avait des rochers partout et sol, le sol pardon, était sableux, on entendait des bruits bizarres. » Alors « on entendait des bruits bizarres » on peut l'enlever parce qu'on vient juste de le mettre. « Des bruits inquiétants », d'accord. Alors pour moi, ça ne suffit pas, alors d'accord, on est dans une forêt, donc votre première, qu'est ce que vous pensez de cette description, « il y avait plusieurs arbres » ?

2- Elèves : Heu...

3- E4 : On est d'accord qu'il y a plusieurs arbres, on est dans une forêt. Est-ce que c'est intéressant parce que, **quel est l'objet de la description ? Pourquoi, pourquoi on va faire une description ?**

4- Elève 1 : Ben, pour savoir comment elle est la forêt.

5- E4 : Pour savoir comment est la forêt, **mais aussi, qu'est-ce que, qu'est-ce que ce, qu'est-ce que je vous ai donné comme indices, qu'est-ce que vous devez faire ?**

6- Elève 1 : Il faut faire ressentir la peur. »



Chez Yvan Besson, nous n'avons pas eu l'occasion, dans le temps imparti à notre recueil de données, d'observer cette fonction de l'écrit.

La dix-septième fonction « l'écrit pour évaluer », est investie par les deux enseignants. A travers ces deux extraits, on voit que pour Simon Roche et pour Yvan Besson, l'écrit sert aussi à évaluer les élèves :

Simon, 24 janvier :

83- E4 : « C'est vraiment juste pour se remettre en mémoire ce qu'on a devant apprendre pour la matinée. Et puis souvent je fais un, **un contrôle de connaissances** en début d'après midi...

84- I1 : D'accord.

85- E4 : ...Justement sur ça, c'est-à-dire **je leur donne une feuille de brouillon**, je leur pose deux trois questions, **ça me permet de vérifier** tout de suite si ils ont passé du temps ou pas sur leur leçon. »

Yvan, 24 janvier :

175- E3 : « Alors / il peut y avoir / y a deux / deux / je donne deux sortes de devoirs. Il y a / qui sont interdits [Rires] / y a les leçons donc ça c'est clair / alors chaque fois que je donne une leçon **j'interroge ils le savent, tout le temps, à l'écrit**. Quand je dis **j'interroge à l'écrit c'est-à-dire que je pose une question** par exemple je sais pas là sur le verbe c'est comment trouver le verbe. Quelle question pose-t-on pour trouver le verbe ? Où est le verbe ? Alors après il y a trois cas de figure : soit l'élève il a travaillé mais il a mal compris mais bon on le voit parce qu'il ressort des mots qu'il y a dans la leçon mais c'est pas précis donc là c'est pas grave, je sais qu'il faut que je revoie la leçon avec lui, soit ils ont appris très bien c'est bien compris, c'est appris, soit il y a pas du tout de travail donc s'il y a pas du tout de travail, ils vont en salle bleue c'est-à-dire pendant la récréation, la salle des punis en fait, il a fallu qu'on change le nom [Rires] par rapport à l'inspecteur voilà donc ils vont en salle bleue et ils révisent leur leçon **mais ils sont tout le temps interrogés à l'écrit, ils le savent, au début de l'année ils demandent est-ce qu'on sera interrogés, maintenant ils ne demandent plus, ils savent qu'ils ont / qu'ils seront interrogés**. Ca c'est sur les leçons / n'importe quelle leçon, mais principalement sur les leçons de français et les leçons de mathématiques. »

La dix-huitième fonction « l'écrit pour réfléchir sur son travail » n'apparaît pas à travers nos observations, dans le temps imparti à notre recueil de données, ni chez Simon Roche, et ni chez Yvan Besson.

La dix-neuvième fonction, « l'écrit pour servir de recours » est investie par les deux enseignants. On remarque cela à travers l'utilisation de l'affichage, du dictionnaire, et des cahiers de leçons. Dans l'entretien avec Simon Roche du 9 mars, l'enseignant y fait référence à deux reprises :

Simon, 9 mars :

58- E4 : « *Tous les personnages sont, sont balancés dans le roman dès le premier chapitre donc euh j'ai trouvé ça assez judicieux quand même, de le mettre euh...* »

59- I1 : *Je, je le prends en photo.*

60- E4 : *De faire **cette affiche qui euh, à laquelle ils se réfèrent constamment d'ailleurs.** »*

Simon, 9 mars :

163- I1 : « *Oui, oui, et vous dites, heu, afin qu'ils le gardent et qu'ils le mettent dans leur porte-vue et ils s'y ré-, vous leur demandez de s'y référer ?* »

164- E4 : *alors je pense **qu'on va s'y référer**, parce qu'on a prévu avec une autre collègue Madame Dubois, qui elle travaille sur, du coup comme elle a su que je pr-, qu'on, que je travaillais sur la céramique grecque, elle s'est dit pourquoi pas travailler sur, heu, ce que faisaient les hommes du néolithiques en France, et heu, et donc heu, de la même façon elle a étudié des, des œuvres qui ont été retrouvées dans les fouilles et puis elle a demandé à ses élèves de faire des, des poteries en fait donc heu, on va faire une exposition d'ici heu, juste après les vacances prochaines, et donc pour cette exposition on va essayer de, de faire des affichages, **donc on va certainement utiliser ce dossier pour euh...** »*

De plus, les pancartes suivantes sont disponibles dans la classe pour servir de recours aux élèves. Ces pancartes sont présentées en annexe dans la grille des écrits fixes.

- Pancartes de mathématiques sur les décimaux
- Pancartes sur les représentations mentales
- Pancartes avec les noms des héros grecs des mythes étudiés en classe
- Pancartes avec les règles de vie de classe (jaune, bleu, rouge)
- Pancarte sur les règles d'or en EPS

Chez Yvan Besson, cette fonction paraît très investie. Ainsi, pendant l'entretien du 24 janvier et du 9 février, l'enseignant y fait référence :

Yvan- 24 janvier :

101-E3 : « Théoriquement par exemple bon les pronoms personnels, les verbes d'état, c'est des choses que je veux qu'ils apprennent quoi que ça soit acquis, ou **qu'ils monopolisent plus rapidement leurs outils, leur cahier de leçon, bon cela, il y a beaucoup d'élèves qui ont du mal niveau méthodologie** donc bon c'est pas grave je fais quand même des étayages, voilà je m'adapte aussi à ce qu'ils, ben à ce qu'ils sont capables de faire euh, après.

Yvan- 24 janvier :

107-E3 : *Alors c'est pas un réflexe qu'ils ont / moi mais disons mon but enfin en CM2 c'est aussi de leur donner la mé- des méthodologies de travail pour qu'au collège ils sachent **monopoliser les aides qui / qui / les outils qu'ils ont à leur disposition** et c'est vrai que souvent ils ont / ils ont / le premier réflexe c'est de lever le doigt pour la plupart, de poser la question alors que la réponse souvent soit elle est dans la consigne, soit elle est / donc j'essaie de / de les faire gagner en autonomie par rapport à ça. **Maintenant les cahiers de leçons y en a certains c'est un réflexe on le voit ils le sortent tout de suite / après ils demandent et puis il y en a d'autres c'est pas encore acquis.***

Yvan- 9 février :

130- E3 : *Hum, alors, on voit que le cahier de leçons, il y en a peu qu'ils l'ont ressorti.*

131- I2 : *Oui. Ils peuvent ?*

132- E3 : *Bien sur, ils peuvent.*

133- I2 : *Ou ils doivent ?*

134- E3 : *Hum, mon but, c'est qu'ils soient autonomes par rapport à ça. Ils en ont besoin, il faut qu'ils puissent le sortir, par exemple en conjugaison, c'est peut être plus immédiat, y en a pas mal qui l'ont ressorti.*

Yvan, 9 février :

186- E3 : *Alors là, c'est vraiment euh, un exercice de systé-, de systématisation, quoi. Ca fait euh, quatre semaines et demi, cinq semaines qu'on travaille sur le présent. On travaille d'abord sur les verbes du premier groupe, après sur les particularités du premier groupe, deuxième groupe, troisième groupe. Et là, c'était un peu une synthèse. Alors, c'est pareil, euh, là, ils utilisent pas mal leurs outils, leurs cahiers de leçons, ils l'utilisent bien.*

Dans la classe d'Yvan Besson, ce sont les pancartes suivantes que l'on retrouve.

- Les fractions
- Les chiffres
- Les représentations mentales
- Les verbes d'état
- Les pronoms personnels
- Les mots pour lier des propositions
- Les natures des mots
- L'axe du temps

La vingtième fonction s'intitule « l'écrit pour rendre autonome ». C'est une thématique très investie par Yvan Besson qui ressort particulièrement pendant les deux entretiens :

Yvan- 24 janvier :

107-E3 : « *Alors c'est pas un réflexe qu'ils ont / moi mais disons mon but enfin en CM2 c'est aussi de leur donner la mé- des méthodologies de travail pour qu'au collège ils sachent monopoliser les aides qui / qui / les outils qu'ils ont à leur disposition et c'est vrai que souvent ils ont / ils ont / le premier réflexe c'est de lever le doigt pour la plupart, de poser la question alors que la réponse souvent soit elle est dans la consigne, soit elle est / donc j'essaye de / de les faire gagner en autonomie par rapport à ça. Maintenant les cahiers de leçons y en a certains c'est un réflexe on le voit ils le sortent tout de suite / après ils demandent et puis il y en a d'autres c'est pas encore acquis. »*

Yvan- 24 janvier :

253-E3 : « *Alors / il y a l'ambassadrice du livre, on a une ambassadrice du livre qui s'occupe de la BCD donc / on a des réunions un petit peu dans l'année / pour / pour voir com- qu'est-ce qu'elle attend de nous, qu'est-ce que / voilà donc moi je lui avais surtout demandé d'essayer de / les sensibiliser au classement parce que déjà dans les BCD c'est le même classement qu'il y aura au CDI et qu'il y aura dans n'importe quelle bibliothèque donc quand j'ai vu que l'année dernière mes élèves ils étaient pas du tout au clair de où chercher, quel code couleur, donc voilà je voulais qu'on dégrossisse / à ce niveau là. »*

Yvan, 9 février :

162- E3 : « *Et après, y a un élève, euh, Gebrine, qui lui est plus en avance, lui il a fini la fiche de problèmes. Donc moi, je les ai résolu les problèmes, et j'ai fait une fiche autocorrective que je lui ai passé. »*

Yvan, 9 février :

130- E3 : « *Hum, alors, on voit que le cahier de leçons, il y en a peu qu'ils l'ont ressorti.*

131- I2 : *Oui. Ils peuvent ?*

132- E3 : *Bien sur, ils peuvent.*

133- I2 : *Ou ils doivent ?*

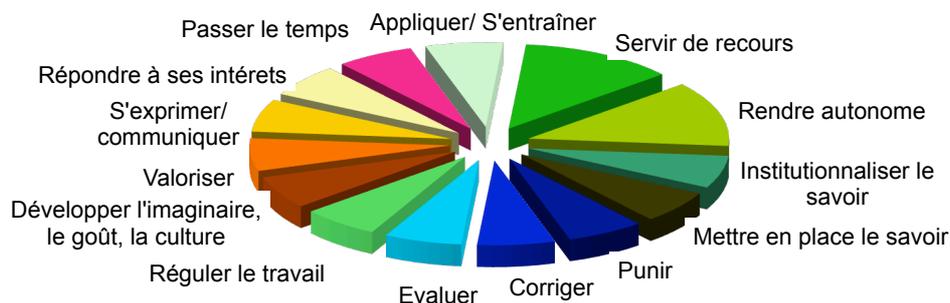
134- E3 : *Hum, mon but, c'est qu'ils soient autonomes par rapport à ça. Ils en ont besoin, il faut qu'ils puissent le sortir, par exemple en conjugaison, c'est peut être plus immédiat, y en a pas mal qui l'ont ressorti. »*

Chez Simon Roche, cette fonction n'a pas été identifiée à travers nos observations, dans le temps imparti au recueil de données.

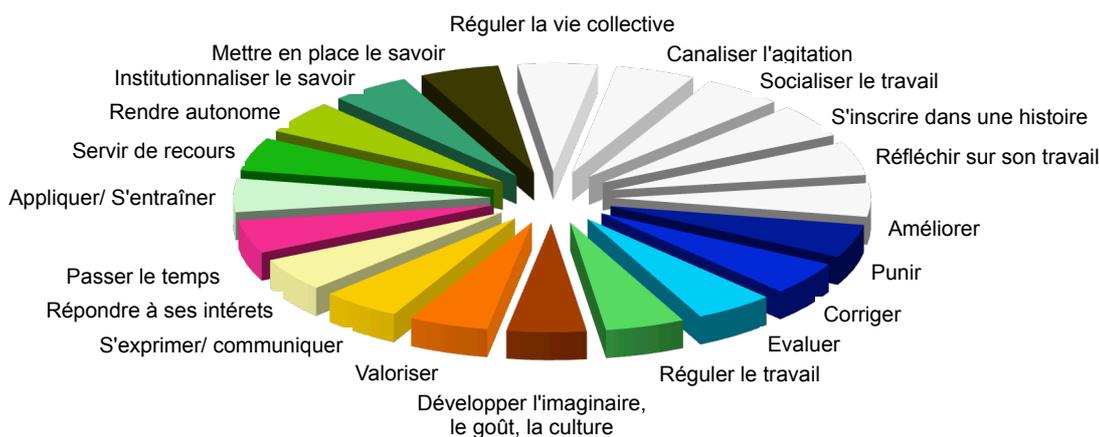
Après avoir présenté l'investissement des 20 fonctions de l'écrit de nos deux enseignants de CM2, j'ai représenté ces résultats sous forme de graphiques pour pouvoir comparer plus facilement l'investissement des fonctions de l'univers de l'écrit des deux enseignants. J'ai créé deux types de graphiques que j'ai renseignés à la fois pour Yvan Besson et pour Simon Roche. Le premier graphique permet de visualiser uniquement les fonctions investies par les enseignants et de révéler leurs importances relatives. Ainsi, les fonctions très investies dans la pratique de l'enseignant auront une part double par rapport aux autres fonctions moins investies. Le deuxième graphique présente la totalité des fonctions de l'écrit et montre la part des fonctions investies par l'enseignant dans son univers de l'écrit : seules sont colorées les fonctions que l'enseignant investie dans son enseignement.

Tous les résultats présentés sont bien évidemment à relativiser, puisqu'au regard du temps passé sur le terrain (4 demi-journées), il n'est pas possible de rendre compte de l'intégralité des fonctions de l'univers de l'écrit. En effet, pour assurer une représentativité des résultats, il aurait fallu comme Guigère & Reuter (2003) passer près « *d'une semaine complète en immersion dans chacune des classes* ». Mon enquête mériterait donc d'être approfondie et nécessiterait de passer plus de temps dans les classes, en observant au moins une fois chacune des journées de la semaine. Cependant les contraintes temporelles de l'année universitaire ne m'ont pas permises de prolonger ce temps de recueil. Je serai donc prudente dans l'annonce de mes résultats.

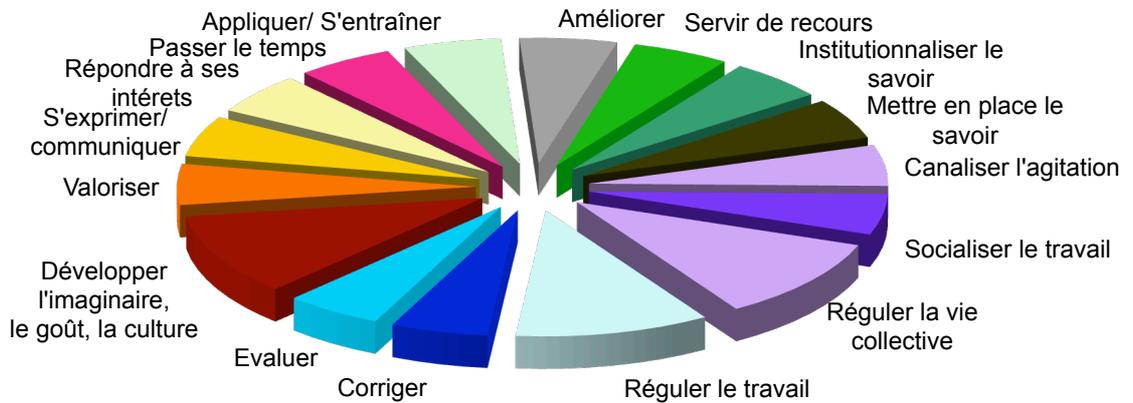
Fonctions de l'écrit investies par Yvan Besson et importances relatives dans sa pratique :



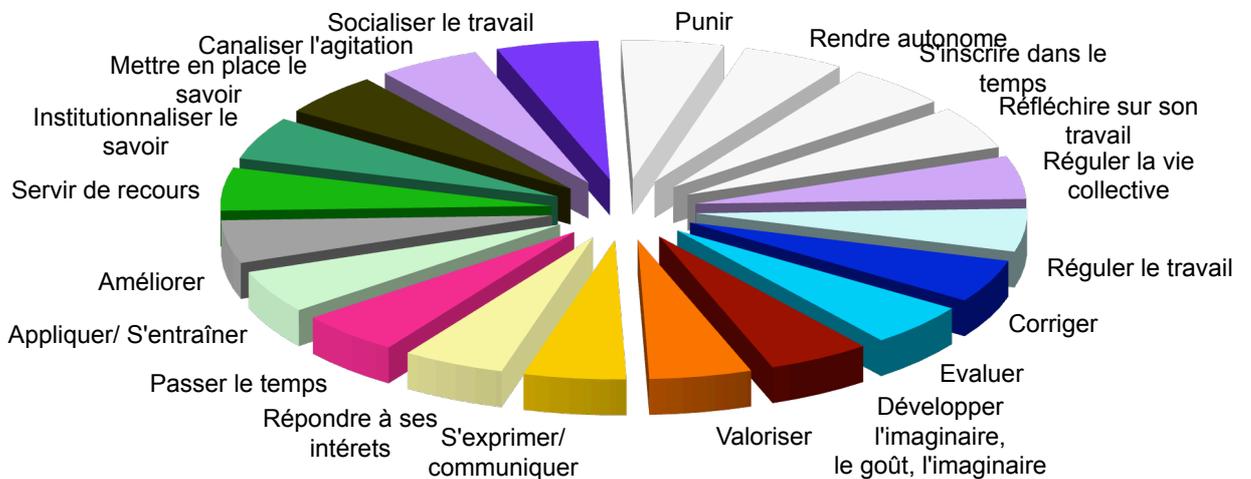
Part des fonctions investies par Yvan Besson dans sa pratique par rapport à l'ensemble des fonctions de l'écrit :



Investissement des fonctions de l'écrit de Simon Roche dans sa pratique :



Part des fonctions investies par Simon Roche dans sa pratique par rapport à l'ensemble des fonctions de l'écrit :



Analyse des graphiques :

A partir de l'analyse de ces graphiques, nous pouvons faire plusieurs commentaires, tout en restant prudent étant donné le temps imparti au recueil de données.

- Une majorité des fonctions de l'écrit sont investies par les deux enseignants dans leur mobilisation de l'univers de l'écrit (*Passer le temps, Répondre à ses intérêts, Développer l'imaginaire, le goût, la culture, Réguler le travail, Valoriser, S'exprimer/communiquer, Mettre en place le savoir, Institutionnaliser le savoir, S'appliquer/s'entraîner, Corriger, Evaluer, Servir de recours*).
- A partir des données, il apparaît que certaines fonctions de l'écrit soient privilégiées dans la mobilisation de l'univers de l'écrit des enseignants. En effet, chez Yvan Besson, on note un investissement fort de l'écrit pour *servir de recours et rendre autonome*. Chez Simon Roche, on note un investissement fort de l'écrit *pour développer l'imagination, le goût, la culture ; réguler la vie collective ; et réguler le travail*.
- D'autres fonctions de l'écrit sont investies uniquement par un des deux enseignants. Seul Simon investit les fonctions suivantes : *Canaliser l'agitation, Réguler la vie collective, Socialiser le travail, Améliorer* et seul Yvan investit celles-ci : *Punir, Rendre autonome*.
- Certaines fonctions ne sont investies ni chez l'un, ni chez l'autre, pendant le temps imparti à mon recueil de données. (*S'inscrire dans une histoire, Réfléchir sur son travail*)

Pour conclure cette première partie, nous pouvons donc dire qu'*a priori*, il existe une différence d'investissement des fonctions l'écrit dans la mobilisation de l'univers de l'écrit chez ces deux enseignants de CM2. Cependant, il aurait été nécessaire de passer plus de temps sur le terrain pour valider avec moins de prudence ma première hypothèse.

2. Le rapport à l'écrit des enseignants et profil des enseignants

Dans cette partie, il s'agira de valider ou d'invalider l'hypothèse suivante : Le rapport à l'écrit diffère d'un enseignant à un autre et influence sa mobilisation des dimensions de l'univers de l'écrit. Je rappelle la définition du « rapport à l'écrit » de Barré-De-Miniac (1992) mobilisée ici : « le rapport à l'écrit désigne cet ensemble hétérogène, fait de conceptions, de représentations, d'attitudes, et de valeurs attachées à l'écriture, à ses usages et à son apprentissage » (p4). Je commencerai par présenter le rapport à l'écrit des deux enseignants puis je mettrai en évidence ou non son influence sur la mobilisation des dimensions de l'univers de l'écrit, tout en restant prudente dans l'annonce de mes résultats puisque le temps imparti à mon recueil de données n'était pas assez long pour pouvoir saisir pleinement le rapport à l'écrit de ses deux enseignants.

Chez Yvan Besson, je retiendrai deux aspects importants à travers mon analyse de son rapport à l'écrit. Yvan Besson a une pratique personnelle utilitaire de l'écrit ce qui fait référence aux apports de Goody (1986) et au fait que l'écrit est outil de l'intellect.

Il entretient cependant une « image de l'écrit » qui semblerait « assez négative » (Barré-De-Miniac, 1992).

L'écrit est un outil :

Dans le discours d'Yvan, j'ai relevé plusieurs extraits de son discours qui prouvent qu'il considère l'écrit comme un outil. L'écrit permet en effet selon lui, de garder une trace, de fixer les choses, de montrer ce que l'on sait, d'organiser sa pensée, qu'acquérir une méthodologie, et d'être autonome.

A la question « à quoi sert l'écrit ? » l'enseignant répond d'emblée : « l'écrit permet de garder une trace, et bien garder une trace, euh, une mémoire de ce qu'on fait. C'est vraiment garder une trace, ou heu une trame, suivre une trame. » L'écrit permet avant tout chez Yvan de garder une trace et une mémoire.

C'est également un outil méthodologique, puisqu'à plusieurs reprises, Yvan met en avant l'importance de l'acquisition d'une méthodologie :

Yvan- 24 janvier :

101-E3 : *Théoriquement par exemple bon les pronoms personnels, les verbes d'état, c'est des choses que je veux qu'ils apprennent quoi que ça soit acquis, ou qu'ils monopolisent plus rapidement leurs outils, leur cahier de leçon, bon cela, il y a beaucoup d'élèves **qui ont du mal niveau méthodologie** donc bon c'est pas grave je fais quand même des étayages, voilà je m'adapte aussi à ce qu'ils / ben à ce qu'ils sont capables de faire euh // après.*

Yvan- 24 janvier :

107-E3 : *Alors c'est pas un réflexe qu'ils ont / moi mais disons mon but enfin en CM2 **c'est aussi de leur donner la mé- des méthodologies** de travail pour qu'au collège ils sachent monopoliser les aides qui / qui / les outils qu'ils ont à leur disposition et c'est vrai que souvent ils ont / ils ont / le premier réflexe c'est de lever le doigt pour la plupart, de poser la question alors que la réponse souvent soit elle est dans la consigne, soit elle est / donc j'essaye de / de les faire gagner en autonomie par rapport à ça. Maintenant les cahiers de leçons y en a certains c'est un réflexe on le voit ils le sortent tout de suite / après ils demandent et puis il y en a d'autres c'est pas encore acquis.*

Mais il considère aussi que l'écrit permet d'acquérir l'autonomie :

Yvan- 24 janvier :

107-E3 : « *Alors c'est pas un réflexe qu'ils ont / moi mais disons mon but enfin en CM2 c'est aussi de leur donner la mé- des méthodologies de travail pour qu'au collège ils sachent monopoliser les aides qui / qui / les outils qu'ils ont à leur disposition et c'est vrai que souvent ils ont / ils ont / le premier réflexe c'est de lever le doigt pour la plupart, de poser la question alors que la réponse souvent soit elle est dans la consigne, soit elle est / donc j'essaye de / de les faire gagner en autonomie par rapport à ça. Maintenant les cahiers de leçons y en a certains c'est un réflexe on le voit ils le sortent tout de suite / après ils demandent et puis il y en a d'autres c'est pas encore acquis.* »

Yvan- 24 janvier :

253-E3 : « *Alors / il y a l'ambassadrice du livre, on a une ambassadrice du livre qui s'occupe de la BCD donc / on a des réunions un petit peu dans l'année / pour / pour voir com- qu'est-ce qu'elle attend de nous, qu'est-ce que / voilà donc moi je lui avais surtout demandé **d'essayer de / les sensibiliser au classement** parce que déjà dans les BCD c'est le même classement qu'il y aura au CDI et qu'il y aura dans n'importe quelle bibliothèque donc quand j'ai vu que l'année dernière mes élèves ils étaient pas du tout au clair **de où chercher, quel code couleur**, donc voilà je voulais qu'on dégrossisse / à ce niveau là. »*

Une image négative de l'écriture :

A travers ses propos, nous pouvons remarquer une tendance vers « une image négative de l'écriture ». Nous pouvons ressentir à travers ses propos qu'écrire est pour lui coûteux, voire une perte de temps : « *C'est que dans notre métier, on nous demande de plus en plus d'écrire, de rédiger, de justifier en fait ce qu'on fait par écrit, c'est que ça, ça me pèse plus qu'autre chose.* » Les demandes institutionnelles (projet, bilan, suivi des élèves) par rapport à l'écrit sont vécues négativement par Yvan : « *voilà, ça c'est, pour l'aide personnalisée par exemple il faut tout le temps remplir des fiches, pour heu... Et, je trouve qu'on gaspille un temps et une énergie, -fin, qui est, qui est, qui est pas très, pas très rentable, quoi je trouve.* ».

Il exprime également qu'il passe très peu par l'écrit dans sa pratique personnelle et se justifie tout de suite après : « *Je passe pas, assez peu par l'écrit personnellement, mais heu, il y a plein de choses que je fais et que je, j'ai, que j'écris pas, quoi.* »

Il considère que l'écrit peut être un art mais s'en détache aussitôt: «*Pour moi hein, et euh, après pour ceux qui savent bien écrire, c'est un art quoi ! Mais bon, pas pour moi.*»

A travers le discours d'Yvan, nous pouvons remarquer qu'il considère l'écrit comme un outil. Il semblerait également qu'il ait une image négative de l'écrit, surtout dans son rapport aux écrits institutionnels.

Chez Simon Roche, j'ai analysé une place importante consacré à l'écrit littéraire. Cette vision de l'écriture est au cœur de son rapport à l'écrit. J'ai également repéré une vision utilitaire de l'écrit.

L'écrit littéraire :

A la question « à quoi sert l'écrit ? », Simon répond en expliquant : « *J'ai vraiment pensé au travail de rédaction, aux séances d'écriture d'un texte avec des contraintes, sur l'imaginaire, ou résumé. C'est vraiment la première image que j'ai quand on parle d'écriture, lié au livre, au roman, au récit, pas seulement, au texte documentaire.* ». Simon pense en premier lieu à l'univers littéraire de l'écrit. De plus, lorsqu'il parle du cahier d'écrivain de ses élèves déjà présenté plus haut, il met l'accent sur l'aspect intime de l'écriture : « *je ne donne pas ou très peu de contraintes, je ne le regarde pas, je ne le corrige pas. C'est pour respecter l'appropriation de l'acte de lire et l'acte d'écrire. Il y a un rapport intime avec l'écriture et la lecture. Il y a quelque chose de l'ordre de l'intime.* ».

Quant au cahier de poésie, il parle du patrimoine culturel qu'il représente : « *Je leur ai dit, les poésies, si on les apprenait bien, elles faisaient partie de notre patrimoine, ce sont des choses que l'on investie, ça fait partie de notre vie, parce qu'on s'en souvient bien plus vieux.* ».

Il fait également référence à sa pratique personnelle d'écriture, notamment à son « *travail d'imagination* », puisqu'il nous révèle qu'il s'est lui-même « *lancé dans la rédaction d'une œuvre.* ».

Il utilise l'écrit pour répondre à certains problèmes de la vie des élèves, et choisit des lectures qui y font écho :

Simon, 9 mars :

196- E4 : *Oui, euh, elle a, elle est souvent malade, elle est souvent mal, et du coup, -fin, c'est vraiment euh, ça a été, c'est l'élève **bouc-émissaire de la classe.** Ca ne l'est plus.*

197- I1 : *Ah ! Ouais, ouais.*

198- E4 : *Mais ça a été, et c'est aussi, ah oui, je vous l'avais dit qu'on avait monté tout un projet sur le **harcèlement ?***

199- I1 : *Oui, oui. Oui, tout à fait.*

200- E4 : ***C'est aussi pour ça que j'ai choisi de leur lire ça.***

201- I1 : *D'accord.*

202- E4 : *Je leur ai présenté, ils ont voulu absolument qu'on, que je leur lise, et donc euh, et donc effectivement je pense que **la lecture peut être fait écho à ce qu'elle a vécu**, parce qu'ils ont vraiment été odieux avec elle. Mais euh, sinon, c'est une bonne élève.*

Simon se présente comme lecteur à ses élèves et selon Reuter (1996), un enseignant se présentant comme lecteur à ses élèves, et comme lui-même confronté à l'écrit, motivera ses élèves à s'investir dans des tâches d'écriture ou de lecture. « *Les élèves sont souvent confrontés à des adultes qui vantent la nécessité de certaines pratiques mais ne les voient que rarement les effectuer eux-mêmes.* » (p89).

Simon, 24 janvier :

251- E4 : *C'est la maman de Céline, euh, effectivement Nour ne lisait pas beaucoup non plus l'année dernière. En faite, il y a vraiment quelque chose qui c'est passé, dans cette classe, là, depuis, pratiquement tout de suite, dès la fin septembre, euh, **j'ai pris parti de, euh, de leur dire exactement comment moi j'étais, c'est-à-dire lecteur, donc je leur ai présenté des livres, que je lisais, alors sans rentrer dans les détails de l'histoire, je leur ai montré les livres que je lisais, je leur ai dit que, que j'allais, que j'allais en chercher pour eux au collège, à la bibliothèque du collège, je leur présente à chaque fois, vous voyez, j'y suis allé hier, j'en ai une pleine caisse, je leur présente avant de les mettre***

dans la bibliothèque à chaque fois, je peux prendre, trois quarts d'heure, une heure pour leur présenter tous les livres, il y a un système de prêt, et en plus j'ai rapporté des livres qui m'appartiennent, que j'avais, qui ont une histoire parce que c'était des livres, quand j'étais, quand j'avais leur âge en fait, c'était mes livres, que j'ai mis dans le, dans le fond de la classe. Ils se les arrachent, et euh, donc ch'ai, il y a vraiment quelque chose qui s'est passé.

24 janvier, Simon :

268- E4 : « Touchés, je crois. Ca, plus, euh, ouais, puis leur montrer que **je lisais aussi**, je crois que c'est important, sinon, ce serait que, enfin, c'est, **il faut montrer l'exemple**, il faut lire aussi, je crois. Et que **j'aimais ça, tout simplement, j'aime ça, et que j'essaye de leur transmettre cet amour de la littérature.** »

Il fait un parallèle entre sa pratique de l'écrit et celle de ses élèves : en effet, Simon amène ses propres livres, ceux de sa bibliothèque d'adulte mais aussi ceux de sa bibliothèque d'enfant. L'impact chez ses élèves est positif, puisque d'après son discours, les élèves investissent particulièrement les livres qu'il amène de chez lui, et font preuve d'un grand intérêt pour ses propres lectures.

Simon, 24 janvier :

149- E4 : « *Et donc, qui est euh, n'a pas du tout le temps pour euh, pour jouer, pour se détendre, pour avoir des loisirs, donc ils avaient l'impression que sa fille se moquait de lui. Ca, c'est venu des enfants, et ce qui a été intéressant là c'est que c'est ressorti, et en disant bien que, qu'on avait pas encore le, pas encore la solution, simplement que le comportement du père avait changé, qui s'était adouci, et qu'il commençait peut être à regretter son attitude, mais euh, euh, voilà, moi ce qui me plaît, c'est, c'est ces espèces de fils conducteurs, qui font passés, au sein de la lecture, d'un chapitre à un autre, qui font sauter d'un chapitre, qui font remonter à quelque chose, qui, qu'on a vu, deux ou trois chapitre précédemment, **parce que même un adulte quand il va lire, de toute façon, enfin, moi ça m'arrive souvent, quand je lis, je reviens, sur des chapitre précédent, je me, j'essaye de faire des liens, et c'est ces liens, qui manquent aux enfants.** Souvent ils lisent quelque chose, qu'ils vont comprendre sur le moment, mais qu'ils vont pas réussir à mettre en lien avec d'autres informations situées un peu plus loin ou un peu précédemment. Et c'est ça qu'on essaye de faire à l'oral, c'est pas toujours, c'est, ça, pour le coup, on travaille vraiment sur de l'aléatoire, c'est-à-dire qu'il ya des séances, qui sont euh, ce moment là d'échange qui durent dix minutes, un quart d'heure, des fois c'est très, très riche et puis des fois ça tombe, enfin, c'est très plat, puisque ça peut. »*

L'écrit comme outil :

Chez Simon Roche, il ressort également que l'écrit est considéré comme un outil. Dans ces extraits, Simon Roche considère l'écrit comme une mémoire, une trace, mais il fait aussi référence sans le savoir aux travaux de Goody (1986). Il considère l'écrit comme un outil au service de la réflexion, qui permet de prendre du recul sur sa pensée, pour pouvoir la retravailler.

« *L'écrit pour moi c'est aussi un outil, puisqu'il permet de fixer les choses dans le temps* ».

« *L'écrit permet de poser sa réflexion, sa pensée. A partir de cette pensée sur le moment, cela permet qu'on fixe cette pensée mais qu'on peut retravailler dessus derrière.* »

« *Je pense à tout ce travail de recherche écrite qu'on peut faire sur le cahier de brouillon* »

« *L'écrit c'est un peu de deux : le fait d'écrire va permettre de fixer la pensée et puis d'avoir un recul sur sa pensée pour pouvoir la retravailler pour plus tard.* »

En conclusion, nous remarquons que le rapport à l'écrit de deux enseignants est similaire et à la fois différent. Yvan Besson considère l'écrit comme un outil mais il semblerait qu'il ait une image assez négative de l'écrit. Simon Roche a un rapport à l'écrit tourné vers le littéraire mais il considère également l'écrit comme un outil. Ils considèrent tous les deux que l'écrit est un outil.

Leur rapport à l'écrit influencerait leur mobilisation de l'univers de l'écrit puisque :

Chez Yvan Besson, nous remarquons un investissement fort des fonctions de l'écrit « *servir de recours* » et « *rendre autonome* ». Ces deux fonctions mobilisées sont à rapprocher de sa conception de l'écrit comme un outil.

Chez Simon Roche, nous remarquons qu'il investie surtout l'écrit pour « *développer le goût, l'imaginaire, la culture* ». Cette fonction de l'écrit mobilisée est à rapproché de sa conception littéraire de l'écrit. De même les fonctions de l'écrit mobilisées « *pour réguler le travail* » et « *réguler la vie collective* » sont à rapprocher de sa conception de l'écrit comme un d'outil.

Ma deuxième hypothèse qui est la suivante : *Le rapport à l'écrit diffère d'un enseignant à un autre et influence sa mobilisation des dimensions de l'univers de l'écrit*, semble donc être validée, mais il faudrait pouvoir disposer d'un temps sur le terrain plus long pour approfondir le rapport à l'écrit des enseignants et vérifier s'il se confirme dans les axes dégagés ici.

B. L'usage du tableau, Anne-Laure Le Guern

La recherche *Culture écrite et prévention du décrochage* comporte des corpus hétérogènes et variés dont certains sont des recueils de traces d'activité des enseignants et des élèves. Le tableau ou les tableaux des salles de classe font partie des objets saisis par les corpus des traces filmiques ou photographiques.

Nous nous attacherons ici à défendre un certain point de vue qui emprunte à l'observation instrumentée par la photographie et plaide pour un corpus de photographies et non de « relevés de tableaux » tels qu'ils ont été pratiqués par Rouba Hassan (Hassan, 2011 : 70) étudiant ce qu'elle nomme, reprenant dans le singulier - le tableau - une façon de parler des professionnels de l'enseignement, « le tableau de la classe » (Hassan, 2011 : 46).

Nous mettrons en œuvre également un « paradigme indiciaire » tel que Michèle Guigue (Guigue, 2012 : 62) propose de l'emprunter aux travaux de l'historiographie (Ginsburg, 1989) pour l'utiliser dans des enquêtes ethnographiques ayant pour objet les pratiques scolaires. Nous ferons référence, comme Michèle Guigue elle-même, à la théorisation que fait Daniel Arasse de l'observation – quoique le terme n'appartienne pas à l'histoire de l'art – du fragment ou plus précisément, du détail. Considérer le tableau ou plus exactement les usages du tableau comme indices d'autre chose que d'eux-mêmes permet d'inscrire cet objet scolaire dans un enjeu général qui soulève la question de savoir quelle est la place donnée aux élèves dans la classe. Or en empruntant à la géographie le concept de lieu, nous verrons que le tableau peut faire lieu ou pas, ce « faire lieu » discriminant les pratiques préventives ou les pratiques qui, finalement, peuvent favoriser le décrochage scolaire.

Ainsi, dans un premier temps, nous expliciterons pour les justifier, le détour par l'histoire de l'art d'une part et la géographie d'autre part, et les emprunts aux concepts de détail et de lieu.

S'éloigner des pratiques enseignantes pour mieux les voir : un double détour par l'histoire de l'art et par la géographie

Ce détour par deux disciplines, l'histoire de l'art et la géographie, permet d'aiguiser le regard pour mieux voir des pratiques ordinaires ou supposées telles. Méthodologiquement, le lecteur aura reconnu la démarche de l'ethnologue, celle du « regard éloigné » (Lévi-Strauss, 1983) [Claude Lévi-Strauss (1983). *Le regard éloigné*. Paris : Plon, 398 pages]

a) *Le tableau comme détail. Qu'est-ce qu'un détail ? Pourquoi cet emprunt ?*

Diffusée dans toute son œuvre, la théorisation de Daniel Arasse sur le détail se concentre dans l'ouvrage qu'il lui consacre explicitement (Arasse, 1992) [Arasse, Daniel (1992 / 1996). *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris : Flammarion, (Champs arts), 459 pages]. La préface précise immédiatement que la langue italienne distingue ce que le français confond « en-

fouie dans l'emploi du seul mot détail », (Arasse, 1996 : 11) puisque elle dispose de deux termes : le *particolare* et le *dettaglio*. Le premier est une petite partie quand le second est « le résultat ou la trace de l'action de celui qui « fait le détail » - qu'il s'agisse du peintre ou du spectateur » (Arasse, 1996 : 11) ou encore, plus précisément, « le détail est un moment qui fait événement dans le tableau, qui tend irrésistiblement à arrêter le regard » (Arasse, 1996 : 12).

Nous prélevons dans notre corpus de photographies de tableaux – tableaux seuls, ou avec professeurs et/ou élève(s) - ce qui nous semble être un détail au sens que Daniel Arasse donne à ce mot soit quelque chose qui ne saute pas nécessairement immédiatement aux yeux, qui est un fragment montrant une intention d'acteur et permettant une vue renouvelée de l'ensemble, ici, en l'occurrence, l'ensemble des pratiques professionnelles concernées.

(1) Qu'est-ce qu'un tableau sinon un lieu ? Du lieu du tableau au tableau comme lieu

L'analyse d'une collecte de photographies prises par les chercheuses lors de leur présence dans les classes enquêtées ne vise pas à développer une typologie ou une catégorisation des fonctions multiples de l'écriture au tableau mais bien plutôt à considérer le tableau dans l'espace de la classe comme ce qui fait lieu, ou, au contraire, ce qui ne fait pas lieu, à savoir ce qui rassemble ou pas, ce qui assigne des places. Ce n'est donc pas en termes de déplacements et de positions que cette analyse se situe, et en cela, elle se démarque de celle que Jean-François Marcel (Marcel, 1999) a pu faire de l'espace de la classe en repérant qui se déplace et quelles sont les ères de déplacement [Marcel Jean-François (1999). Espace et action enseignante. *Éléments pour une chorématique de la salle de classe. Mappemonde*, 55, 1999-3]. L'analyse spatiale se fait ici à partir du concept de lieu tel qu'il a été produit en géographie et reprend à son compte l'idée de l'intentionnalité d'un sujet qui la dépose dans des objets. L'idée est alors celle d'une topicité, ou caractère du lieu de « faire lieu ». Le lieu, en géographie, se dit de « là où quelque chose se trouve ou/et se passe » (Lévy et Lussault, 2003, p.555). C'est, en d'autres termes, et selon le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés humaines* : là où quelqu'un se trouve et qui œuvre à « quelque chose » en ce lieu. [Jacques Lévy & Michel Lussault (dir.) (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés humaines*. Paris : Belin, 1034 pages] Il faut en effet inclure à la définition, la référence de ce qui est tenu pour lieu : pour qui cet endroit, cet objet, ce dispositif est-il un lieu ? La pensée du lieu demande donc de penser ce qui met les individus en relation. Or le tableau peut être lieu ou pas, et ainsi, être ce là où quelque chose se passe qui met les individus en relation. Dans l'espace de la classe, précisément, les pratiques au tableau discriminent celles qui constitue le collectif de la classe et l'activité conjointe des élèves et de l'enseignant de celles qui ne produisent pas cet effet, mais l'effet contraire, d'exclure de l'apprendre et du savoir certains élèves sinon, paradoxalement, l'ensemble des élèves. La question de recherche est donc celle de savoir **à partir de quand le tableau est-il un lieu ?** Certaines pratiques, ainsi, nous semblent prévenir le décrochage quand d'autres le produisent ou mettent en place des conditions très propices au décrochage. Par décrochage, nous entendons à la fois le sens que l'institution donne à ce terme, soit la sortie sans diplôme du système éducatif mais aussi le sens que les acteurs lui donnent à savoir le fait de ne plus être présent aux apprentissages en classe. Le décrochage en effet s'est d'abord dit du risque encouru par des élèves absentéistes de ne plus retrouver leur place d'élève dans le système scolaire puis d'élèves « présents absents », puisque physiquement là mais absents à ce qui doit se passer dans l'institution dans laquelle ils se trouvent. On voit par là que ce qui est en jeu est la question de la place et de ceux, qui dans la lutte des places (Lussault, 2009), [Lussault, Michel (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Paris : Grasset, (Monde vécu), 220 pages] ne trouvent pas facilement la leur. L'enjeu est d'importance quand on veut prévenir le décrochage à partir de l'école, et non pas s'en tenir à des explications externes qui ne remettent pas en cause les pratiques scolaires.

Or le tableau peut être ce à partir de quoi les places sont assignées, distribuées et, également, ce à partir de quoi la place n'est pas donnée et ne peut être prise. Cette puissance du tableau n'est pas une propriété de l'objet en lui-même mais un résultat de manières de faire, d'écrire ou de faire écrire et de faire lire ce qui se trouve au tableau. Le tableau, en effet, n'est pas immédiatement tableau mais il est fait « tableau » par les pratiques enseignantes. C'est ici que nous reprenons à notre compte l'idée d'une topicité, ou caractère du lieu de « faire lieu » en considérant l'intentionnalité des sujets, qui par leurs usages du tableau, dépose cette intentionnalité dans des objets. Remarquons donc que, si toute salle de classe est dotée d'un tableau, le tableau est un objet dont l'usage nécessite d'autres objets spécifiquement créés pour cela (des marqueurs, des craies, un tampon effaceur, un chiffon), ou non (des papiers qu'on colle avec un rouleau de scotch, une carte de géographie, des « *flascards* » pour une séance d'anglais)... toute inscription, projection, « attache » et donc, de façon générique « mise au tableau » devient un écrit exposé. C'est donc l'usage du tableau qui en fait un lieu qui met en relation, assemble, et relie. La spatialité propre à la surface du tableau (un rectangle blanc, noir, simple ou multiple) intervient, non pas en tant que telle *a priori*, mais en tant que ressource (« faire avec »). Mais le tableau de la classe, peut également, dans certains usages, être l'antithèse du lieu. Le tableau n'est pas nécessairement un objet propice à la relation. Remarquons donc que, si toute salle de classe est *a priori* dotée d'un tableau, ce sont en fait les gestes de l'enseignant qui en font véritablement un tableau. L'essence du tableau est d'être, en effet, un lieu.

(2) Le « tableau ostensor »

Historiquement le tableau a été introduit dans les classes afin de s'adresser à un collectif, par une exposition, qui permet d'oraliser et d'écrire. Rouba Hassan, restitue ainsi les éléments d'histoire qu'elle puise à André Chervel :

« Il est intéressant à ce titre de citer Chervel (2006, p. 399-400), qui décrit ainsi le « grand virage » pédagogique qui s'est opéré au milieu du XIX^e siècle et le rôle que prend le tableau à ce moment-là : « au maître silencieux va succéder un instituteur qui *expose*, qui lit à haute voix, qui explique parfois et même raconte », en conséquence, « une autre [51] pédagogie commence à se mettre en place. Elle utilise le tableau noir sur lequel le maître *montre* les chiffres, les lettres, les mots. Ainsi le tableau noir devient un outil permettant à l'enseignant d'organiser l'étude et d'exposer aux yeux de tous non seulement des contenus de savoirs mais aussi des démarches intellectuelles. Cette écriture qui s'expose et expose aux yeux de tous tire sa puissance de sa dimension *ostensive*. » (Hassan, 2011 : p. 50-51)

Il s'agit là de la lecture que Rouba Hassan fait d'André Chervel et c'est bien elle qui souligne « expose », « montre » pour affirmer ce qu'elle nomme la fonction « ostensive des savoirs ».

C'est là que notre recherche reprend son analyse et montre que l'ostension conçue à partir d'un certain modèle de l'excellence professionnelle rate sa visée et ne donnant pas aux élèves leur place d'élève, les exclut du jeu scolaire et produit du désinvestissement quand un autre type de professionnalité insère le tableau dans le travail d'intéressement des élèves. L'ostension ne suffit pas pour que « quelque chose se passe » et que ce quelque chose relie les élèves au savoir en les reliant aux autres (les autres élèves, le ou les enseignants en cas de co-animation). En s'attachant au détail en effet, les choses apparaissent autrement :

« Un détail renvoie au tout auquel il appartient, mais un tout ne peut jamais être considéré comme un simple collage de détails. Ensemble ils composent une structure dont les éléments sont interdépendants. S'intéresser à un détail revient donc à mettre en question la totalité, à s'interroger sur les liens des éléments entre eux et sur son mode de contribution à cet ensemble. .../...

.../... C'est pourquoi tout un ensemble de traditions s'attache à valoriser des détails en leur attribuant des dénominations variées : perturbations (Bachelard, 1966 ou Piaget, 1975), bizarreries (Strauss, 1989), écarts (Arasse, 2008). » (Guigue, 2012 : 62) [Michèle Guigue (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle.

45 – 4. L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique. Alain Marchive (coord.). 121 pages, (p. 59-75), p. 53 (p. 62)]

Trois cas de pratique enseignante, confrontées les unes aux autres, nous permettent de saisir, par une analyse de détails, l'être du tableau comme lieu et ses effets de liaison ou de dé-liaison des élèves au savoir.

b) « on apprend tous ensemble, en anglais » (H., 6^e, entretien du 5 décembre 2012)

C'est à partir d'éléments pointés par un élève, lors d'un entretien en décembre 2012, qu'apparaît un détail sur lequel nous focalisons notre attention. A la question de savoir s'il aime passer au tableau, H. affirme à son intervieweuse qu'il aime bien en effet que le professeur lui demande de venir au tableau et ceci même quand il ne sait pas répondre, parce qu'il peut compter sur la solidarité de ses « copains », voire celle de la classe entière.

Ce qui est à remarquer est qu'il commence par lister des disciplines qui ne correspondent pas à l'ordre de préférence par lequel il a commencé l'entretien en affirmant qu'il aime particulièrement l'anglais, parce qu' « on apprend ensemble », expression qu'il répète deux fois, à des moments différents, lors de l'entretien. En effet, il fait référence en premier lieu aux mathématiques, puis, au français, enfin à l'anglais. C'est alors qu'il hésite, comme si l'entretien le forçait à s'apercevoir qu'en fait, alors que c'est là sa matière préférée, parce que quelque chose de l'apprentissage collectif se passe, ni lui ni ses camarades de classe ne sont invités à aller au tableau.

Est-ce que tu aimes bien que le professeur te dise : "H., viens au tableau ?"

Euh, oui !

Oui ? Qu'est-ce qui fait que tu aimes bien être au tableau ?

Ben... Ben ch'ais pas, faire des opérations !

Par exemple, en mathématiques ?

Oui. Ou... (*Réfléchit*) Ben faire la phrase du jour, l'écrire, en français. Ou en anglais faire... Ch'ais pas... Je sais pas ; en anglais, des fois on va pas au tableau.

On va pas souvent au tableau en anglais ?

Oui.

Hmm... C'est le professeur qui reste au tableau ?

Oui.

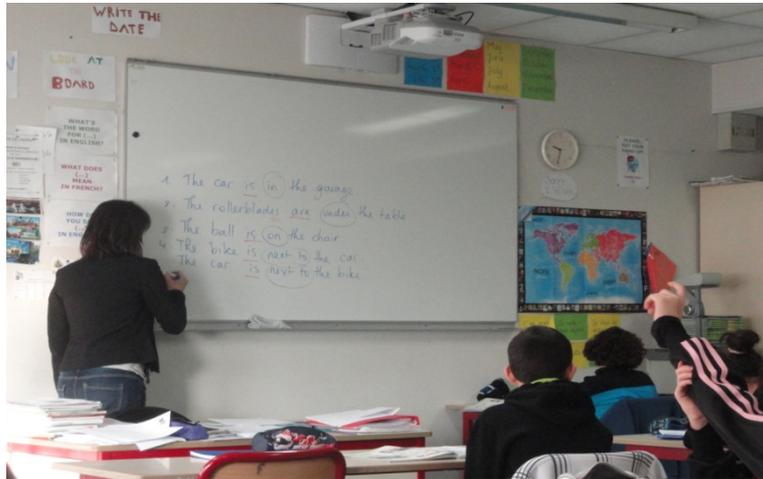
Extrait de l'entretien avec H., 5 décembre 2012 – 315 sq

En classe d'anglais, avec cette enseignante, les élèves en effet ne vont pas au tableau. C'est le professeur qui y reste. C'est la place du professeur.



Photographie n°1 9h20, jeudi 6 décembre 2012, sixième, cours d'anglais.

Après une phase entièrement orale, les élèves sont invités à écrire sur une feuille d'exercices. Le travail est individuel. Un élève demande le sens d'un terme qu'il ne comprend pas. Tous s'interrompent pour participer au moment d'explication du terme inconnu. L'enseignante écrit le terme « *bookshelves* » et en dessous « *children* », terme connu des élèves, puis, tout en explicitant oralement, et en sollicitant les réponses des élèves sur les termes qu'il connaissent, écrit « *child* » sous « *children* » et enfin « *bookshelf* » sous « *booksheves* ». L'explicitation prend appui sur la comparaison des différentes marques du pluriel en anglais.



Photographie n°2 9h32, jeudi 6 décembre 2012, sixième, cours d'anglais

Le professeur note au tableau et formalise par la numérotation, les soulignements et le fait d'entourer les réponses des élèves.

Cette pratique peut frapper par son caractère ordinaire. Un professeur, au tableau, se fait scripteur expert de ses élèves. D'une certaine façon, si le professeur est bien celui qui inscrit au tableau, c'est pourtant une culture écrite partagée qui est ainsi installée ou instituée puisque ce sont les paroles des élèves qui sont notées, faisant ainsi des élèves ceux qui, d'une certaine façon écrivent au tableau, à partir de leur place, sans déplacement physique des corps. L'écriture peut être dite « distribuée » (Fabre, 1997 : 45).

Or on retrouve ici une pratique d'écriture masculine, étudiée par Bernard Lahire (Lahire, 1997 : 145-161), celle des notaires, directeurs dictant à leur secrétaire ce qu'ils écrivent (lettres, rapports) sans écrire. Outre le fait que les élèves peuvent ainsi se lire, et se retrouver au tableau, s'y reconnaître, ils le font dans une transcription qui est aussi une formalisation. Cette pratique donne une place scolaire à tous, qui en effet « apprennent ensemble », grâce à un professeur médiateur certes, qui organise la situation d'apprentissage, ses conditions de possibilités et ce qu'il faut apprendre, en termes également d'opérations mentales propres à la culture écrite.

[Fabre, Daniel (dir.) (1997). *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Mission du Patrimoine ethnologique, Cahier 11, 393 pages.

Bernard Lahire (1997). « Masculin – féminin. L'écriture domestique », in Daniel Fabre (dir.) (1997). *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Mission du Patrimoine ethnologique, Cahier 11, 393 pages, première partie, (p. 145 – 161)]

Cette pratique contraste avec celle qui consiste, de façon plus immédiatement spectaculaire, à envoyer au tableau plusieurs élèves, jusqu'à quatre élèves alors même que le tableau de la classe est exigü, sans volets, avec des tâches différentes.



Photographie n°3, début d'après-midi, jeudi 6 décembre 2012, sixième, cours de français

Le professeur circule pour vérifier le travail « à la maison ». Quatre élèves scripteurs, volontaires, conjuguent le même verbe à des temps différents, attirant ainsi l'attention démultipliée de ceux qui lisent le tableau. L'exercice est rapide, présenté et vécu comme un jeu, il permet à la plupart des élèves d'être présents au savoir. A. donnera l'impression de participer. Elle ne prend pas la parole, mais recopie sur son cahier le tableau corrigé, validé par l'ensemble des élèves et leur professeur. Cependant, en entretien, elle dira combien elle reste ignorante des règles grammaticales :

Est-ce que ça t'arrive d'aller écrire au tableau, en classe ?

Euh, oui. Comme la dernière fois on faisait un jeu, en français, où on disait un verbe, on disait au temps qu'il devait être conjugué, et à la personne, et après trois personnes allaient au tableau et on devait écrire le plus vite possible, et si c'était juste ben on avait gagné...

C'était pas le fait d'écrire le plus rapidement possible, c'est qu'il fallait écrire quelque chose de juste ?

Non, c'était d'écrire le plus vite et d'avoir juste.

Les deux en même temps, oui... C'est pas mal, ça, des petits jeux comme ça ! Tu trouves ça bien ?
Ouais...

Oui ? Et est-ce que ça t'aide à apprendre ?

Ben, non, j'y arrive pas parce que... Je sais pas, des- avant je changeais tout le temps d'école, en CP et tout, ça fait que j'ai pas beaucoup appris les trucs, le présent, l'imparfait...

Les conjugaisons ?

Et après, je sais pas, quand ils disent : "c'est conjugué au passé composé", et tout, moi je sais pas ce que c'est, moi !

Extrait d'entretien avec A., décembre 2012 (284-290)

Mais A. comme H. en entretien, disent combien ils « n'aiment pas » un cours - le même- dans lequel l'enseignant se sert du tableau comme « ostensor » sans que ce tableau puisse être un lieu dans lequel se reconnaissent les élèves. La pratique repose sur une conception d'une certaine excellence professionnelle, celle d'un enseignant qui prépare à l'avance le déroulement de la séance en ayant prévu presque la totalité de ce qui est en fait projeté au tableau. Ce qui est écrit est nécessairement par là même ce qu'il écrit lui, et non pas ce que les élèves écrivent, soit par inscription directe, par scription, soit par dictée ou effacement de propositions notées au tableau. Le cours est

interrompu sans cesse par des rappels à l'ordre, les élèves se dispersent. Le tableau ne peut les rassembler.

Comme la vérité est indice d'elle-même et du faux écrivait Spinoza dans l'*Ethique*, l'écriture au tableau qui en fait un lieu, c'est-à-dire une mise en relation des individus et, par delà les individus faisant ainsi société, une mise en relation des individus avec les savoirs en jeu, montre la justesse d'une pratique et le caractère inadéquat d'autres, en fonction de la situation précise de cette pratique, son contexte (l'ECLAIR Schoelcher) et son but (prévenir le décrochage).

C. Usages de l'écrit de régulation de la vie collective, tensions et dilemmes professionnels, *Hélène Crocé-Spinelli*

Nous faisons le choix de mettre la focale, dans cette partie, sur les écrits de gestion et de régulation de la vie collective qui favoriseraient la socialisation scolaire des élèves de CM2 et de 6ème. Nous reprenons à Carra et Pagoni (2007) la conception de la socialisation scolaire comme les processus adaptatifs par lesquels les individus s'approprient les normes, ainsi que les valeurs et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société, ici de la vie scolaire. Nous leur reprenons également l'emprunt qu'elles font à Boudon et Bourricaud (1982, 417) pour définir les normes comme « des manières de faire, d'être ou de penser socialement définies et sanctionnées, qui orientent d'une manière diffuse l'activité des individus, en leur fournissant un ensemble de références idéales, et du même coup une variété de symboles d'identification qui les aident à se situer eux-mêmes et les autres par rapport à cet idéal ». Avec ces définitions, nous mettons l'accent sur l'importance des valeurs et des dimensions symboliques constitutives des normes, sur leurs dimensions incarnées, sur les dimensions processuelle et interactive de l'appropriation des normes sociales, ainsi que sur le rôle du sujet dans ce processus d'appropriation. Y aurait-il des usages de l'écrit de gestion et de régulation de la vie collective scolaire qui favoriseraient l'adhésion de tous les élèves aux normes scolaires et par conséquent leur socialisation scolaire ?

Pourquoi ce choix alors que, dans notre problématisation de la question du décrochage, nous nous sommes notamment appuyés sur les travaux de Bautier et Bonnery qui montrent que les processus de décrochage ont principalement pour origine des difficultés scolaires accrues, liées à des phénomènes de malentendus sociocognitifs ? Rappelons que ces travaux mettent en relief que les phénomènes de non respect ou de refus des normes de vie scolaire découleraient de phénomènes de difficultés scolaires et seraient, bien souvent, des traductions de phénomènes de protections de l'estime de soi-même. Forts de ces résultats de recherche et dans l'optique de la prévention du décrochage scolaire, nous avons fait le choix de mettre l'accent, dans ce rapport, sur les usages de l'écrit au service des apprentissages au sein des dispositifs de phrase du jour, de cahier d'écrivain et de narration de recherche que nous développons dans la partie suivante, mais aussi avec les pratiques ordinaires du tableau de la classe et des cahiers souvent invisibles tant elles sont présentes. Cependant notre recueil des usages des écrits scolaires nous a également conduits à consacrer une partie spécifique aux écrits de la socialisation scolaire, du fait de la diversité de pratiques dont ils témoignent, de leurs différences d'inscription paradigmatique et de l'expression de controverses, de tensions et de dilemmes professionnels dont ils font l'objet. Rappelons que, dans notre méthodologie d'enquête, nous avons, d'une part collecté les pratiques d'écriture grâce à l'utilisation de la photographie et d'enregistrements vidéo de séances observées, et d'autre part nous avons recherché à recueillir le point de vue des acteurs sur leur pratique, à travers des recueils d'entretiens post séances ou d'entretiens où les professionnels étaient confrontés à des traces de leur activité, grâce à l'utilisation de ces supports vidéo ou photographique. En l'occurrence, un temps d'une journée d'étude a été consacré à une confrontation du collectif des professionnels, engagés dans cette recherche, aux photographies de ces écrits de gestion ou de régulation de la vie collective des élèves de CM2 ou de 6ème. La question que nous posons est celle-ci : y aurait-il, dans les pratiques enseignantes observées, des usages de l'écrit qui favoriseraient une socialisation scolaire, une

adaptation aux normes et aux valeurs scolaires, nécessaire pour que l'école parvienne à discipliner tous ses élèves, au sens de discipliner les esprits, sens que nous rappelons avoir emprunté à Chervel (1988). Cette question se pose de façon cruciale pour le collège, quand les résultats des travaux de recherche (Glassman,) montrent l'inefficacité des usages de l'écrit sanction, de l'écrit de répression des conduites. En effet, nous rappelons que ce chercheur dénonce l'accumulation des sanctions comme favorable aux processus de décrochage, en remplissant la fonction de "casier scolaire" qui conduit à des phénomènes d'exclusion scolaire ; ces phénomènes ayant lieu, dans certains cas, dès le premier trimestre de l'année de sixième. Un entretien conduit au mois de novembre de la rentrée 2012, avec un des CPE de sixième, nous apprend d'ailleurs que trois élèves de sixième sont passés en conseil de discipline, une des élèves qui redouble sa sixième sera exclue définitivement du collège avant la fin du premier trimestre.

Nous commençons cette partie par un inventaire des usages de l'écrit de gestion et de régulation de la vie collective, usages recueillis dans les classes pour donner ensuite la parole aux acteurs en donnant à lire les tensions, les dilemmes, les disputes qu'ils expriment.

1. Une diversité d'usages des écrits: entre écrits de sanction, écrits de gestion et écrits de pouvoir et d'action

Pour analyser les écrits recueillis, nous empruntons certains items à la grille d'analyse des écrits de Guiguère et Reuter (2003) : la fixité ou la mobilité des écrits, l'auteur, leur sphère d'origine, leurs utilisations, leur fonction, leur statisme ou leur évolution.

Notre analyse débutera par celle des affichages fixes photographiés dans les classes observées, pour se poursuivre par celle des écrits mobiles.

Affichages muraux entre institutionnalisation d'un « espace de droit » ou « de discipline »



Comme le montrent les photos ci-dessus prises dans une classe de 6ème SEGPA, un des murs de la classe présente des affiches qui mettent en perspective la loi en France avec le règlement du collège, ce qu'indiquent des écrits calligraphiés en majuscules d'imprimerie par des élèves. On peut noter le souci de l'enseignant de souligner, par un affichage, l'inscription de ces écrits dans le champ disciplinaire scolaire de l'Éducation civique. Sur le mur consacré à "la Loi en France", on trouve le texte de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, ainsi qu'une édition authent-

tique du "code junior", code juridique consacré aux mineurs. Un affichage manuscrit, qui porte sur le droit et le devoir, complète ce panneau et semble se présenter comme une synthèse, une institutionnalisation pour les élèves de ce qu'il y a à retenir de ces textes de loi : la distinction entre droit et devoir. On note, pour ce texte, qu'une énonciation en "je" implique les élèves dans l'application de la loi.

La face de la porte, consacrée aux affichages relatifs au règlement du collège, présente un exemplaire d'un carnet de correspondance du collège, ainsi que la photocopie de l'extrait du règlement relatif aux « Droits et Obligations des élèves ». Cet extrait confirme le souci de l'enseignant de rendre explicite, aux élèves, l'inscription du règlement du collège dans le cadre de la loi française, ce que nous avons déjà identifié par l'analyse de la présentation générale des affichages. Droits et devoirs sont soulignés et entourés au feutre de couleur rouge, ce qui reprend l'institutionnalisation de l'affichage précédent. Leurs traductions en règles d'action sont surlignées de jaune à l'intention des élèves. Dans ce texte, on peut noter une explicitation de la finalisation des obligations adressées aux élèves distinguant ainsi, pour les élèves, principes et règles : « L'élève est au collège pour s'instruire, s'éduquer et développer sa personnalité, c'est pourquoi il est tenu de (...) ». Un affichage d'une échelle de punitions et de sanctions complète ce panneau. Cette échelle est présentée comme étant un affichage institutionnel du Collège Victor Schoelcher. Là encore on peut lire une phrase explicative de cette échelle : « l'accumulation ou la gravité des actes entraîne un niveau de sanction » et de son objectif : « il faut apprendre de ses erreurs, le but étant de ne plus les refaire ». Pour synthétiser, ces affichages présentent un souci explicatif, chez l'enseignant, de présenter le rôle et l'origine du règlement scolaire, d'instituer le règlement intérieur du collège dans le cadre général de la loi en France, d'en présenter la traduction en règles d'action spécifiques au collège, d'explicitier les liens entre ces règles et l'enjeu du collège, ainsi que d'objectiver le système de sanctions et son objectif. Nous notons également le souci de faire figurer, sur ces affichages, la présence des documents authentiques, code juridique et cahier de liaison, qui montre le souci de l'enseignant de donner du sens aux usages de ces écrits. Il semble que cet affichage cadre un espace de droits instituant l'élève comme « citoyen scolaire » (Carra & Pagoni, 2007:46) à travers cette présentation du l'inscription du règlement scolaire dans le contexte de la loi en France et dans celui de la discipline Éducation civique. Nous notons également un souci de faire participer ces élèves aux affichages par le fait que l'écriture de certains d'entre eux ont été réalisés par les élèves.

En revanche, dans cette classe, le règlement de la classe ne fait pas l'objet d'un affichage permanent, des supports mobiles tels que cahiers et boîtes sont utilisés et seront étudiés plus loin. Nous mettrons alors en évidence la raison de ce choix.

L'entrée en classe et la sortie de cours

1. Je vais me ranger au point de rassemblement dès la première sonnerie.
2. Je me range, en rang par deux sans m'amuser et j'attends l'arrivée de mon professeur.
3. Dès que le professeur arrive, je suis sous sa responsabilité, je sais que le cours a commencé et qu'à partir de maintenant, je dois faire silence.
4. Je suis le professeur jusqu'à la salle de classe, dès que celui-ci m'a donné l'autorisation de le suivre.
5. Je ne traîne pas dans les couloirs derrière mon professeur (je dois être arrivé devant la porte de ma salle de classe avant la deuxième sonnerie !).
6. Je reste calme dans les escaliers, je ne bouscule pas mes camarades, je ne chahute pas, je ne crie pas.
7. Arrivé devant la salle de classe, je me range à nouveau en rang par deux dans le couloir en attendant que le professeur ouvre la porte.
8. Je fais attention à ne pas me placer devant la porte de la salle et à ne pas gêner mon professeur.
9. Quand la porte est ouverte, j'attends que le professeur me dise d'entrer et je vais attendre debout en silence à ma place que le professeur me dise de s'asseoir.
10. Je dis « bonjour » à mon professeur en entrant.
11. Je m'assois en silence et sans tarder dès que le professeur a annoncé « Vous pouvez vous asseoir ».
12. Quand le cours est fini, je quitte la salle en silence et je dis « au revoir » à mon professeur. Si c'est le dernier cours de la journée, je pense au personnel de ménage et je place ma chaise sur la table.
13. Ces règles de savoir-être, de respect et de politesse sont là pour qu'élèves et adultes puissent vivre au collège dans une ambiance de travail agréable. Tout manquement à ces consignes sera puni (par exemple, vous pourriez avoir à recopier cette page ...)

Les commandements de l'élève

1. J'ai mes affaires (je vérifie chaque soir sur mon emploi du temps quand je fais mon cartable que je n'ai pas oublié de matériel)
 2. Je suis toujours en possession de mon carnet de correspondance qui doit être mis à jour par la vie scolaire et signé régulièrement par les parents.
 3. Je ne bavarde pas en classe, cela perturbe le cours.
 4. Je ne mâche pas de chewing-gum et je ne mange pas en classe. Les bonbons et les chips sont interdits.
 5. Les portables et autres objets électroniques visibles sont systématiquement confisqués et remis à Monsieur Heinz qui se charge de les rendre directement aux parents.
 6. Je lève le doigt quand je veux que le professeur m'interroge et je ne prends jamais la parole sans autorisation.
 7. Je suis attentif et j'écoute les consignes pour éviter de faire répéter le professeur.
 8. J'écoute les questions et les réponses de mes camarades. Ils ont souvent des choses très intéressantes à dire et les écouter, c'est les respecter.
 9. Quand le professeur me dit quelque chose, qu'il me fait des reproches, c'est pour mon bien. Je me corrige et je ne réponds pas. Répondre au professeur, c'est être insolent ... et l'insolence est toujours punie.
- Tout manquement à ces consignes sera puni (par exemple, vous pourriez avoir à recopier cette page ...)

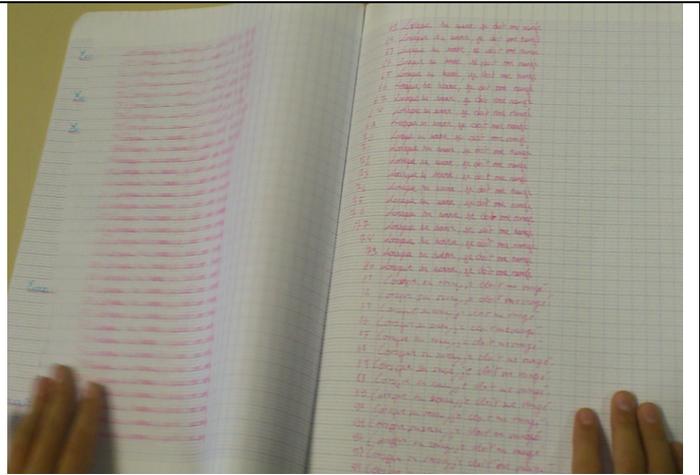
Dans cette autre classe de 6ème générale, figure, sur la porte d'entrée, un texte intitulé « les commandements de l'élève ». Ce texte comporte 9 commandements tapuscrits sur une feuille au format A4 et concerne la vie de la classe. Ce texte semble avoir été élaboré par l'enseignant. Ces commandements sont rédigés sous forme de règles d'action adressées aux élèves dans une énonciation en "je". Ce texte objective une liste de prescriptions fixées par le maître aux motifs précisés et auxquelles les élèves doivent se soumettre, sans quoi une punition sanctionnera le manquement à un ou plusieurs de ces commandements, ce qui est inscrit au bas de la page. Il n'y a

pas d'échelle de sanctions, mais un exemple de punition qui peut être donnée par l'enseignant. Il est à noter que c'est alors un usage de l'écrit sanction qui est utilisé : recopier les commandements.

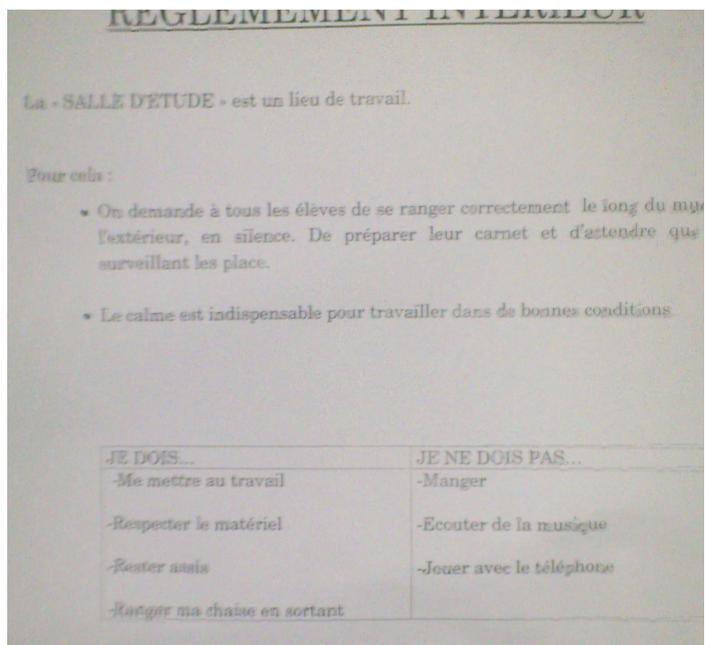
Un second texte tapuscrit sur une feuille A4 est affiché sur la porte de cette classe et complète ces premiers commandements. L'enseignant y fixe les règles spécifiques aux entrées et sorties des cours, obligations dont l'enjeu est le respect du professeur. (cf. notamment le point 8), et du personnel (cf. le point 12). Un dernier point explicite le motif de ces prescriptions : « ces règles de savoir-être, de respect et de politesse sont là pour qu'élèves et adultes puissent vivre dans une ambiance de travail agréable ». L'utilisation de l'écrit sanction est également utilisé (cf.12) si manquement à ces obligations (cf.13).

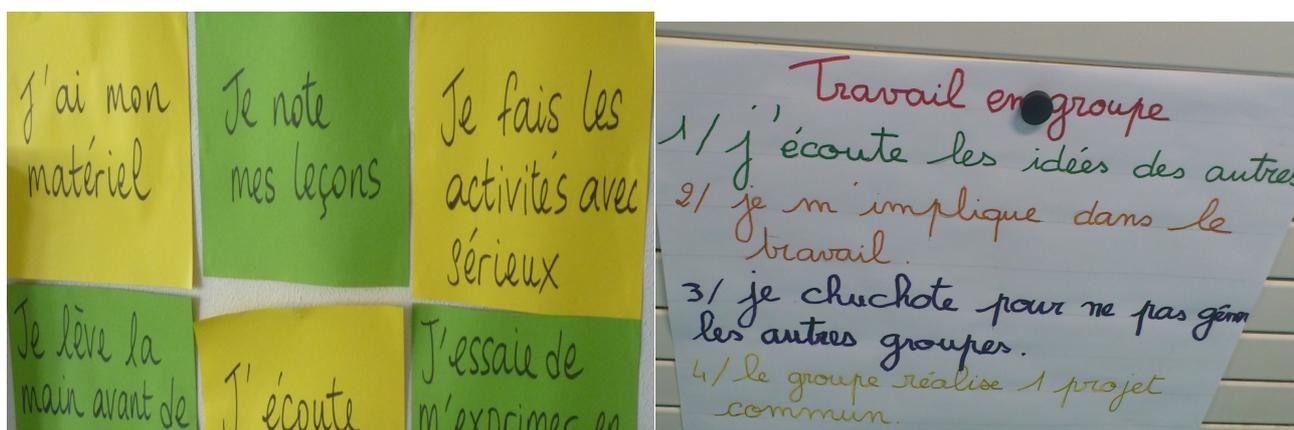
Ces affichages cadrent un « espace de discipline » (Carra & Pagoni, 2007:46) dans le sens où les affichages muraux semblent viser la soumission à des règles de discipline fixées par l'autorité, avec une utilisation de l'écrit comme modalité de sanction.

L'écrit sanction se trouve utilisé dans la photographie ci-jointe qui présente une copie de lignes.



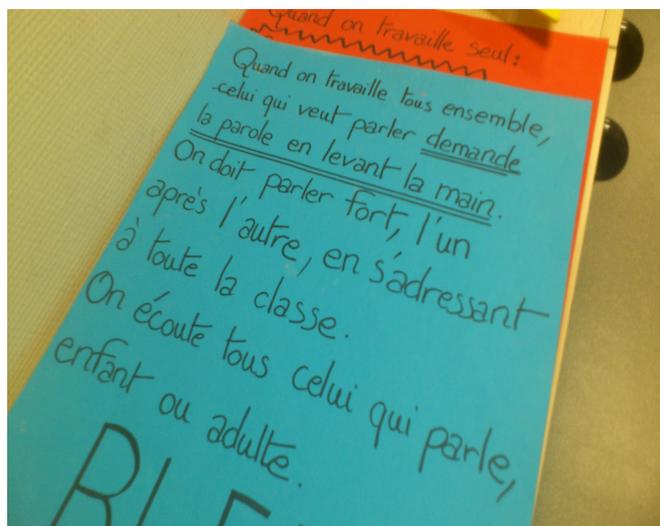
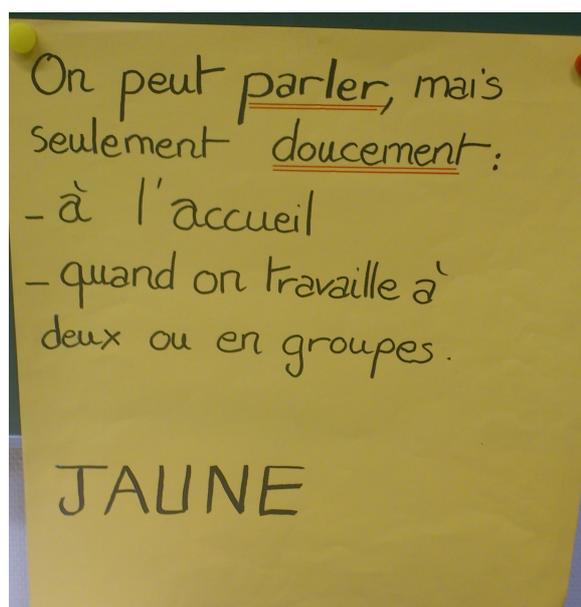
Un règlement spécifique à la salle d'étude se trouve également affiché sur la porte d'entrée de cette salle. Les prescriptions adressées aux élèves, avec une énonciation en "je", sont explicitées par le motif : « La salle d'étude est un lieu de travail ». On note que c'est un "on" impersonnel qui adresse ces prescriptions.





Dans d'autres classes de 6ème générale ou de SEGPA, on trouve des affichages réalisés par les enseignants qui concernent des règles générales ou encore des règles spécifiques à certains fonctionnements de classe, comme dans l'exemple ci-dessous relatif au travail en groupe. L'installation de ces affichages sur des murs, à portée du regard des élèves, ainsi que l'utilisation des couleurs comme aide au repérage, montrent un souci chez les enseignants de les mettre ostensiblement en évidence pour les élèves.

Affichages amovibles et ajustement des règles aux situations d'enseignements/apprentissage

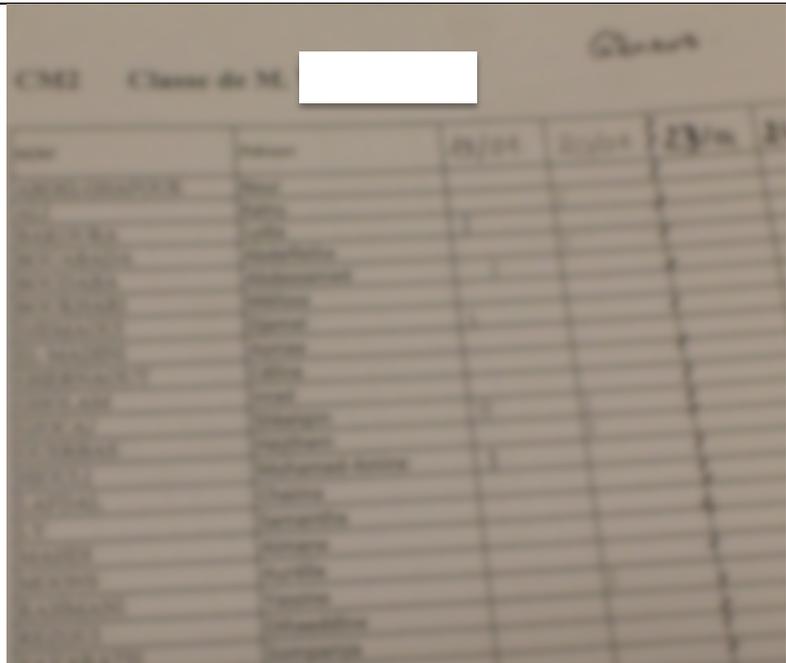


Dans une des classes de CM2, l'enseignant utilise un affichage amovible à aimanter au tableau. Des panneaux de couleur, rouge, jaune ou bleu concernent les règles de la parole. L'enseignant change le panneau d'affichage selon les situations d'enseignement/ apprentissage, selon que les élèves travaillent en groupe, en collectif ou en individuel. On peut noter une énonciation en "on" qui semble avoir le statut du "on" collectif.

Écrits de gestion de la responsabilisation

D'autres dispositifs d'écriture sont utilisés dans les classes de 6ème ou de CM2 pour réguler la vie collective. Il s'agit de tableaux, dans lesquels, face à la liste des élèves de la classe, les enseignants portent, en cours de séance, en réaction à un comportement d'un élève gênant le fonctionnement de la classe, une marque en face du nom de l'élève.

Ainsi, ce tableau est nommé dans un des CM2, « le tableau des gêneurs ». Après plusieurs marques, l'élève a une punition.



Dans une des classes de 6ème Segpa, l'absence de croix, pendant un temps donné, est récompensée par l'attribution à l'élève d'une responsabilité, d'un droit. Un affichage présente alors cette gradation des récompenses. Si dans certaines classes qui utilisent ce dispositif, on peut trouver le rôle d'attribution de ces croix dévolu aux élèves, dans les classes observées, ce rôle est assuré par l'enseignant.

Si je n'ai pas eu de croix pendant 1 semaine

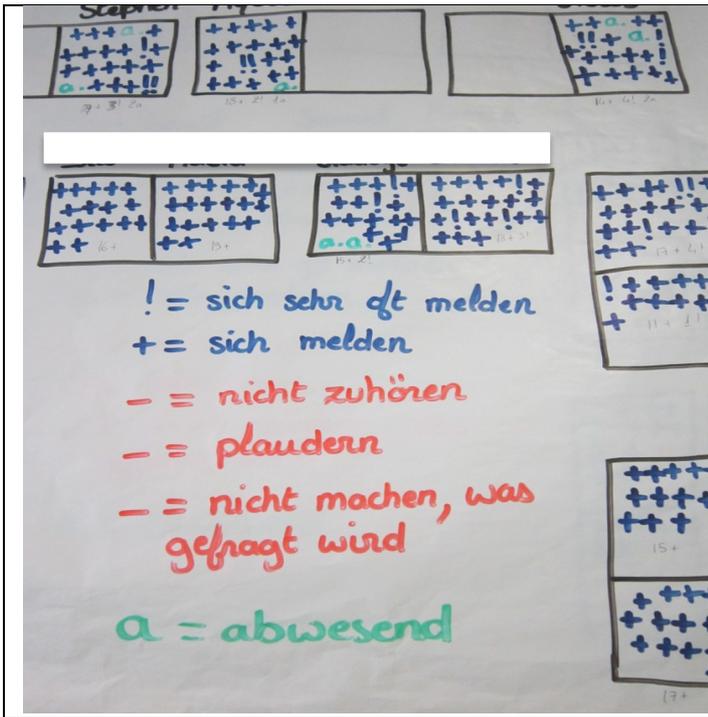
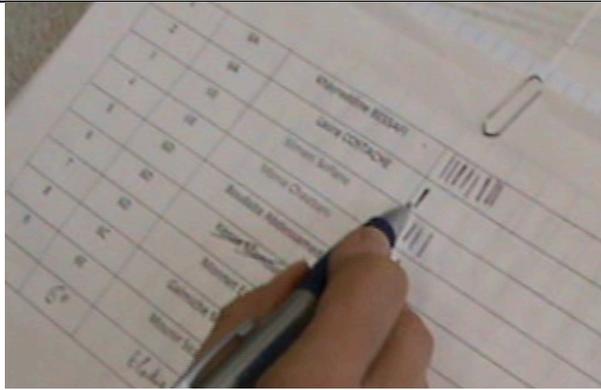
- Je peux avoir des responsabilités
- J'ai le droit de laisser mon sac en classe avant la récréation
- J'ai le droit d'avoir un rôle pendant le conseil de vie de classe.

pendant 3 semaines :

J'ai le droit de changer de place

Ces tableaux sont également utilisés comme tableau d'encouragement, d'évaluation de la conduite des élèves.

L'enseignant fait alors le point, en fin de séance, pour attribuer ou pas une marque à l'élève.



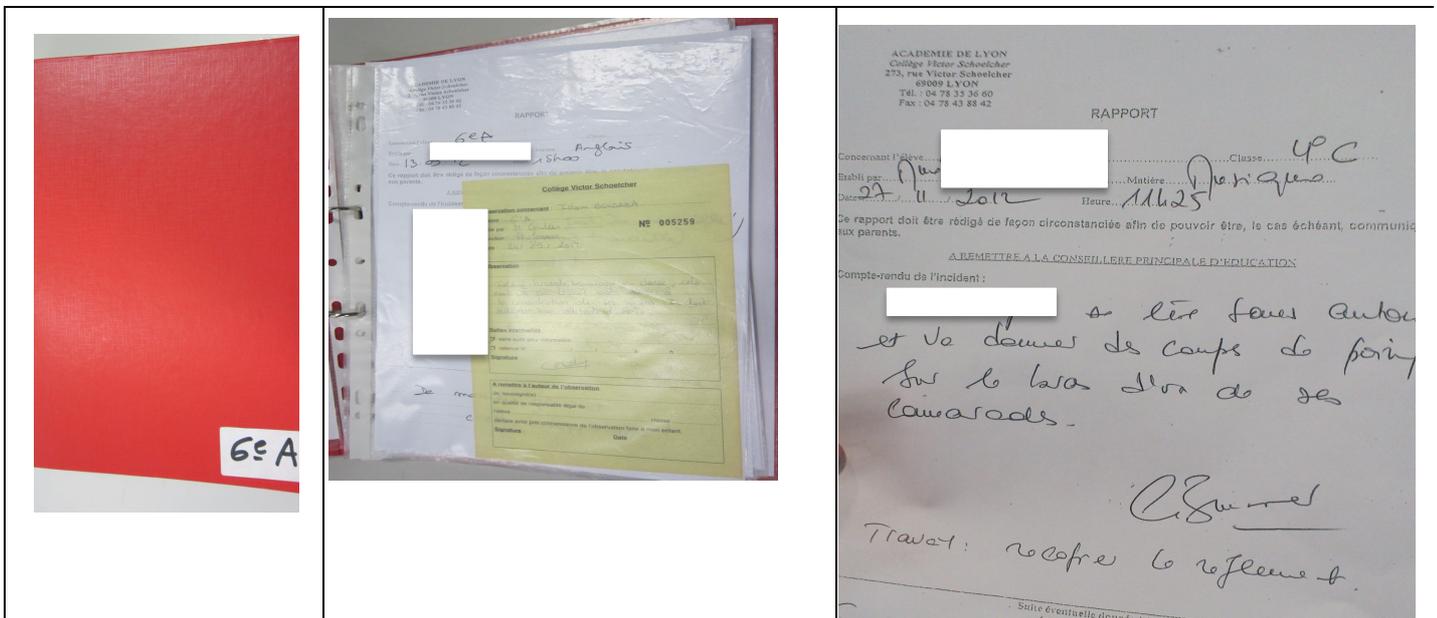
Dans une classe d'allemand, le plan de la classe remplace le tableau et met en corrélation, par un code de couleur, les croix adressées aux élèves, avec le suivi des règles, règles qui sont mentionnées au sein du tableau.



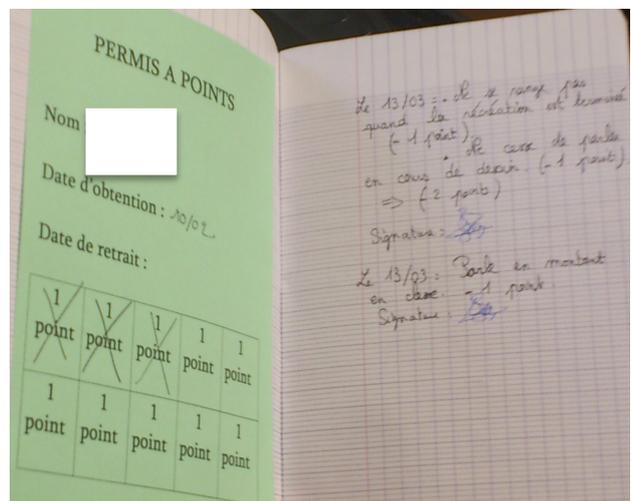
Dans une classe de 5ème, ces tableaux remplis chaque mois par l'enseignant sont affichés dans le souci d'objectiver l'évolution du comportement social de l'élève, et de le donner à voir au collectif. Dans le cas de cet affichage, il s'agit de valoriser les progrès comportementaux des élèves.

Dans les CM2 observés, le « tableau des gêneurs » est complété d'un dispositif intitulé le « permis à point », permis individuel qui est adressé à l'élève et aux parents, qui doivent le signer, comme le montre la photo ci-dessous. L'enseignant écrit l'acte en cause et la date à laquelle il s'est produit et indique le nombre de points enlevés au permis qui en comporte 10 au départ. Ce permis a pour objectif de responsabiliser l'élève.

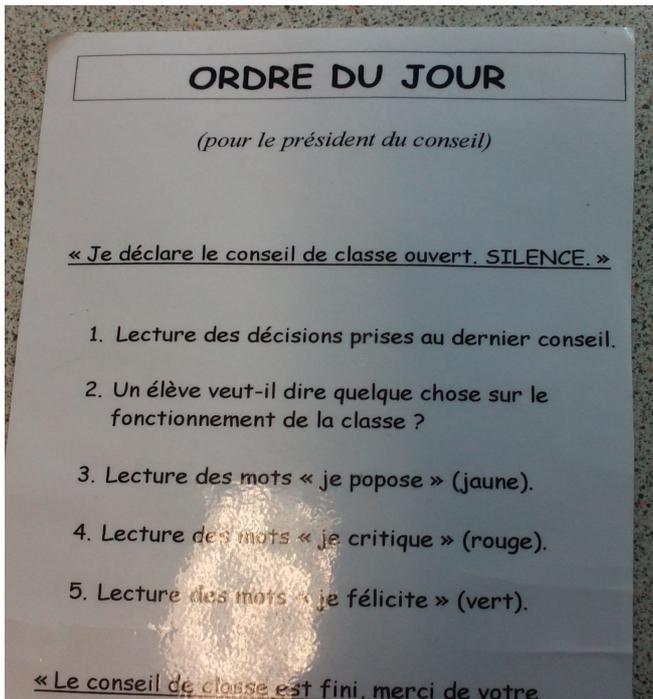
Dossiers et «casiers scolaires»



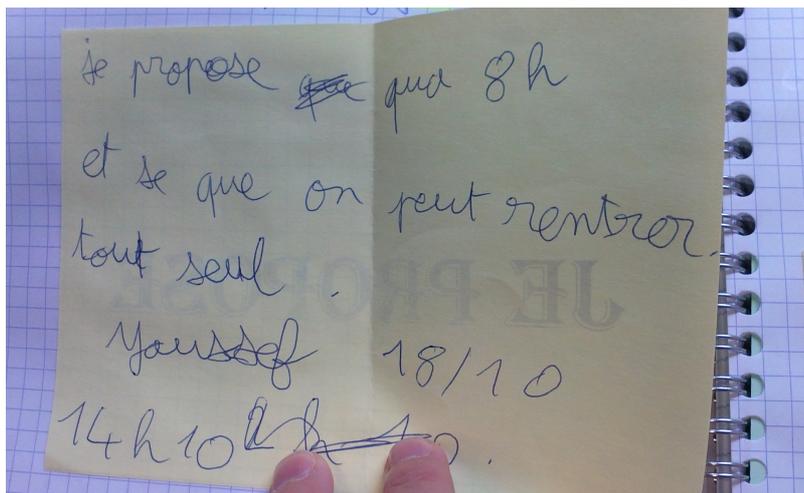
Dans la salle des professeurs du collège, on trouve un meuble à casiers : le meuble des classeurs rouges de chaque classe. Dans ce classeur, destiné à la vie scolaire et à l'ensemble des professeurs, sont rangés, pour chaque élève de la classe, dans des chemises plastiques, « les observations » et les « rapports » rédigés par les enseignants face à un manquement de l'élève au règlement de la classe. Ces écrits donnent lieu à des sanctions. Ces observations et ces rapports sont adressés à la vie scolaire qui est responsable de leur communication aux parents pour signature. Dans ces dossiers sont accumulées les preuves des sanctions qui seront étudiées lors des conseils de classe ou des conseils de disciplines.



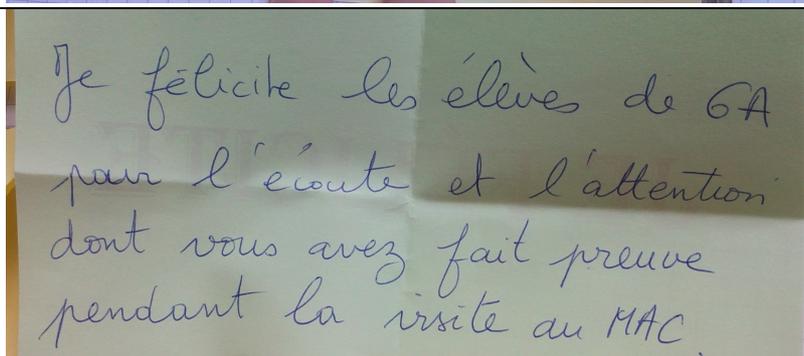
Écrits du conseil d'élèves ou écrits d'engagement



Dans une des 6^{ème} SEGPA, une « boîte aux lettres » avec des feuillets de trois couleurs, une couleur attribuée à la consigne « je propose », une deuxième à « je félicite », et une troisième à « je critique » sont destinées aux élèves. Ce dispositif d'écriture s'inscrit dans un autre dispositif, le « conseil de classe » que l'enseignant réfère à la pédagogie institutionnelle. En effet, lors du conseil, un élève, secrétaire de séance, ouvre la boîte pour lire à l'ensemble du groupe les feuillets remplis par les élèves, feuillets qui ont été postés dans la boîte durant la semaine. Les élèves, auteurs de ces messages, devront justifier leur écrit, devant le collectif de la classe, durant le conseil. On peut voir que les élèves, comme l'enseignant, peuvent poster un message dans la boîte. C'est dans cette classe de 6^{ème} SEGPA que les affichages muraux présentent la mise en perspective de la loi française avec le règlement du collège et une échelle de sanctions. Nous nous étions demandé, lors de l'analyse de ces affichages, les raisons pour lesquelles cette classe ne comportait pas d'affichage des règles de vie de la classe. Ce dispositif d'écriture, en lien avec un dispositif de conseil d'élèves, en apporte un élément de réponse : le règlement de la classe est ici modifiable, évolutif. Des rôles pris en charge essentiellement par les enseignants, dans les autres écrits présentés ci-dessus, sont dévolus, dans cette classe, aux élèves : les élèves peuvent être force de proposition, remettre en cause les règles de vie de la classe, leur utilité, à condition que leur critique, leur proposition soient justifiées devant le collectif, ce que montre la transcription d'un court extrait d'un conseil de classe qui a été enregistré. Les propositions seront adoptées, non par le maître, mais à l'issue d'un vote du collectif de la classe. Il semble que le dispositif du conseil d'élèves cherche à instituer, dans cette classe, les élèves, tout comme le maître, comme des « citoyens-scolaires » (Reuter, 2007:17), ce qui était déjà annoncé par l'affichage mural mettant en perspective le règlement du collège avec la loi française. Ce dispositif d'écriture favorise le fait que les élèves fassent l'expérience de l'écrit qui engage dans une prise de position, une proposition à tenir face au groupe autrement dit ce dispositif favorise l'écrit comme « lieu de pouvoir et d'action » mais aussi de savoir.



Je propose ~~par~~ que 8h
et se que on peut rentrer
tout seul.
Youssef 18/10
14h10 à 14h40.



Je félicite les élèves de 6A
pour l'écoute et l'attention
dont vous avez fait preuve
pendant la visite au MAC.

Ouverture 6 : 55 – 13:21

(Lecture du mot)

X : (lecture du mot par l'élève) Je propose qu'on peut changer l'avertissement »/ Youssef

Y: J'avais demandé qu'on change l'avertissement

P: Je vous rappelle que quand un élève écrit un mot on lui donne la parole pour qu'il explique ce qu'il a voulu écrire // donc il voulait qu'on change les avertissements

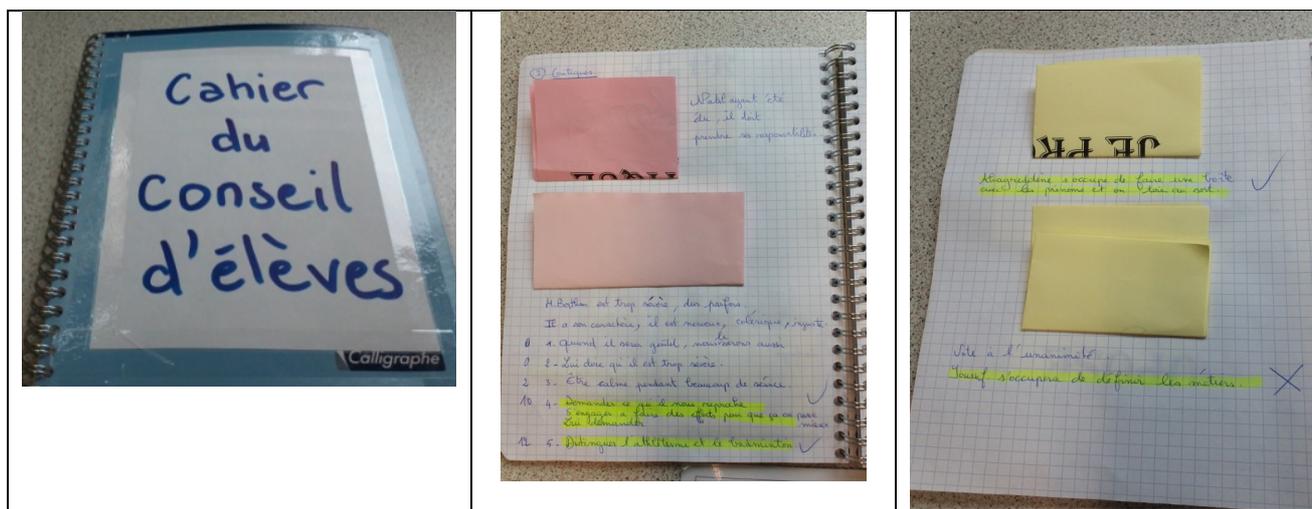
//// est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi tu voulais qu'on change les avertissements ?

Y : Mais 40 minutes c'est long

P : J'ai compris à demi mot que ceux qui ont pris la parole sont à peu près d'accord avec cette histoire d'avertissement / il y en a un peu comme Nabil qui pensent que ces avertissements maintenant que ça fonctionne bien on ne pourrait pas s'en passer ? Donc c'est une question qu'on peut se poser qu'est-ce que vous en pensez / alors on pourra peut-être organiser un vote

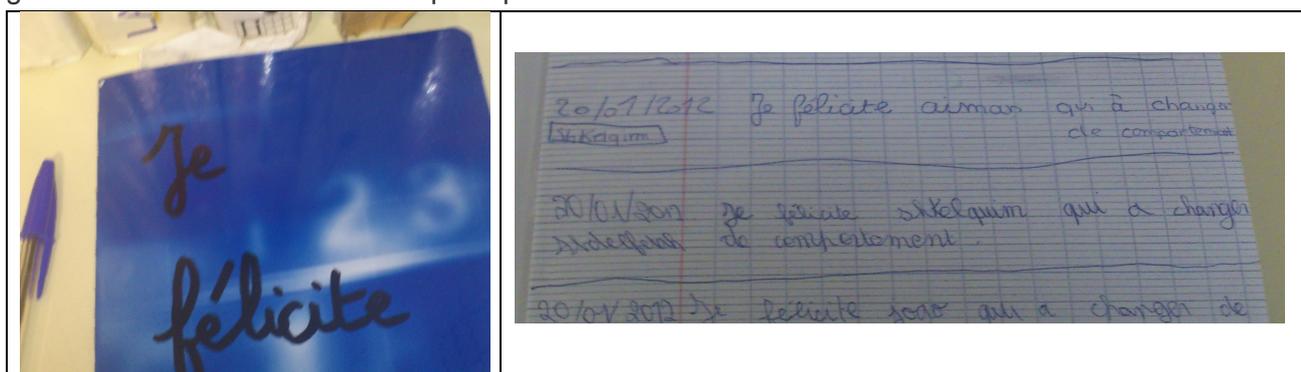
P : Vous avez tous voté donc on dit à l'unanimité qu'on fait plus le système d'avertissement/

Un cahier accompagne ces conseils d'élèves : « le cahier du conseil d'élèves ».



Dans ce cahier, sont collés les feuillets lus durant le conseil. Y sont écrites et surlignées, au feutre jaune, les prises de décision qui ont été actées à l'issue du vote collectif, prises de décision qui sont lues en début de conseil. Il s'agit alors, pour le collectif, de faire le point de la tenue de l'engagement collectivement pris. La fonction de l'écrit, dans ce cahier, est bien davantage celle d'engagement que de mémoire. Dans ce dispositif, il n'y a pas que les élèves qui sont obligés de rendre des comptes auprès, non seulement de l'enseignant, mais aussi du collectif classe, l'enseignant se trouve également concerné.

Dans une classe de CM2, des cahiers bleu ou rouge sont destinés aux élèves afin qu'ils y consignent les félicitations ou les critiques qu'ils adressent aux autres élèves de la classe.



Avant de conclure sur cette partie relative à l'inventaire de ces usages de l'écrit, il nous faut préciser que l'ensemble des écrits relatifs à la gestion de la vie collective, recueillis lors de nos observations, dans ce réseau Eclair, n'est qu'un échantillon bien évidemment non exhaustif, voire très restreint, de l'ensemble des dispositifs d'écriture utilisés dans le réseau. On peut, entre autres, regretter de ne pas avoir effectué d'observations en collège, dans les séances d'heure de vie de classe conduites par les professeurs principaux. Ces observations auraient très certainement montré d'autres dispositifs d'écriture relatifs au règlement du collège. En effet, lors d'entretiens, les professeurs disent travailler, avec les élèves, dans ces séances, le règlement du collège et ses enjeux. De plus, notre analyse ne porte que sur des écrits déconnectés de leur contexte d'élaboration et d'utilisation, et ne permet pas donc d'avoir accès aux compléments apportés à l'oral sur ces écrits, dans le cours des interactions des classes. Cependant, cet échantillon d'écrits permet déjà de donner à voir qu'il existe, au sein de ce réseau, une variété d'usages de l'écrit au service de la régulation de la vie collective, avec certains usages qui paraissent s'inscrire dans des paradigmes différents. Dans certaines classes, les écrits qui objectivent les règles semblent viser l'application stricte de règles de disciplines fixes, la soumission à des obligations fixées par l'autorité, avec une utilisation de l'écrit comme modalité de sanction. Dans d'autres écrits, les règles, toujours prescrites par l'enseignant, apparaissent modulables en fonction des situations d'enseignement/apprentissage, cette modulation étant gérée par l'enseignant. Certains dispositifs d'écriture paraissent rechercher la responsabilisa-

tion de l'élève face à la discipline : l'enseignant par un dispositif qui relève d'une activité de gestion temporelle et comptable, pointe, sur un tableau, les manquements au règlement, et cherche à favoriser chez l'élève une autorégulation de son comportement. D'autres dispositifs participent, également de façon gestionnaire grâce à l'utilisation de tableaux, à la régulation de la vie collective, par la valorisation, l'encouragement de comportements positifs. Dans d'autres dispositifs, les règles sont révisables, évolutives, tout au moins pour une partie d'entre elles, et les élèves participent à l'élaboration ou l'amendement du règlement, participent aux prises de décision concernant les règles de vie scolaire, dans un dispositif d'écriture qui engage les participants individuellement et collectivement, accorde des statuts identiques aux obligations des enseignants et des élèves face aux règles, avec des responsabilités partagées. Ce dispositif se déroule, dans une classe, où des écrits affichés sur les murs instituent le règlement intérieur du collège, dans le cadre général de la loi en France, en présentent la traduction en règles d'action spécifiques au collège, en explicitent les fonctions par la différence faite entre principes et règles, et objectivent le système de sanction.

Pour conclure cette première partie consacrée à notre inventaire, l'analyse de celui-ci permet de dégager une inscription de ces usages de l'écrit de régulation de la vie collective dans trois paradigmes différents. Certains écrits s'inscrivent dans le paradigme du contrôle, où l'écrit est le lieu de la répression des conduites, de la « régularisation », comme retour à la règle. D'autres écrits s'inscrivent dans celui de la gestion, où l'écrit est le lieu de la régulation et de l'autorégulation. Et pour finir, certains écrits s'inscrivent dans le paradigme de la « reconnaissance » (Jorro, 2009), dans le sens où il est reconnu aux élèves la possibilité d'engager une utilisation de l'écrit comme « lieu de pouvoir et d'action » ainsi que de savoir, dans « un espace de droit », pour reprendre les expressions que Carra et Pagoni utilisent, quand les responsabilités de chacun des membres d'une communauté sont définis devant des principes communs à tous (Carra & Pagoni, 2007:46).

Si nous ne remettons pas en cause la nécessité du contrôle et de la régularisation dans les processus d'appropriation des normes de la vie scolaire, cette recherche permet d'ouvrir un panel d'usages de l'écrit de régulation de la vie collective, avec des modalités d'écrits de régulation et d'engagement qui reconnaissent à l'élève la possibilité de jouer un rôle actif dans ce processus adaptatif d'appropriation de normes et de valeurs. Ce panel peut apporter une alternative au primat de l'écrit sanction, dénoncé par les recherches qui ont montré son inefficacité pour la prévention des processus de décrochage. Ce recueil ouvre, par conséquent, des possibles afin que les écrits sanctions ne gonflent pas trop prématurément les pochettes individuelles des classeurs rouges qui conduisent les élèves vers les conseils de discipline.

Cependant notre inventaire des dispositifs d'écriture ne pose pas la question de leur faisabilité dans les contextes scolaires de l'école élémentaire et du collège. Donnons la parole aux professionnels.

2. Ce qu'en disent les enseignants

Dans cette partie, nous nous appuyons sur les propos tenus par les enseignants lors de la séance de confrontation collective des enseignants de CM2 et de 6ème aux photographies des écrits présentés ci-dessus. Précisons que si la plupart des praticiens auteurs de ces dispositifs d'écriture, qui nous ont donné à voir leur pratique, étaient présents à cette journée d'étude, certains n'avaient pu se libérer pour participer à ce moment de restitution collective de cette collecte, notamment les CPE. Par ailleurs, d'autres ont pu participer à ce moment de confrontation aux pratiques de leurs pairs, alors que leurs propres pratiques n'avaient pas fait l'objet d'observations.

Si cette partie ne peut pas faire entendre le point de vue de tous, elle permet cependant de faire émerger de controverses et des dilemmes professionnels relatifs à ces usages de l'écrit. En réaction au visionnement de cette liste de photographies qui présentent des affichages relatifs à la loi, au règlement scolaire, aux règles de vie de classe se présentant sous la forme d'affiches fixes, d'affichages amovibles, de feuilles conservées par l'enseignant, d'étiquettes à déposer dans des boîtes, d'écrits sur des cahiers, les enseignants débattent de la possibilité de transfert de certains dispositifs

du CM2 à la 6^{ème}, ainsi que de l'utilité des affichages, de leur contenu, de leur fonction et de leurs adressages.

Impossible transfert de certains dispositifs de régulation de la vie collective du contexte du CM2 à celui de la 6ème : problème temporel lié au coût de la vérification ou à celui de l'appropriation de la cohérence des dispositifs

Une enseignante de français en 6ème réagit à la photographie du dispositif du permis à points mis en place dans une classe de CM2. Elle affirme que ce dispositif n'est pas transférable en 6ème du fait des contraintes de vérification que ce dispositif supposerait : */On parle toujours, par exemple, de vérifier, euh... Si par exemple on avait un permis à points, imaginons, ça prendrait énormément de temps sur nos heures/*. Elle établit, en revanche, un lien entre ce dispositif et sa pratique d'évaluation de la participation à l'oral qu'elle semble présenter comme une adaptation de ce dispositif au contexte de la 6ème. Un enseignant de SEGPA répond à ce propos en montrant un accord avec le coût temporel de ce dispositif et donc avec son impossible transfert du CM2 à la 6ème, en s'appuyant sur son expérience de ce dispositif dans les différents contextes de la 6ème SEGPA et de la 5ème SEGPA. En revanche, ses propos apparaissent pointer un désaccord avec l'enseignante de 6ème sur les raisons de ce coût temporel. En effet, les raisons qu'il exprime remplacent la question du coût temporel de la vérification, par celle du "faire vivre" avec ces termes : ... ***Donc un fonctionnement, comme ça, avec une espèce d'identité sur la vie de classe, / C'est des protocoles, et à faire vivre, c'est extrêmement lourd / ça veut dire de prendre le temps de le faire et de pas être pressé par le temps.../***. Selon lui, l'efficacité de ce dispositif relève essentiellement du temps à accorder à l'appropriation d'un fonctionnement de vie de classe et du sens de la cohérence de plusieurs dispositifs.

(Une enseignante de français de 6ème) *On parle toujours, par exemple, de vérifier, euh... Si par exemple on avait un permis à points, imaginons, ça prendrait énormément de temps sur nos heures, qui ne sont pas très longues, de vérifier déjà tous les mots, etc. On a déjà à vérifier des mots et des signatures pour des absences ou des choses comme ça, des reports de cours, et ça peut prendre peut-être pas mal de temps, donc c'est sûr qu'en les ayant toute la journée, on peut avoir un petit temps où ils sont en train de travailler pour faire ça, peut-être... Après, moi j'ai la pratique de mettre en effet des points d'oral et de participation, et dans cette participation sont prises en compte aussi les attitudes gênantes ; par exemple, si on répond sans arrêt sans lever la main, ben je vais mettre un "moins un", ils le savent... Et par contre si on répond, qu'on lève la main ou pas -que j'interroge, par exemple-, si c'est une bonne réponse je vais mettre des points; donc ils ont une note d'oral à chaque fin de trimestre, "oral/participation/attitude", voilà... Un peu comme toi //// sauf qu'elle est pas affichée au tableau, elle est pour moi en fait.*

(Un enseignant de SEGPA) *mais moi je sais que ce que j'essaie de mettre en place dans ma classe, c'est BEAUCOUP à destination des élèves de 6°, parce que c'est des élèves que je vais voir neuf ou dix heures dans la semaine. Il est assez clair que les élèves que je vois -les 5° je les vois une heure, une heure et demie-, je peux absolument p- enfin, après ils m'ont fréquenté en 6°, donc ils savent comment je fonctionne, mais je peux PAS du tout faire fonctionner avec eux de la même manière, quoi... Donc un fonctionnement, comme ça, avec une espèce d'identité sur la vie de classe, avec des permis à points, des... C'est des protocoles, et à faire vivre, c'est extrêmement lourd ; alors si on veut que ce soit fait, on va dire, sereinement, ça veut dire de prendre le temps de le faire et de pas être pressé par le temps... Donc il me semble qu'effectivement c'est pas tant culturel, là, la différence entre le primaire et le collège, mais c'est vraiment juste une contrainte.*

Adoption d'un même dispositif et résolution d'un dilemme professionnel

L'échange rapporté ci-dessous, initié par une enseignante surnuméraire issue du premier degré au sujet de des affichages amovibles de trois couleurs qui permettent l'ajustement de l'affichage des règles aux situations d'enseignements/apprentissage, cet échange montre qu'à la différence de l'échange sur le dispositif de permis à points rapporté ci-dessus, celui-ci débouche sur le fait que certains enseignants de 6ème semblent envisager d'adopter ce dispositif dans leur classe. Ce dispositif résout le problème posé par les affichages qui fixent les règles de gestion de la parole et leur manque de cohérence avec les situations scolaires proposées. Lors de cet échange l'enseignante qui utilise ce dispositif dans sa classe présente son utilisation et son efficacité, quant à l'appropriation des règles de la parole par les élèves.

-(L'enseignante surnuméraire) *Et les panneaux qui ont été montrés sur les trois couleurs -rouge, bleu, jaune- qui sont issues de la pédagogie institutionnelle, qui ont pris différentes formes mais grosso modo c'est un peu toujours le même message qui est travaillé. Là aussi, **il y a bien dans ces affichages-là, le souci d'être cohérent, c'est-à-dire que très souvent dans un règlement de classe, on va mettre par exemple : "L'élève ne doit pas prendre la parole sans lever la main", or concrètement c'est faux : quand les élèves travaillent en groupe, si un élève doit toujours lever la main pour prendre la parole au sein de son groupe, c'est pas possible. Donc le principe de ces affichages mobiles (?) et qui varient selon le mode de travail de la classe, c'est de dire : "Ce qu'on affiche, c'est ce qu'on demande à l'élève de respecter", et c'est pour dire : "Eh bien on est pas toujours dans les mêmes situations", mais là au moins on reste en cohérence, on ne va pas demander quelque chose à l'élève et (que) si c'est pas respecté ça n'a pas d'importance. Si on demande à l'élève de lever la main pour prendre la parole, on a cette exigence. Si on lui dit qu'il peut prendre la parole librement, on le laisse prendre la parole librement, simplement en s'exprimant doucement.***

- (Un enseignant de CM2) *Et simplement sur ces trois panneaux, je me suis aperçu -parce que la première année où j'ai enseigné je n'utilisais pas ces panneaux de prise de parole-, et je me suis aperçu qu'en les utilisant, donc dès la deuxième année je les ai mis en place, et d'ailleurs je crois que je l'avais vu dans ta classe, Catherine, oui ? (Celle-ci confirme) **Ça permet VRAIMENT de réguler la prise de paroles, et du coup de ne pas se perdre dans des, des essais, enfin des tentatives de gestion de groupe, là y'a-** Et surtout le fait que ce soit affiché continu- enfin, pas continuellement parce que c'est, **on change de panneau en fonction de la modalité de travail, mais, euh...** Mais ça... Les élèves SUIVENT ces recommandations ; c'est concis, ils connaissent les panneaux, au bout de deux mois on pourrait simplement mettre un post-it de couleur, qu'ils savent exactement à quoi ça correspond, et euh...*

- (Une enseignante de SEGPA) ***Et ils les réclament ! Et notamment quand on change, quand il y a des remplacements dans les classes, des changements d'enseignants, etc., les élèves ils demandent bien :** "Mais vous direz bien au remplaçant comment ça fonctionne, et si le remplaçant, par malheur, ne les a pas utilisés, "oui mais alors bien sûr, le remplaçant les a pas utilisés et ça a mis la pagaille, donc les élèves les réclament, parce qu'en fait... Et c'est ce que tu dis, Sylvain, c'est quand même très concis, ça ! C'est pas un texte de trente lignes en police 12, hein !*

- (Une enseignant d'anglais) ***C'est concis XXX qu'on peut faire, c'est du positif, c'est pas des interdits.***

- (Une enseignante de SEGPA) *Ce qui permet la vie du groupe...*

- Voilà...

Différences d'usages des écrits et de l'oral face aux problèmes de cohérence de la gestion de la vie collective entre le CM2 et la 6ième : différences liées à l'organisation du collège, à des différences de cultures professionnelles des enseignants des premier et second degrés ?

Un débat s'amorce sur la question de la fonction et l'utilité de certains affichages lorsque l'enseignant de SEGPA, confronté à la photographie du panneau d'affichage pris dans sa classe, explicite les différents motifs qui président à la réalisation de ses affichages. Ainsi, il met en relief le critère

d'utilité des affichages qui doivent être, selon lui, des outils auxquels on doit pour pouvoir se référer. *Après par rapport aux affichages, moi ce que je retiens, c'est qu'un affichage, euh... J'essaie au maximum de faire des affichages dans ma classe qui me SERVENT, je sais aussi PERTINEMENT qu'il y en a qui vont pas servir à tous les élèves, et, euh... Il y a des affichages après, que je fais en rapport avec les matières que je fais /.* Cette explicitation le conduit à définir ce qu'est pour lui un "bon affichage": *c'est un affichage auquel je vais pouvoir me référer ou auquel des élèves vont pouvoir se référer.* On note que, pour cet enseignant, l'adressage de l'affichage au maître est tout aussi important, sinon plus, que l'adressage de l'affichage aux élèves. Il illustre son positionnement en commentant la photographie de l'affiche de l'échelle de sanctions qui provient de sa classe et réaffirme alors sa conception de l'affichage comme outil de cohérence pour le maître:

Voilà. Je pense que l'échelle de sanctions, là, c'est l'espèce de- je l'ai fait avant tout pour moi et pour les élèves qui étaient à ModAccès, c'est le petit truc, là, avec l'aggravation des sanctions, parce que j'arrivais pas à mettre de la cohérence entre ma manière de faire et puis les sanctions telles qu'elles sont pensées au collège, donc j'ai essayé de mettre de la cohérence, voilà...

Ce positionnement ne fait pas consensus. En effet, plus loin dans la discussion, une enseignante d'anglais remet en question la pertinence de la fonction d'un affichage quand son format ne permet pas sa lisibilité par les élèves. Sa critique porte alors sur la photographie du diaporama qui présente l'affichage des règles de vie de classe, sur une feuille au format A4, fixée sur une porte de classe. Pour cette enseignante, l'affichage semble devoir être essentiellement destiné aux élèves et son critère, celui de sa lisibilité :

je me demandais, si on affiche : on affiche pour qui ? Et donc quand on affiche quelque chose on choisit, et quand on... Moi personnellement, y'avait des affichages qui me semblaient très très très... longs, et donc pour des élèves, quand est-ce qu'ils le lisent ? Est-ce qu'ils le lisent ?... (...) Et peu lisibles ! Et donc quel est- enfin, pour moi, je veux simplement entendre, euh voilà, d'extérieur, sans jugement, à quoi ça sert d'avoir une grande page qu'on peut pas lire vraiment sans avoir le nez dessus. Cette enseignante semble ne pas relever le rôle d'engagement d'un écrit présent dans la classe mais peu visible.

Au-delà de la lisibilité de l'affichage c'est, pour cette enseignante, la fonction des affichages sur laquelle elle est en désaccord, et par conséquent sur leurs contenus. En effet, plus loin dans la discussion, elle énonce :

Je voulais revenir sur ce qu'on a dit, on s'est pas entendu ; moi ce que je voulais dire, en fait, c'est qu'un règlement pour moi, y'a plusieurs types de règles, que la loi n'est pas forcément quelque chose que je mettrais dans ma classe, que par contre lever la main avant de prendre la parole me semble essentiel puisque c'est quelque chose qui concerne tout le monde, et que c'est la gestion de la parole dans une classe, donc pour moi ça a sa place dans une salle de classe, par contre la loi et les sanctions, pas nécessairement sur les murs, voilà, c'était plutôt sur cet aspect-là... La différence entre la règle et la loi et la sanction, qui pour moi ne sont pas forcément toutes, euh... Qui n'ont pas leur place forcément au sein de la classe sur les murs.

Cette enseignante ne remet pas en cause la nécessité d'une clarification de l'échelle de sanctions pour les élèves mais, pour elle, cette clarification passe par l'oral:

Parfois c'est fait à l'oral parce que les élèves qui arrivent au collège pensent tout de suite que dès qu'on fait quelque chose de mal, on se retrouve en conseil de discipline, donc il faut leur montrer quand même un petit peu que c'est pas tout noir ou tout blanc, donc à l'oral, ça va forcément devoir être dit...

Le positionnement de ce professeur d'anglais est partagé par d'autres enseignants disciplinaires du collège, comme, par exemple, par cette professeure de français qui dénonce la rigidité de l'affichage et l'importance de la discussion des règles :

À mes yeux moi je **suis contre l'idée aussi de placarder tout, je peux pas moi !** Ça me paraît trop rigide : parce qu'ils les connaissent. Mais il faut en discuter ; arrivés à cet âge-là, je pense qu'il faut davantage pouvoir les- soit les remettre en question, soit les... **Oui, les analyser.**

Il est également partagé par cette autre enseignante de français qui s'oppose à l'affichage des sanctions négatives

Mais pour moi, dans ma classe, **je préfère ne pas avoir de choses qui sont... Qui parlent de discipline et de comportements et de sanctions, par exemple, parce que pour moi c'est envoyer systématiquement un message négatif aux élèves de ce qu'il ne faut pas faire.** Je préfère, dans ma façon de faire, **envoyer des choses positives** : "voilà ce qu'on attend", des choses autour desquelles on peut tous se regrouper plutôt que **des interdits qui me semblent plus difficile à gérer** en fin de compte, et puis en message à voir tous les jours, moi qui me gênent personnellement, **j'aime pas voir que les règles sont partout autour de moi, j'aime pas voir la loi écrite et les rappeler à l'ordre alors que j'en ai pas nécessairement besoin,** donc pour moi c'est quelque chose que je ne ferai pas de cette façon-là, pour ces raisons. Ben non, parce que les règles on les a vues en début d'année, on en a parlé et du coup ben ils le savent, pas besoin de leur dire cent mille fois qu'il faut lever la main, normalement ils le savent et ils savent très bien que s'ils lèvent pas la main je vais enlever des points, donc après je le redis, hein, évidemment, je le redis ! Obligée de temps en temps de dire : "Teu-teu, tu lèves la main ! Tu lèves la main !", mais après c'est vrai que du coup **j'ai d'autres types d'affichages, plein d'autres types d'affichages mais qui sont des affichages de cours, de grammaire, de petits dictons, mais pas de règles en fait, les règles on les a vues ensemble et- on peut en reparler, d'ailleurs, quand il y a un problème, mais c'est vrai qu'on les a pas écrites et affichées.**

Ainsi, au sein du groupe, s'exprime une controverse professionnelle, entre enseignants généralistes issus du premier degré et enseignants disciplinaires du second degré. Cette controverse apparaît, dans le cours de la discussion, être sous-tendue par au moins deux motifs. Le premier motif a trait aux différences de fondements théoriques relatifs au rôle des institutions dans la classe, fondements que clarifient l'enseignant de SEGPA et une enseignante surnuméraire issue du premier degré, quand tous deux évoquent, dans les deux extraits de corpus rapportés ci-dessous, le fondement théorique de la pédagogie institutionnelle qui les porte à défendre l'intérêt de l'affichage, comme tiers médiateur, cadre de référence autant pour le maître que pour les élèves. Le second motif apparaît être lié à l'image positive que les enseignants veulent renvoyer aux élèves quand ils disent : **Je préfère, dans ma façon de faire, envoyer des choses positives** ou encore **je ne veux pas donner l'image d'un dictateur/.**

(L'enseignant de SEGPA) Mais moi, tout ce qui est "cadre", j'essaie de le mettre sur les murs pour au maximum me contraindre à pas être dans le subjectif, voilà... Et puis par exemple, y'a des trucs hyper simples, juste une phrase : "J'ai le droit d'être respecté, j'ai le devoir de respecter les autres", c'est une phrase, en fait je me suis rendu compte que ça faisait partie de la loi. Et le fait de pouvoir m'y référer, ça veut dire que c'est pas moi qui ai cette demande-là, mais c'est... Voilà, ça fait partie de- c'est un tiers ou c'est une institution qui demande ça et c'est pas moi, et du coup quand je suis en conflit ou quand il y a une difficulté avec un élève, eh ben de fait je peux m'y référer, et rien que le fait de le montrer du doigt, eh ben du coup on est plus du tout dans une situation qui est vécue comme une injustice parce que "tel professeur m'a dit ça", les élèves font bien la distinction, ils voient bien que ça m'appartient pas, que c'est un cadre extérieur auquel je me plie aussi, quoi...

(L'enseignante surnuméraire issue du premier degré) Moi je pense que l'affichage il est indispensable, parce qu'il est garant, euh, de la cohérence de l'attitude vis-à-vis de l'élève, et il est aussi garant pour l'élève que le professeur n'est pas tout-puissant, en ce sens qu'il le protège aussi de l'arbitraire du professeur. À partir du moment où quelque chose est affiché, ça engage tout le monde : ça engage l'élève et ça engage le professeur (...) parce que je pense que quand on affiche quelque chose il faut vraiment s'y tenir. Et ça pose bien des questions importantes

; mais ça m'apparaît indispensable que certains éléments soient affichés écrits, de manière à ce que l'élève comprenne bien que c'est pas parce qu'il est dans une classe que le professeur est tout-puissant et peut faire ce qu'il entend, et selon moi ce message il est très important à transmettre aux élèves.

Dans les extraits ci-dessous des enseignants défenseurs du second motif, ces enseignants déclinent des arguments en faveur d'autres dispositifs qui privilégient l'oral, ou d'autres dispositifs d'écritures que les affichages. L'enseignante d'anglais (premier extrait) situe cette explicitation de la gradation des sanctions en heure de vie de classe et semble alors privilégier l'oral. Une enseignante de français, dans les second et troisième extraits, présente, quant à elle, un dispositif d'écriture pour les salles de cours qui n'est pas un affichage, mais un "écrit caché", une boîte à disposition en lien avec un dispositif spécifique aux heures de vie de classe. Ce dispositif tel qu'il est décrit est une adaptation d'un dispositif, connu par l'enseignant comme provenant du premier degré, aux contraintes du second degré. Elle accorde alors, dans ses propos, un rôle majeur à ce dispositif comme espace de discussion, au fait que les élèves puissent s'exprimer sur la sanction, que celle-ci puisse être expliquée, discutée et qui serait selon elle un des critères d'efficacité de l'appropriation des règles de vie scolaire.

*Les élèves qui arrivent ont une espèce d'image du collègue avec des sanctions qui tombent très très vite, donc ça les inquiète. Donc c'est vrai **qu'on est obligé de passer, au moins à l'oral**, en tant que professeur principal -et même d'une discipline-, pour expliquer cette gradation. **Après, est-ce qu'on met à l'écrit, dans une salle de cours ?** Chacun, euh...*

*Mais on a des espaces de discussion pour ça, puisque globalement, presque **tous les professeurs principaux** de 6° ont **adopté le conseil de vie de classe**, qui a déjà lieu en primaire, et c'est vrai que c'est le cadre dans lequel les élèves **peuvent à la fois s'exprimer et demander des explications, donc DISCUTER la sanction**, parfois il... Il est très troublant de voir qu'ils exigent davantage de sanctions ou demandent aux professeurs d'être plus sévères, mais c'est vrai que **cet espace de discussion n'est pas affiché dans la classe !** Il n'y pas de... C'est un... C'est **un écrit caché ; donc c'est une boîte qui est à disposition dans toutes les classes, quasiment, mais qui n'est pas affiché en gros tout le temps, parce que les élèves CONNAISSENT les règles de l'école ; ils les connaissent parce qu'on les rabâche depuis la maternelle, donc c'est vrai qu'on ne va pas non p- enfin !***

*Avec les 6° aussi, donc je suis professeur principal, on a les conseils de vie de classe, on en discute ensemble, donc on a **des moments d'échange** aussi en **conseil de vie de classe** avec cette fameuse boîte, les petites vignettes de couleur..*

Une autre enseignante montre le rôle efficace des interactions dans la classe comme lieu de régulation des comportements

*Mais **il faudrait qu'on ait tous le même affichage**, parce que si dans un cours, lorsqu'il a parlé une fois, il a le d- enfin, "que c'est pas grave" et que dans l'autre "c'est grave", enfin ça devient très compliqué, de rentrer à chaque heure de cours dans un cours différent avec un prof différent, avec... **Des sanc- enfin, avec des tolérances différentes... Alors là, bon, à l'oral ça passe, parce qu'on en discute rapidement** : "Bon allez, tu te calmes", ou alors "Ben non, là t'en as trop fait !", alors s'il faut aller voir la règle mais "Ah, c'est pas la même que M. Machin, là vous avez écrit ça et M. Machin il a écrit ça..." Ouh la la ! Ça risque d'être compliqué, hein ! Ou alors faudrait avoir tous le règlement du collège avec précisément, les sanctions par rapport aux attitudes, **c'est pas possible quoi.***

Par ailleurs un autre argument relève de la question de l'objectivation d'un cadre de référence, avec la question de la nécessaire individualisation de la sanction pour certains élèves, et engendre l'expression d'un dilemme professionnel :

*Enfin, on est face à **des élèves qui demandent d'avoir une individualisation de la sanction**, y'a des élèves, s'ils ont parlé que cinq fois dans la journée sans lever le doigt, ils ont fait d'énormes ef-*

*forts, et puis on va pouvoir demander à d'autres de parler une seule fois sans lever le doigt donc : il faut être objectif, ça c'est clair, parce que la subjectivité, de toutes façons, ça les rend, euh... Enfin, dans une classe c'est ingérable ! Mais cette objectivité, moi je la base plutôt sur moi malgré, effectivement, l'irritabilité qui peut être, évidemment, fluctuante ; mais voilà, je pense que **le même règlement appliqué à tout le monde, de toute façon on le fait pas, enfin c'est pas possible. ne sais-pas-quoi ! Mais il faut qu'ils soient présents, en tout cas, quelque part.***

D'autres dispositifs que les affichages, où l'écriture est garante d'engagement de cohérence, sont investis par les enseignants disciplinaires dans leurs salles de cours. En effet, la progression de la discussion montre que l'enseignante de français qui, dans son discours, ne reconnaît pas l'intérêt d'affichages relatifs aux interdits et aux règles, dans sa salle de classe, considère le rôle d'engagement et de protection contre l'arbitraire que remplit l'écrit, mais c'est alors, pour elle, la signature qui a valeur d'engagement :

En fait c'est pas forcément l'affichage, je pense que c'est le fait que ce soit écrit et signé des deux. Pour moi cette protection des enfants par rapport à l'arbitraire est le fait de dire qu'il y a eu un accord là-dessus, et la sanction elle va pas varier selon que le professeur a passé une bonne ou une mauvaise nuit ; pour faire court, c'est ça. Et je pense qu'il y a des jours où on est plus irritables que d'autres quand on est face aux élèves, et que c'est important que la sanction elle soit pas seulement liée à notre humeur du moment, et que par rapport à ça je pense que c'est important que nous-mêmes on soit contraints, dans certaines limites, et que l'élève soit aussi bien au clair par rapport à ça. Alors après, effectivement, ne pas surcharger des murs par rapport à des affichages qu'on ne va pas lire tout le temps, peut-être que ces documents-là ils peuvent simplement être des écrits qui font partie du cahier de liaison.

Non, je l'afficherai pas non plus sur les murs de la classe, donc on en parle en début d'année, on a une petite fiche sur laquelle on s'appuie, qu'ils signent, qu'on lit ensemble, qu'ils doivent lire aussi avec leurs parents, en général, surtout pour les petits 6° !

En revanche, la nécessité de l'affichage garant d'une cohérence est affirmée par la responsable du lieu accueil-parents du fait de l'existence, selon elle, de différences de cadres éducatifs pour certains élèves entre l'extrascolaire et le scolaire :

Je crois que... L'écrit aussi, oui, et l'affichage, hein ! Que ce soit un affichage qui parle aux enfants, et pas un affichage où peut-être que les enfants ne vont pas lire ! Que ça ait du sens... Mais je crois que les enfants ont besoin d'être structurés, parce que dans certaines familles, ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit y'a des règles très très dures, soit y'a vraiment l'anarchie, où les enfants sont livrés à eux-mêmes (...) c'est vraiment une nécessité que l'élève sente que le prof est juste ! Que vraiment ça s'applique au professeur aussi.

Un consensus se développe au cours de la discussion. Les enseignants reconnaissent le manque de cohérence entre leurs différentes pratiques et rapportent le fait que parents et élèves le dénoncent. Cependant cette harmonisation des pratiques semble impossible aux enseignants de collège, impossible à mettre en œuvre du fait des différences de rapport à la sanction qui existe entre eux. La controverse professionnelle fait alors en partie place à l'expression chez les enseignants du second degré d'un dilemme professionnel.

Par exemple il y a des parents qui sont très énervés lorsqu'ils viennent assister à un conseil de discipline, par ce qu'ils ne comprennent pas pourquoi on est arrivé si haut sans qu'ils ait été prévenus avant et ils ne voient pas la gradation ; ce qui est normal parce qu'on ne la voit pas non plus, vu qu'on est pas d'accord. On arrive jamais en fait à (...)

Ils ont l'impression qu'ils peuvent se prendre- que leurs gamins peuvent se prendre n'importe quelle sanction pour n'importe quoi et la semaine suivante, pour la même bêtise, ce ne sera pas la même chose... Et ils ont raison ! Ce ne sera pas la même chose... Mais moi je serai d'accord d'afficher quelque chose sur lequel on se soit tous mis d'accord ; mais sinon ça n'a aucun sens !

C'est-à-dire qu'ici les élèves ont l'impression de pouvoir, dans une salle, euh, je ne sais pas, par exemple -je dis n'importe quoi- avec moi pour la même raison il ne se prendra qu'une observation, avec quelqu'un d'autre il ira directement au rapport, dans le cours d'après il va aller directement une heure en retenue, et ce sera la MEME bêtise qui a été faite... Et ce flou artistique, ou pas très artistique, fait que finalement ils ont l'impression de pouvoir... Pas forcément faire n'importe quoi, mais en tout cas que l'école de ce point de vue-là n'a pas beaucoup de sens, or, comme le disait Keira, ce que réclament les parents, en tout cas quand ils nous parlent ou qu'ils passent au lieu échange-parents, c'est qu'il y ait au moins quelque chose de clair et de stable, un petit peu stable à l'école...

Ils le disent, hein, ils le disent ! Parfois : "C'est parce que c'est moi, c'est...", "Comme par hasard ! C'est moi parce que je suis machin ou que je suis truc !", donc eux le recentrent souvent, et ça c'est sur- là on est sur des actes ; souvent, y'a eu quelque chose qui a été fait, et du coup l'élève, soit il l'accepte soit il ne l'accepte pas ; et la règle devient à ce moment-là un obstacle au reste.

La vraie difficulté qui est la nôtre c'est de savoir pour- enfin, quelles sanctions mettre pour quels types d'actions ? Il y a des professeurs qui vous mettent des observations, et pour le même comportement, un autre va faire un rapport... Et pour cela c'est vrai qu'on a une difficulté d'harmonisation, mais c'est un problème entre collègues qui n'est pas récent, donc... On a eu beaucoup de tables rondes pour ça, mais je pense que ça reste aussi beaucoup de la responsabilité personnelle du professeur, dans sa gestion, dans son rapport à l'élève...

Pour conclure, l'analyse des propos tenus par les enseignants a montré que l'échange qui a eu lieu entre les enseignants de CM2 et de 6^{ème}, à partir de la présentation de la liste de photographies d'écrits de gestion de la vie collective présentée ci-dessus, a donné lieu à une controverse professionnelle. Cette controverse a eu pour objet principal la question du rôle d'engagement de l'écrit et de protection contre l'arbitraire comme garant d'une cohérence d'application du règlement scolaire, avec comme préoccupation corolaire l'importance à accorder au climat de classe à travers l'image positive à renvoyer aux élèves. Ces objets font échos aux données du rapport sur le climat scolaire réalisé sous la responsabilité de Debardieux (2012) qui montre l'importance de favoriser dans les établissements « le sentiment de justice scolaire » qui dépend, selon les auteurs de ce rapport, « d'abord de la clarté dans l'application du règlement. Mais cette clarté ne signifie pas que tout doit passer par une « échelle des sanctions » vues surtout sous l'angle de la punition plus ou moins vengeresse". Les centrations des préoccupations montrent que cette question de recherche de cohérence se pose de façon cruciale aux enseignants de collège pour prévenir des pratiques d'exclusion scolaire. Leurs constats d'absence, entre l'ensemble des enseignants de 6^{ème}, de cohérence objectivée et de cohérence dans l'application des sanctions apporte ainsi un éclairage aux travaux de Glasman sur une des raisons de l'inefficacité de l'accumulation des sanctions qui conduit précocement certains élèves à l'exclusion scolaire sans produire une quelconque socialisation scolaire. Leurs propos font également échos aux travaux de Bautier rapportés dans la partie relative à l'état des lieux de la recherche sur la question du décrochage. Effet, leurs propos montrent que ce manque de cohérence et d'objectivation ne permet pas l'appropriation par les élèves des règles du fonctionnement scolaire, en favorisant le fait que les élèves puissent interpréter, avec des catégories non appropriées, les attributions de sanctions et les vivre sur le mode de l'exclusion.

Ce débat a également donné lieu à l'énoncé d'un inventaire de pratiques de dispositifs d'écriture articulant l'oral favorables à cet engagement conjoint de l'enseignant et de l'élève au respect de l'application du règlement : affichages ostensifs, affichages présents mais pas nécessairement lisibles, écrits co-signés, écrits cachés, et à l'articulation de ces écrits avec des pratiques langagières orales ainsi qu'à l'énoncé des motifs des choix de ces dispositifs et de leurs critères d'efficacité pour la socialisation scolaire des élèves, de leur pertinence dans les contextes du CM2 et de la sixième. Ainsi ces propos constituent une ressource en termes de conceptions et d'adaptations de dispositifs

au service d'un même principe : la recherche de cohérence au service de la socialisation scolaire. Il demeure le fait que cette recherche de cohérence, entre les pratiques des différents enseignants des classes de 6ème du collège, semble pour ces enseignants d'un défi peu réaliste à relever. Nous pouvons ajouter que ce défi peut être d'autant plus difficile à réaliser quand la constitution des classes de 6ème ne favorise pas une harmonisation de l'hétérogénéité des publics scolaires entre elles, avec le regroupement dans certaines 6ème des élèves les plus difficiles, du fait de la constitution de classe de langues au service de la non désaffectation de l'établissement par certaines catégories socio-professionnelles. Mais c'est alors ouvrir sur un autre dilemme professionnel et sur d'autres controverses professionnelles.

D. Des dispositifs « innovants » qui facilitent l'entrée dans les univers scolaires de l'écrit ?

Peut-on qualifier de dispositif les trois pratiques qui sont maintenant l'objet de nos analyses : la phrase du jour, le cahier d'écrivain, la narration de recherche ? Rattachés à une discipline bien identifiée par les enseignants et les élèves, ils sont présents dans certaines classes des écoles et du collège. Si l'on se réfère à la définition proposée par Marc Weisser, le dispositif « *est le résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux (Vygotski, 1930/1985 ; Mercier, 1998) à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage* » (Weisser, 2010, p. 292). Dans les dispositifs pédagogiques, l'intention est éducative, voire politique ; « *ils se centrent sur le sujet apprenant et sur les relations sociales, sur un projet de société. Leur entrée n'est pas disciplinaire* ». Les dispositifs didactiques, eux, diffèrent selon la discipline, « *puisque'ils se réclament d'une base épistémologique* » (*ibid.* p. 293).³⁹

Si donc il s'agit bien de dispositifs, en quoi facilitent-ils l'entrée dans les univers scolaires de l'écrit et plus largement en littéracie ? Peut-on en évaluer les bénéfices pour les apprentissages des élèves ? Quels effets repérables ont-ils sur les élèves considérés comme à risque de décrochage ? Qu'en disent ces derniers ?

Par ailleurs, ces dispositifs peuvent-ils être considérés comme innovants ? Si oui, en quoi ? Qui les définit ainsi ? Pour notre part, ils apparaissent davantage comme des pratiques ordinaires en usage dans certaines classes de CM 2 et de 6^e observées. Si à l'origine, au moment de leur introduction sur le territoire local, en l'occurrence ici le quartier de la Duchère, ils ont pu apparaître comme des leviers pour transformer certaines pratiques, aucun professeur rencontré n'a utilisé le terme de « innovation » pour les décrire. Il est d'autre part évident qu'une part de réinterprétation personnelle, et donc de plus ou moins grande transformation par rapport à un 'modèle', s'est opérée au moment où le professeur a décidé d'intégrer dans sa pratique l'un ou l'autre de ces dispositifs. Ce qui conduit à observer des variations parfois conséquentes dans la mise en œuvre. Voire même à remarquer qu'en s'adaptant au format et au geste professionnel de chacun des enseignants, le dispositif a changé de fonction. A-t-il permis de changer le regard porté sur l'élève ? Ou bien ce dispositif a-t-il été intégré comme une activité possible, au même titre qu'une autre, sans que soient pris en compte les enjeux et les objectifs didactiques présents à sa création ?

1. Une étude comparative de trois mises en œuvre d'un dispositif intitulé « phrase du jour » : entre plaisir de l'appropriation de la règle orthographique, plaisir de la langue et plaisir de la logique, *Hélène Crocé-Spinelli*

a) *Choix du dispositif intitulé phrase du jour au regard de la question de la prévention du décrochage*

Nos journées d'observation dans les classes du réseau ECLAIR, retenu pour la recherche, nous ont amenés à assister à la conduite de séances d'enseignement-apprentissage de français en classe de CM2, de SEGPA et de 6^{ème} pareillement intitulées, par ces trois enseignants, « la phrase du jour ». L'enquête nous apprend que cette pratique s'est diffusée récemment, dans ce réseau, à partir du second semestre de l'année 2011-2012, par l'intermédiaire de l'enseignante référente du pre-

³⁹ Pour d'autres chercheurs, le dispositif est apparenté à la situation didactique « *en tant qu'objet d'étude didactique, [la situation] est une coupe dans la réalité (une situation ne dure pas éternellement). Elle se caractérise par l'émergence, dans le temps et l'espace de la classe, d'un élément ou d'une configuration d'éléments (relation, projet, objet de savoir, documents...) nouveaux* ». (Reuter (Dir.), 2007b, p.203)

mier degré, en charge du lien entre l'école élémentaire et le collège, autour de la question de l'écrit et ce en référence au dispositif qui porte cet intitulé. Nous apprenons que ces enseignants se réfèrent explicitement, dans les propos recueillis dans les entretiens, à l'ouvrage de Danièle Cogis (2005), « *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* ». Dans le cadre de notre recherche questionnant le lien entre l'« univers de l'écrit » scolaire et la prévention du décrochage, nous avons fait le choix dans cette partie de mettre le projecteur, avec une approche résolument comparative, sur cette pratique de « phrase du jour » récemment investie par ces enseignants de CM2 et de 6^{ème}. En outre ce choix provient de notre volonté de mettre au jour les leviers et les freins de la prévention du décrochage, à partir des situations d'enseignement-apprentissage de l'écrit, investies par les enseignants eux-mêmes, enseignants portés par des préoccupations communes à notre recherche. Ce choix de zoom sur une pratique d'enseignement-apprentissage de l'orthographe est également en lien avec, sur le plan de la recherche, les travaux de Bonnery (2007) et Bautier (2002) développés dans notre partie théorique qui, nous le rappelons, mettent en exergue le rôle, dans le processus de décrochage, des usages langagiers et des formes linguistiques utilisés par les élèves dans leurs écarts aux usages langagiers scolaires. Comme nous avons pu le voir dans notre partie théorique ces travaux dénoncent de nombreuses situations d'enseignement-apprentissage qui ne permettent pas à des élèves de milieux populaires de penser la langue comme un objet à analyser et produisent des malentendus quant à la compréhension du rôle de la langue grammatisée de l'écrit. Ils montrent, de plus, que les élèves les plus en difficulté ne parviennent pas à comprendre les tâches qui portent sur l'utilisation de la langue. Nous rappelons que Bautier (2002) pointe notamment la responsabilité de l'évolution de l'approche de l'enseignement de la langue qui, avec la part grandissante conférée à la grammaire textuelle, aurait diminué la place du « travail sur la phrase et sur le mot propre ». Cette évolution est montrée, par ce chercheur, comme défavorable à l'appropriation, par les élèves issus de milieux populaires, de la langue comme un système « possédant une cohérence réglée, (...) comme un ensemble de règles à respecter, parce que les règles appartiennent au bien commun (...) » (p.219). Bautier fait alors l'hypothèse « que l'identité du quartier, ou de la cité, est d'autant plus revendiquée qu'on ne s'est pas donné les moyens de diffuser systématiquement la langue scolaire ».

b) Rappels de nos hypothèses

Avec le choix d'une approche comparative de mises en œuvre de situations d'enseignement - apprentissage dans lesquelles les enseignants cherchent à favoriser l'appropriation du système orthographique, nous avons pour visée de poursuivre l'objectif de l'équipe ESCOL. En effet, nous recherchons également à ouvrir des pistes qui permettraient de rompre avec la tradition de classement et de sélection pour relever le défi de la démocratisation, et par conséquent de prévenir le décrochage scolaire, en descendant dans un travail d'observation fine de pratiques scolaires, à partir de certaines focales notamment langagières et socio-cognitives. En revanche, comme nous l'avons déjà énoncé dans des parties précédentes, cette inscription, dans la continuité de leurs travaux n'est que partielle. Nous mettrons, dans cette partie, l'accent sur deux axes sur lesquels le paradigme conceptuel que nous mobilisons nous conduit à nous distinguer sensiblement de l'approche de l'équipe ESCOL, à ouvrir l'utilisation du concept de littéracie à d'autres dimensions que celles que cette équipe convoque, et à penser, en conséquence, nos outils méthodologiques.

Un premier axe consiste en une prise en compte accrue, dans notre approche, de la matérialité de l'écrit. Nous nous inscrivons alors dans la continuité des lectures développées par Chiss (2011) et Reuter (2006, 2011), de l'intérêt heuristique des concepts de littéracie qui permettent de penser l'écrit dans sa dimension visio-spatiale, dans ses mises en forme graphique à travers des modes de représentations diversifiées, en pensant les liens entre formalisations, transformations des processus cognitifs, élaboration de savoirs et formes de structuration scripturale des disciplines scolaires. En mettant à l'épreuve de nos observations de situations d'enseignement-apprentissage, outillées

de photos et vidéos, la catégorisation critériée par des indicateurs de Reuter et Guigère, (2004), nous avons retenu certains items qui nous semblent saillants pour discriminer les pratiques (catégories, usages, supports, fonctions). De plus, le concept de littéracie, permettant de penser des continuités entre l'écrit et l'oral (Reuter, 2006), nous conduit à ne pas nous centrer exclusivement sur l'écrit, mais à prendre également en compte ce qui est dit de ces écrits, de ces codifications, de leurs usages, de leurs fonctions, dans les interactions verbales.

Notre première hypothèse est que certains usages écrits et oraux de ces codifications et de ces formalisations écrites favorisent, l'appropriation, par ces élèves issus de milieux populaires, de la langue comme un système possédant une cohérence réglée, en permettant la mobilisation, par ces élèves, de processus cognitifs spécifiques à la discipline intellectuelle de l'étude de la langue. Cependant, permettre d'« affilier » des élèves de milieu populaire à ce bien commun, d'inscrire ces élèves dans les formes de sociabilités disciplinaires des « univers scolaires » de l'écrit, ne suppose pas, selon nous, seulement le développement de processus cognitifs spécifiques et c'est là, le second axe de notre approche.

Le second axe de notre positionnement consiste dans la prise en compte, dans les pratiques enseignantes, du rôle de la dimension affective du « rapport à l'écriture » (Barré-de Miniac, 1997) comme levier de l'investissement dans l'écrit des élèves de milieux populaires. Pour Barré-de Miniac, « Le rapport à l'écriture » sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire, les images, représentations, conceptions, attentes, jugements » (Barré-de Miniac, 1997:12) qu'un sujet se construit dans la « liaison avec un objet », autrement dit au contact de l'écriture elle-même. Ce chercheur souligne la dimension affective de ce rapport : « l'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière » (Barré-de Miniac, 2000 : 19). Ainsi ce concept permet d'étudier comment les pratiques enseignantes favorisent l'attachement, y compris identitaire, aux différentes dimensions des univers de l'écrit scolaire. Nous adoptons, en cela, un positionnement différent de celui de l'équipe de Bautier qui se situe essentiellement sur une approche cognitive en pensant les affects comme des freins à l'accès à une « littératie étendue ». En effet, nous pensons que les dimensions affectives et expérientielles, même ordinaires, peuvent faire partie intégrante du processus d'objectivation des savoirs, sous réserve d'une intervention didactique favorable, qui puisse faire circuler les conduites discursives entre des registres communicatifs et expressifs, sans pour autant porter préjudice au registre cognitif. Nous rejoignons alors la position de Forquin (1989), disant que si la culture de masse fait appel aux émotions pour se diffuser, il serait important que l'école prenne en compte le rôle des émotions pour la diffusion de la culture scolaire, et selon nous, pour « ouvrir les portes des univers de l'écrit aux élèves » (Reuter, 2011). Penser la façon dont l'école peut prendre en compte la subjectivité des élèves dans les situations d'enseignement-apprentissage, peut non seulement accueillir leur subjectivité, mais également réfléchir à la façon dont les enseignants touchent symboliquement les dimensions affectives des élèves, nous conduit à nous tourner vers les travaux de recherches en évaluation. Nous reprenons à Jorro (2000) le concept de « gestes évaluatifs » dans le sens où le geste langagier – verbal, scriptural ou gestuel - est porté par une intentionnalité et est adressé. Il touche, par conséquent, singulièrement celui qui le reçoit et nous invite à prendre en compte la dimension symbolique des écrits, pour émettre l'hypothèse que des gestes évaluatifs seraient favorables à l'accès de tous aux univers de l'écrit scolaires, en permettant le développement d'un nouveau rapport à l'écrit scolaire. Si cette pratique de « phrase du jour » est située explicitement par son auteure, Cogis (2005), dans le paradigme de la gestion marqué par le courant de l'évaluation formative, avec la place prépondérante accordée à l'activité métacognitive, nous pensons que d'autres formes gestes évaluatifs mobilisés par les enseignants dans le cours des interactions favorisent l'investissement de l'élève dans les usages littéraciés attendus. Nous interrogerons les inscriptions paradigmatiques des gestes évaluatifs des enseignants agis dans le vif des interactions. Se situent-

ils dans ce paradigme de la gestion prescrit par l'auteure de référence ? Ou bien dans le paradigme du contrôle en montrant des opérations de vérifications ? Ou encore dans celui de la reconnaissance (Jorro, 2006) où l'évaluation est pensée comme valorisation de l'activité ? De quelles façons les enseignants définissent-ils les conditions d'accueil de la réflexion de l'élève ? En accompagnent-ils son développement ? Par cette approche, nous revisitons le regard porté par Bonnery (2007), dans la continuité des travaux de Bautier, sur la fonction de « l'étayage affectif » et de la valorisation de l'élève. Cet auteur présente l'étayage affectif comme une caractéristique de l'école primaire qui aurait trop souvent pour enjeu « l'euphémisation des erreurs » des élèves en difficulté et qui favoriserait, dans le contexte du collège, où l'étayage affectif est réduit, l'entrée de ces élèves à qui les difficultés scolaires ont été occultées, dans une première phase du processus de décrochage. Ainsi nous pouvons reformuler notre hypothèse en disant qu'il existe, dans les conduites de ces situations « de phrase du jour », des « gestes évaluatifs » (Jorro, 2000) qui par leurs dimensions symboliques sont propices au développement, chez les élèves de milieux populaires, d'une activité de questionnement du sens, de réflexion, de mobilisation des processus de compréhension nécessaire à l'accès à ces nouveaux usages de l'écrit pour ces élèves.

Notre seconde hypothèse est qu'il existe des gestes évaluatifs favorables à l'accès de tous aux univers de l'écrit scolaire, en permettant le développement d'un nouveau rapport aux usages de l'écrit scolaire. Ces gestes seraient en effet propices au développement, chez les élèves de milieux populaires, d'une activité de questionnement du sens, de réflexion, de mobilisation des processus de compréhension nécessaire à l'accès à ces nouveaux usages de l'écrit.

c) *Rappels méthodologiques*

Pour valider ou invalider ces deux hypothèses, nous rappelons le point de vue méthodologique qui a été le nôtre. Nous procédons à l'étude des similitudes et des différences des usages de l'écrit, dans les façons de traduire concrètement dans leur classe, dans les interactions avec leurs élèves respectifs, une séance intitulée pareillement « phrase du jour » par trois enseignants, en donnant la parole aux acteurs eux-mêmes. Nous rappelons que notre recueil est quadruple :

- Le premier comprend les enregistrements audio ou vidéo des trois séances intitulées « phrase du jour », conduites par ces trois enseignants avec leurs élèves respectifs, ainsi que leurs transcriptions, afin de pouvoir descendre dans le grain fin de la comparaison des mises en œuvre, sur les différents plans langagiers, verbal, non verbal, scriptural.
- Un second recueil se compose des photographies des supports écrits des enseignants et de l'ensemble des élèves dans ces séances (affichages, tableaux, cahiers, feuilles des élèves), recueillies systématiquement dans les différentes phases des séances, afin de pouvoir mettre en relief les dimensions de la matérialité de l'écrit.
- Un troisième recueil est constitué des entretiens post-séance conduits avec les enseignants, confrontés à la vidéo, afin de pouvoir avoir accès aux motifs, aux raisons d'agir, aux valeurs des enseignants, agis dans le vif des interactions.
- Un quatrième recueil complète et affine ce recueil avec des raisons d'agir, grâce à l'enregistrement d'un temps d'auto-confrontation croisée de leur activité respective avec ces trois enseignants, réalisé lors d'une journée de restitution de la recherche. Précisons que l'enregistrement audio et vidéo n'a été utilisé qu'avec l'accord des acteurs et que c'est la raison pour laquelle nous ne disposons que de l'enregistrement vidéo pour deux des séances observées et de l'enregistrement audio pour la troisième.

Madame X est une enseignante spécialisée du premier degré qui enseigne le français dans une des deux classes de 6^{ème} SEGPA de ce collège, Elle est âgée d'une trentaine d'années. Monsieur Y est âgé de 35 ans, il travaille depuis un an, dans ce CM2, de ce site ECLAIR lors du recueil de données

et a une dizaine d'années d'ancienneté dans le métier d'enseignant. Il est devenu enseignant après avoir fait des études d'histoire de l'art et d'archéologie. Madame Z est professeure de français. Elle est âgée d'une trentaine d'années. Elle enseigne depuis deux mois dans ce collège au moment du recueil de données, étant arrivée à la rentrée scolaire dans ce collège de ce réseau ECLAIR, après avoir enseigné avec une classe de 6^{ème} de ce collège ; elle enseigne depuis la rentrée dans ce collège au moment de ce recueil de données, elle arrive d'une zone ECLAIR de la région parisienne où elle a enseigné le français pendant cinq ans. C'est sa première année dans ce collège, elle enseigne le français dans une classe de SEGPA du collège. X3 est professeure.

Notre traitement des données est qualitatif : nous procédons à des analyses du langage verbal des enseignants et des traces écrites sur les différents supports. Cette première analyse est complétée par celle du discours tenu par les enseignants, lors de leur confrontation à la vidéo quand cela a été possible. Pour une des séances, nous croisons notre analyse avec l'analyse d'un entretien avec un élève de la classe en termes d'images scripturales.

d) Analyse comparative de la mise en œuvre des séances

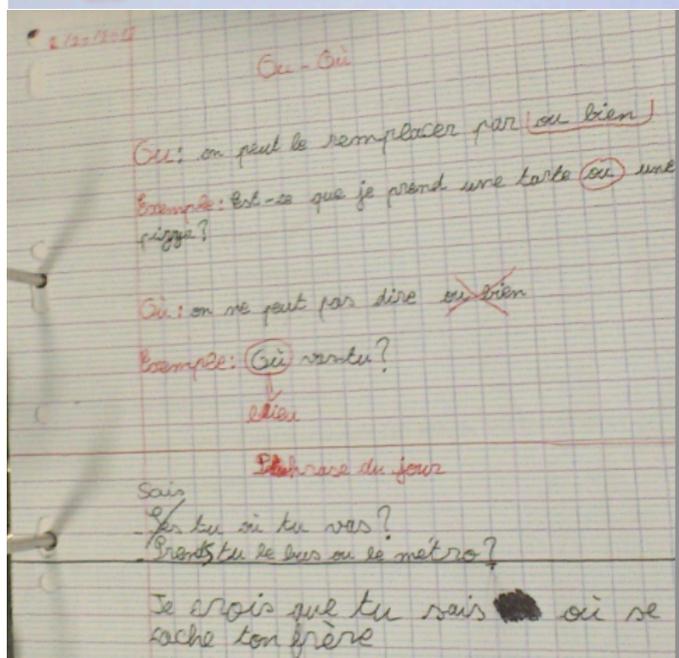
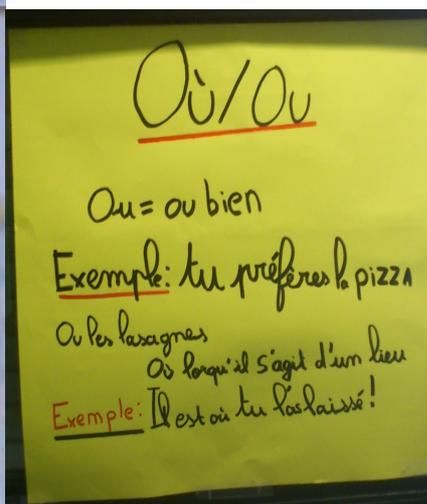
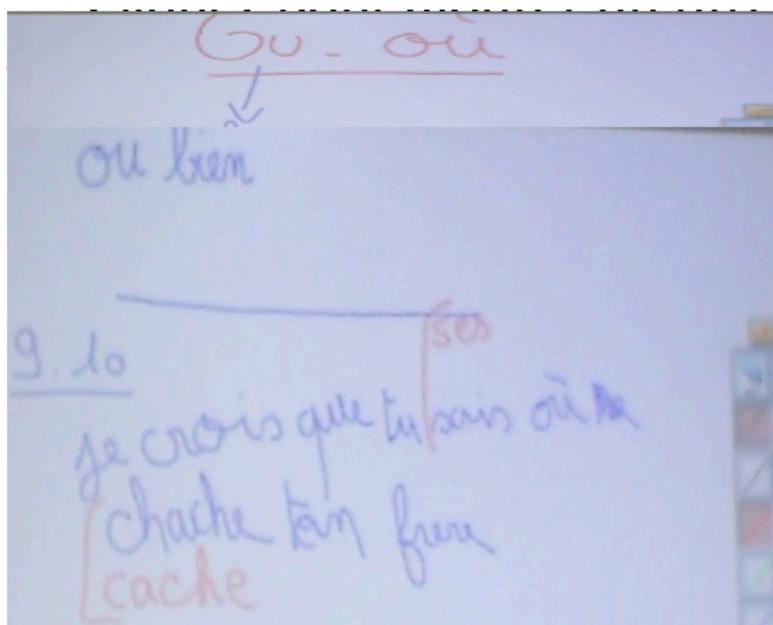
Pour procéder à cette étude comparative de trois mises en œuvre de la "phrase jour", nous présentons successivement l'analyse des trois séances. Pour chacune des séances, une analyse de sa structure en différentes phases permettra de mettre au jour les tâches et supports, utilisés au sein des différentes phases, les différents usages de l'écrit et leurs fonctions respectives puis de dégager, de façon synthétique, la fonction de la mise en œuvre de la séance. Cette analyse sera complétée par celle des modalités évaluatives que présentent ces séances afin d'étudier en quoi celles-ci sont favorables ou pas à l'investissement des élèves dans l'activité attendue.

Séance 1. Une séance de phrase du jour en 6ème S.E.G.P.A comme exercice de réinvestissement d'une leçon sur une règle orthographique.

Commençons par l'analyse structurale en grandes catégories de tâches, mise en lien avec les supports utilisés, afin de pouvoir avoir un premier aperçu global de l'organisation d'ensemble de la séance, des tâches et des supports des différentes phases des séances. Cette séance conduite par une enseignante spécialisée avec une classe de 6ème S.E.G.P.A. de 12 élèves comprend (84) tours de paroles et dure 10 minutes 30. Elle présente 5 phases, avec une première phase préalable d'organisation matérielle, en lien avec l'annonce de l'activité qui se développe du tour de parole 1 au tour de parole 8 (1-8), une seconde phase de rappel de la leçon conduite par l'enseignante au tableau (8-16), une troisième phase de dictée individuelle, les élèves écrivant la phrase sur leur feuille (17-32), une quatrième phase de réécriture de la phrase au tableau par un élève (33-41), une cinquième phase d'accueil des différentes graphies et de « correction » collective conduite par l'enseignante au tableau (41-78), une sixième phase de correction individuelle sur leur feuille par les élèves(78-84).

Quels sont les supports d'écritures de ces différentes phases ? Quelles fonctions les usages qui en sont faits remplissent-ils ? Quels écrits comportent-ils ? Quelle est leur matérialité ? Dans quel paradigme évaluatif s'inscrivent-ils ? Est-ce que ces écrits ou l'usage qui en est fait touchent affectivement les élèves et si oui en quoi ?

Quatre supports sont utilisés dans cette séance : le classeur, la feuille, la pancarte, le tableau blanc interactif.



Le classeur et la feuille sont présents dès les premiers énoncés d'ouverture de la séance: (1) *allez chercher vos classeurs // sortez la feuille qui s'appelle « phrase du jour »*. Le classeur se retrouve dans l'énoncé de clôture de la séance: (84) */alors vous fermez votre classeur/*. Notons qu'au-delà de sa fonction de rangement, le classeur se présente ici comme un des marqueurs de début et de fin de séance. La feuille est mobilisée par l'enseignante dans cinq des six phases de cette séance. Seule la seconde phase n'y fera pas référence. Dès l'ouverture comme nous venons de le voir, mais aussi, dans la troisième phase, « Je vais vous dicter une phrase du jour » (17) *vous allez l'écrire à la suite sur votre feuille /*, ou encore dans la dernière phrase : (78) */corrigez bien tous les mots qu'il n'y ait pas des petites erreurs sur votre feuille/*. Si le classeur ne comporte pas de désignation particulière, nous remarquons qu'en revanche, la feuille est désignée dans le premier énoncé de l'enseignante */sortez la feuille qui s'appelle « phrase du jour »/* par l'écrit auquel elle se rapporte : « la phrase du jour ». En nous référant à l'importance, montrée par Reuter et Guigère (2004) mais aussi par Chartier & Renard (2000), de la catégorisation des supports dans la construction de l'image de la discipline, nous pointons que la « phrase du jour » semble alors être présentée, par l'enseignante, comme une catégorie de classification au sein de la discipline française. Précisons que

cette interprétation du statut de catégorie conféré à la « phrase du jour » nous conduit à nous interroger sur le lien fait par cette enseignante avec les catégories classiquement utilisées : orthographe, grammaire, étude de la langue. L'analyse des transcriptions et de la vidéo ne montre à aucun moment, dans cette séance, que l'enseignante emploie les termes d'orthographe, de grammaire ou d'étude de la langue. Par ailleurs, l'analyse des déterminants montre le passage de la forme impersonnelle / *la feuille* / à la forme possessive, / *sur votre feuille* / avec le passage de la feuille, comme catégorie abstraite, au support de travail individuel, invitant ainsi chacun au travail.

Le tableau comme rappel de la leçon étudiée

Le tableau, utilisé à partir de la seconde phase de la séance, présente l'objet de la séance, ainsi que le rappel oral de la leçon précédemment étudiée, sous une forme succincte et codifiée, pour traduire la règle orthographique : une écriture centrée sur le tableau au feutre rouge « OÙ-OU » met en évidence la distinction entre les deux homophones et indique le rappel du titre de la leçon précédemment étudiée, une flèche écrite en bleu matérialise symboliquement la règle à appliquer avec une traduction symbolique pour traduire la règle énoncée à l'oral / *le ou sans accent c'est quand on peut dire ou bien*/. L'écrit au tableau ne se présente donc pas comme une transcription des propos tenus à l'oral. Nous interprétons cette codification comme la marque symbolique de la valeur de rappel de la leçon. En effet, l'étude des écrits présents sur les feuilles des élèves montre que la leçon a été copiée, lors de la séance passée, avec une même formalisation du titre de la leçon, mais en revanche, la règle est formalisée par une phrase. Est notable l'absence d'explicitation des usages des codifications symboliques. On peut penser qu'à cette période de l'année, c'est une pratique ritualisée entre l'enseignante et ses élèves. La date est également écrite par l'enseignante sous une forme succincte, chiffrée : « 09-02 ».

Le tableau comme lieu du travail de correction collective

Dans la quatrième phase, le tableau est le support de la réécriture, par un élève, de la phrase dictée par l'enseignante. Ainsi, le tableau peut devenir, dans la phase suivante, le « lieu » (Le Guern, 2013) de la « correction » collective. L'enseignante accueille à l'écrit, dans la cinquième phase, les différentes propositions de graphies d'un même mot en reprenant alors le rôle de « main qui écrit » ces propositions des élèves, pour les donner à étudier ensuite au collectif. Cette pratique d'écriture apparaît compléter la pratique orale de reformulation, quand, telle un porte-voix, l'enseignante permet un retour à l'étude collective des propositions orales des élèves et favoriser, du fait de la permanence de l'écrit, l'activité métalinguistique des élèves. En effet, une écriture sous forme de liste est alors utilisée comme codification de l'étude collective des différentes graphies accordées par les élèves à un même mot. La formalisation de cette liste est facilitée par l'organisation de l'écriture préalablement cadrée par l'enseignante : celle-ci a demandé, lors de la copie de la phrase au tableau, que l'élève marque des espaces entre les mots de la phrase, et est surtout facilitée par une accolade pouvant renforcer symboliquement la matérialisation de l'axe paradigmatique de l'analyse des mots que présente la liste et facilitant en cela l'activité cognitive de comparaison métalinguistique par les élèves. Cet usage de la liste permet à l'enseignante de revenir sur le choix des graphies et d'accompagner la résolution orale de problèmes orthographiques.

La feuille comme trace du travail de réinvestissement de la leçon

Comparons les écrits produits en fin de cette séance, sur le tableau et sur la feuille d'un élève. Si le tableau comporte, comme nous l'avons vu précédemment, un écrit formalisant le rappel de la séance précédente, la phrase copiée par un élève sous la dictée de l'enseignante, ainsi que les propositions des graphies des élèves, nous remarquons que l'écrit, relatif à la séance du jour sur la feuille, ne consiste qu'en l'écriture de la phrase corrigée. Aucune trace relative à la phase du rappel de la leçon, ni aux listes graphies proposées, ne figure sur la feuille. En revanche, nous pouvons voir que la feuille intitulée « phrase du jour » par l'enseignante en début de séance, comprend l'écrit

corrigé de la phrase de ce jour qui fait suite à l'écrit de la leçon sur cette règle orthographique étudiée lors d'une séance passée, complété d'exemples et d'une autre phrase du jour, sur ce même objet, réalisée lors d'une séance précédente. Les ratures sont autorisées pour la correction, il n'est pas demandé aux élèves de recopier la phrase entièrement pour la corriger.

L'affiche comme mémoire d'un étayage passé

Dans cette séance, un autre support est utilisé. Il s'agit de la pancarte comportant la règle orthographique étudiée. (Nous employons le terme « pancarte » plutôt que « affiche » en référence à la catégorisation de Giguère & Reuter, 2004 : 105). À la différence des trois autres supports, celle-ci n'apparaît pas mobilisée par l'enseignante dans cette séance. La transcription de l'enregistrement montre que c'est un élève qui y fait référence dès la première phase de la séance, dès l'annonce de l'activité, au tour de parole (4) :

Sortez la feuille qui s'appelle / phrase du jour //la feuille qui s'appelle « ou » vous savez phrase du jour la feuille qui s'appelle « ou » vous savez

X : Ou/ ou /on peut dire ou bien

alors attends on va le rappeler dans une petite seconde

X : Elle est là bas la leçon /// c'est moi qui l'a faite la leçon

(...)

Attendez /// cherche dans ta tête plutôt

Cette pancarte de couleur jaune apparaît, dans les dires de l'élève, avoir été réalisée par celui-ci, lors d'une séance passée, et être identifiée par cet élève comme la matérialisation de la leçon / *c'est moi qui l'a faite la leçon* /. On peut émettre l'hypothèse que la rapidité avec laquelle cet élève met en lien l'énoncé de la règle orthographique avec la pancarte correspondante traduit le rapport affectif qu'entretient l'élève avec ce support du fait de sa réalisation.

Comparons les formalisations et les codifications utilisées pour le rappel de cette règle orthographique sur cette pancarte, sur le tableau et sur les cahiers de l'élève.

On retrouve une formalisation d'un énoncé de la règle qui utilise un écrit codifié symboliquement. C'est alors le symbole = et non la flèche qui matérialise la traduction symbolique de la règle énoncée à l'oral /*le ou sans accent c'est quand on peut dire ou bien* /. On retrouve les exemples présents sur la leçon écrite sur la feuille.

L'analyse de la transcription montre que l'enseignante cherche à ce que les élèves n'utilisent pas, dans le cadre de cette séance, la pancarte de rappel de la règle orthographique comme ressource pour favoriser la recherche dans leur tête : /*cherche dans ta tête plutôt*/. Il semble que, par cet énoncé, l'enseignante leur signifie qu'elle les pense capables de s'être approprié la règle et par conséquent de se passer d'une « béquille » écrite. Nous interprétons alors ce geste comme un geste de désétayage et d'encouragement, autrement dit d'autonomisation, visant en effet une intériorisation de la règle orthographique, comme on intériorise une règle de comportement social. Cette pancarte n'est du reste pas placée pour être mise en évidence, elle reste à portée du regard de tous, mais se situe sur un mur de côté de la classe. Nous accordons une importance particulière à ce désétayage car on rejoint là – en l'étayant précisément – la critique que Reuter fait à l'usage, peu raisonné, de référence à Goody et non à sa pensée:

« [...]Goody tend à devenir une référence obligée (voir la fréquence de ses mentions lors de colloques consacrés à écrire pour réfléchir / construire des savoirs) mais peu explicitée et débattue. Par un curieux renversement, celui qui a tant travaillé sur les modes de construction de la pensée, se retrouve rigidifié en une sorte de prêt-à-penser empêchant à mon sens de l'analyser et de le discuter et empêchant dans le même mouvement la didactique de se penser en tant que lieu théorique spécifique susceptible de faire des usages singuliers de corps théoriques différents. » (Reuter, 2006 : 139), critique qu'il poursuit sous l'intertitre « Une lecture ambiguë » et analyse la trahison faite à Goody par une sur-valorisation de l'écrit qu'il termine ainsi : « Dès lors cette lecture est porteuse de danger : valorisation de l'écrit auquel serait indéfectiblement attachée la distance réflexive, dévalori-

sation de l'oral qui serait dépourvu de potentialités réflexives, voire dévalorisation de catégories sociales qui seraient « engluées » dans le langage et dans un rapport pratique au monde. » (Reuter, 2006 : 139)]

Pour synthétiser, l'analyse des écrits des différents supports utilisés dans cette séance montre une séance de « phrase du jour » qui a le statut d'exercice de réinvestissement d'une leçon sur une règle orthographique. Les écrits produits sur le tableau, lors de la phase de rappel, traduisent un souci d'outiller, avant la dictée, la mémorisation et l'appropriation de la règle orthographique par des codifications symboliques succinctes qui synthétisent les données essentielles de la leçon. Dans une seconde phase de la séance, les usages de l'écrit au tableau favorisent l'accueil de la parole des élèves ainsi qu'une activité métacognitive. La feuille individuelle intitulée « phrase du jour » présente, quant à elle, le texte de la leçon copié lors d'une précédente séance et deux phrases du jour qui apparaissent être des exercices de réinvestissement de la leçon.

Évaluation valorisation de l'activité et rapport aux usages scolaires de l'écrit

Qu'en est-il de la « parole évaluative » (Jorro & Mercier-Brunel, 2009) de l'enseignante dans cette séance de « phrase du jour » qui se présente comme une situation de « réinvestissement d'une leçon » ? Quelle forme de rapport à l'erreur présentent les énoncés de l'enseignante ? Étudions les énoncés produits par l'enseignante lors de l'annonce de l'activité (8) et lors du lancement de la dictée individuelle (24) :

8. *Je vais dicter une phrase du jour d'accord /// dedans il y a un « ou » / à vous de reconnaître lequel //alors avant on va faire un petit rappel en levant la main en levant la main ///:est-ce que quelqu'un peut me rappeler à quoi correspondent ces « ou » ///comment on fait pour les reconnaître ?*

Alors c'est parti vous avez votre stylo dans la main //on se concentre bien sur tous les mots mais normalement le où il ne devrait pas y avoir d'erreur

Le tour de parole 8 montre l'utilisation, de la part de l'enseignante, d'un questionnement qui sollicite, chez les élèves, lors d'une tâche de rappel de la règle, la formalisation des critères de réalisation, autrement dit, le rappel de la règle en tant que procédure de reconnaissance des homophones / **à quoi correspondent ces « ou » /// comment on fait pour les reconnaître ?/**. Notons également, que grâce à la modalisation de son questionnement, grâce à l'emploi de / **est-ce que quelqu'un peut** / cette enseignante signifie aux élèves qu'elle ne les contraint pas à donner une réponse juste. Ainsi elle leur signifie qu'elle ne cherche pas à vérifier s'ils ont mémorisé ou appris leur leçon, et ne se présente pas comme un contrôleur. Ainsi, elle n'exerce pas de pression en termes d'obligation de résultats, mais au contraire, cherche à susciter chez eux la remobilisation de connaissances acquises.

Mais alors est-ce que le propos tenu au tour de parole 24 / **mais normalement le où il ne devrait pas y avoir d'erreur/** s'inscrit dans ce même paradigme évaluatif ?

Sans l'analyse du paraverbal, sans accès à l'intonation avec laquelle ce propos est dit, malgré la présence de la modalisation avec l'emploi du conditionnel *devrait*, la seule analyse de la transcription pourrait être interprétée comme une forme de pression que l'enseignante exercerait, avant l'engagement des élèves dans l'activité. C'est le ton serein, avec lequel cette enseignante formule cet énoncé, qui signifie aux élèves qu'il s'agit là d'une dictée de réinvestissement, qu'il va leur permettre de se prouver à eux-mêmes qu'ils sont capables de maîtriser l'emploi correct des homophones ou/où en situation de dictée. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que ces gestes de reconnaissance de la capacité de ses élèves touchent ceux-ci affectivement, favorisant chez eux le plaisir de la maîtrise orthographique. Ce que semblent confirmer les exclamations des élèves en fin de séance. Nous retrouvons avec cette évaluation reconnaissance, les modalités d'évaluation valorisation que Guiguère et Reuter opposent au contrôle, quand il est question pour eux de pointer des

différences évaluatives entre les classes et les écoles. La valorisation est une évaluation du côté de la reconnaissance d'une évaluation interprétative (Hadji) : « [...] alors que traditionnellement, la mise en place du savoir est liée à l'exercisation et à l'évaluation, nos observations tendent à révéler que, dans les pédagogies nouvelles, la mise ne place du savoir serait davantage associée aux fonctions de valorisation et de socialisation du travail des élèves. » (Giguère & Reuter, 2004 :117)

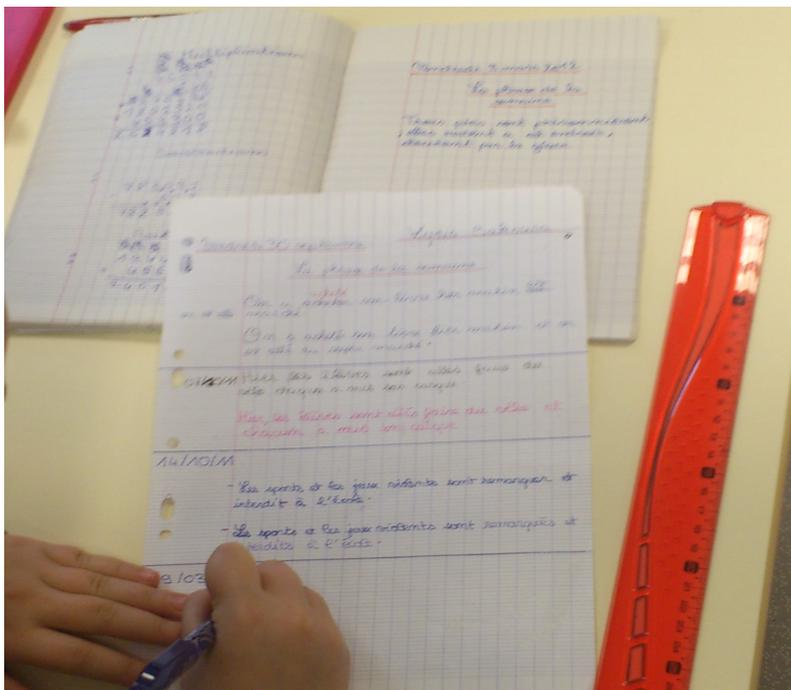
Séance 2. Une séance de phrase du jour en CM2 comme séance méthodologique d'organisation du travail sur la langue nécessaire à la correction orthographique

Cette séance conduite par un enseignant avec une classe de CM2 de 12 élèves comprend (84) tours de paroles et dure 1h 40 minutes. Une analyse de la structuration de la séance en grandes catégories de tâches, présente 6 phases. Une première phase préalable d'organisation matérielle en lien avec l'annonce de l'activité se développe du tour de parole 1 au tour de parole 8 (1-8). Une seconde phase de dictée individuelle sur le cahier de brouillon (17-32) / une troisième phase de réécriture de la phrase par chacun des élèves sur sa feuille et au tableau par un élève (33-41) / une quatrième phase d'écriture des différentes propositions de graphies au tableau par les élèves (41-78) / une cinquième phase d'échange collectif qui permet au maître d'invalider les graphies incorrectes et de valider les graphies correctes/ une sixième phase de réécriture de la phrase corrigée au tableau par un élève, parallèlement à la correction individuelle et à la copie de la phrase corrigée sur la feuille (78-84).

Quatre supports sont utilisés dans cette séance : le porte vue, une feuille, le cahier de brouillon et le tableau noir.

L'analyse des supports en fin de séance montre, d'une part une utilisation par l'élève dans cette séance, de deux supports individuels : le cahier de brouillon et une feuille, et d'autre part une forme particulière de l'utilisation « du tableau comme lieu » (Leguern, 2013) d'élaboration d'une réflexion collective.

Le cahier de brouillon comme support de travail personnel, la feuille comme mémoire personnelle des phrases travaillées



La feuille intitulée « La phrase de la semaine » présente, comme nous pouvons le voir sur l'image, une succession datée de deux phrases écrites, séparées par des traits horizontaux tracés à la règle. Il semble que cela corresponde à une double écriture d'une même phrase par séance. Cette feuille

comporte une première écriture de cette phrase, puis une seconde : la phrase réécrite entièrement corrigée. On peut noter sur la feuille ci-dessus que différentes couleurs d'encre sont utilisées pour écrire les phrases. Il semble que l'élève a la possibilité de choisir la couleur de l'encre de son écrit. Il semble que l'usage des différences de couleur a davantage une fonction esthétique que de repérage et semble être non contraint par l'enseignant, mais choisi par l'élève. La phrase a été également écrite sur le cahier de brouillon. Même si la netteté de la photo ne permet guère la description des écrits sur ce cahier, nous pouvons voir que celui de cet élève ne comporte pas de ratures.

Des informations complémentaires sur les usages de ces écrits, sur leur identification, sur leur fonction sont accessibles grâce à l'étude de la transcription de l'enregistrement de la séance et nous permettent d'identifier les usages de ces supports dans les différentes phases de la séance.

Dès la première phase d'étayage organisationnelle de la séance, l'enseignant demande aux élèves de sortir la feuille et le cahier de brouillon. Regardons, dans un premier temps comment ces supports sont caractérisés et la fonction qui leur est attribuée dans cette première prise de parole.

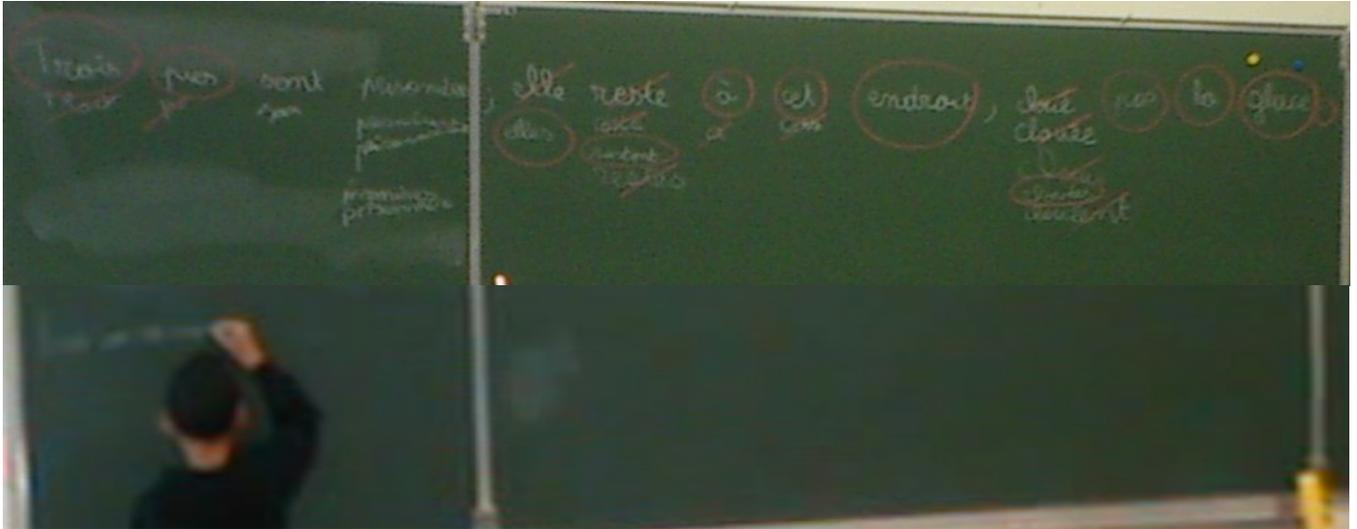
(1). avec Madame M. **vous avez une feuille sur laquelle normalement / attendez avant de la sortir / sur laquelle / vous écrivez / les phrases sur lesquelles vous avez travaillé avec elle // c'est une feuille qui permet de garder en mémoire tout le travail que vous avez fait avec elle / donc on va reprendre cette feuille sur laquelle / attendez j'explique / sur laquelle vous écrivez la phrase que je vais vous dicter à la fin / une fois qu'elle est (...) écrite et corrigée/.**

(...)

//// **avant vous allez m'écrire sur votre cahier de brouillon / la phrase que je vais vous dicter/ vous savez qu'il faut séparer ces deux papiers / le papier sur lequel on va travailler et le papier qui va garder en mémoire ce que l'on a fait / d'accord / pour le moment c'est sur votre cahier de brouillon et à la fin vous sortirez votre feuille sur laquelle vous notez / la phrase une fois corrigée /**

Dans ses dires, l'enseignant montre tout d'abord un souci d'aider les élèves à retrouver leur feuille, en différant la recherche des élèves / **attendez avant de la sortir /** et en accompagnant d'une part son identification en la référant aux situations de classe dans lesquelles elle a été utilisée /avec Madame M. **vous avez une feuille sur laquelle normalement (...)/ vous écrivez / les phrases sur lesquelles vous avez travaillé avec elle/** et d'autre part en caractérisant les écrits que cette feuille comprend :/les phrases travaillées/, / **phrases (...) écrites et corrigées /**. Ainsi, il aide la recherche des élèves en référant la feuille à rechercher, à la pratique de cette enseignante référente. Cette prise de parole nous informe sur une donnée contextuelle : on apprend que c'est la première séance de « phrase du jour » que l'enseignant conduit seul avec sa classe, en l'absence de l'enseignante référente qui a introduit cette situation d'enseignement-apprentissage dans cette classe. Par ailleurs, dès le début de la séance, l'enseignant montre un souci d'étayer la planification temporelle de l'utilisation de ces supports – on peut noter la présence de marqueurs temporels / **vous écrivez /à la fin /-** ainsi qu'un souci de clarification préalable de l'utilisation de ces supports et de leurs enjeux respectifs : /**le papier sur lequel on va travailler (le cahier de brouillon) et le papier qui va garder en mémoire (la feuille)/**. Il explicite la fonction des supports en clarifiant le lien entre les tâches demandées sur ces supports et leurs fonctions respectives /**c'est une feuille qui permet de garder en mémoire tout le travail que vous avez fait avec elle / donc on va reprendre cette feuille sur laquelle / attendez j'explique / sur laquelle vous écrivez la phrase que je vais vous dicter à la fin / une fois qu'elle est (...) écrite et corrigée/**. Ce souci d'explicitation du sens se retrouve dans la seconde phase, lorsque les élèves après avoir écrit sur leur cahier de brouillon la phrase écrite sous la dictée par le maître, ont à recopier cette phrase sur leur feuille /**réécrivez là sur l'autre feuille telle que vous l'avez écrite / pour garder un souvenir en mémoire de ce que vous avez fait au tout début/**. En fin de séance, les élèves doivent recopier la phrase corrigée : **tout le monde écrit la phrase sur la feuille qui garde en mémoire le texte /// sous votre première phrase vous écrivez la correction**. La fonction de mémoire de l'écrit sur cette feuille est réaffirmée

dans les différentes phases de cette séance. L'entretien d'auto-confrontation donne accès aux motifs de l'enseignant liés à cette fonction de mémoire et au lien entre cette fonction et l'élaboration des phrases par l'enseignant : */pour moi ce qui est important c'est qu'il garde en mémoire des phrases types/ c'est d'ailleurs comme cela que j'élabore mes phrases/ pour que les élèves gardent en mémoire des structures de phrases emblématiques/.*



Le tableau en fin de séance de P2 : L'écriture au tableau comme organisateur d'un raisonnement orthographique plurisystémique

Décrivons les écrits présents sur le tableau ci-dessus. Sur la photographie de ce tableau à deux volets, nous pouvons voir, dans la partie haute du tableau, qu'une phrase écrite à la craie blanche se déploie sur les deux volets ouverts du tableau. Les espaces entre les mots de la phrase sont particulièrement marqués. Sous chacun des mots de cette phrase se déclinent des listes de graphies différentes de ces mots, dont la diversité des calligraphies permet de mettre en évidence qu'elles sont produites par un grand nombre d'élèves de la classe. L'assurance des tracés des cercles rouges qui entourent les graphies correctement orthographiées et des traits obliques qui barrent les graphies erronées montrent que ces tracés sont pris en charge par l'enseignant. La photographie présente, dans la partie basse du tableau, un élève en train de réécrire la phrase corrigée une fois ce travail réalisé.

Ces écrits montrent un usage du tableau qui accueille les différentes propositions des élèves, autorise l'erreur et renvoie ces différentes propositions, en miroir, avec une réorganisation sous forme de listes, au collectif de la classe. Il montre également un écrit de travail de correction orthographique pris en charge par l'enseignant, ainsi qu'une dernière phase de réécriture correcte de la phrase effectuée par un élève :

*alors on va demander à Nabila de commencer / tu vas venir écrire / tu vas venir écrire **bien haut** et puis tu **essaies d'espacer les mots** quand même **parce qu'après** on va essayer **de faire des colonnes** // on peut pas trop les resserrer **pour que ce soit lisible** /*

Lors de l'amorce de la première phase d'écriture de la phrase au tableau par un élève, l'étude de la transcription met en lumière le même souci, chez cet enseignant, de cadrage organisationnel initial de l'activité de l'élève. Il clarifie en effet le sens des tâches d'organisation de l'écriture au tableau demandées, avant que l'élève se mette à la réalisation de la tâche : */tu vas venir écrire /, /tu vas venir écrire bien haut/, /tu essaies d'espacer les mots/.* Il explicite les motifs de ses demandes, leur finalisation en lien avec la planification de l'activité */parce qu'après on va essayer de faire des colonnes /, / on peut pas trop les resserrer pour que ce soit lisible/.* L'emploi de connecteurs de causalité et de but en témoigne. Nous remarquons la répétition de l'emploi du verbe essayer dans

ses demandes adressées à l'élève /tu/ , comme au collectif /on/ : / tu essaies d'espacer les mots /, /on va essayer de faire des colonnes/. Par là même, en autorisant les élèves à ne pas parvenir à la respecter, il enlève toute pression à sa demande d'écriture au tableau qu'il reconnaît cependant comme exigeante et difficile. Nous nommerons ce geste un geste qui allie exigence et dédramatisation. Il faut absolument **justifier** d'accord / essayer de **justifier** (**à mettre en lien avec gestes évaluatifs**)

Le tableau comme accueil des propositions de graphies d'un même mot

L'analyse de la transcription de la quatrième phase de la séance montre que l'écriture des propositions de différentes graphies d'un même mot, au tableau, par les élèves de la classe est organisée en suivant un ordre de passage de tous les élèves, préétabli et ritualisé, appelé le « serpent de Madame M. » en référence à la pratique de l'enseignante référente :

/ alors Karim (...) Vas-y ! /

X : on fait le serpent

v : oui / on fait le serpent de Madame M.

Cette organisation est motivée par un souci de gestion efficace du temps, ce que nous apprend l'enseignant dans l'entretien d'auto-confrontation. Cette organisation montre de plus que l'enseignant adresse, à tous les élèves, la possibilité de faire des propositions de graphies, sans procéder à des désignations d'élèves pour ce passage. Il évite ainsi toute dérive interprétative par les élèves des intentions de choix de l'enseignant. Sur le plan didactique, cette organisation a l'avantage de recueillir différents problèmes orthographiques, relevant de différentes catégories de problèmes pour un même mot. En effet comme le montrent les travaux de Catach, l'orthographe française n'est ni systématique, ni arbitraire. Elle relève d'un plurisystème dans lequel se dégagent divers fonctionnements majeurs comme celui de la liaison grapho-phonétique, ou celui des marques morphologiques, ou encore de fonctionnements étymologiques, voire historiques. Le recueil des différentes graphies produites par les élèves permet ainsi, lors de la séance d'analyse, de travailler avec les élèves le développement de la compétence d'identification de la nature des erreurs orthographiques. Le tableau devient le lieu d'accueil de l'ensemble des différentes graphies apportées par l'ensemble des élèves pour un même mot et pour tous les mots de la phrase, un ensemble de graphies portées à la réflexion du groupe et à la catégorisation du groupe dans la phase suivante. Nous notons en effet l'emploi réitéré par l'enseignant du verbe apporter :

/ alors Karim est-ce que tu as écrit les mots de la même façon ou est-ce qu'il y a des changements / des choses à apporter ? Vas-y ?

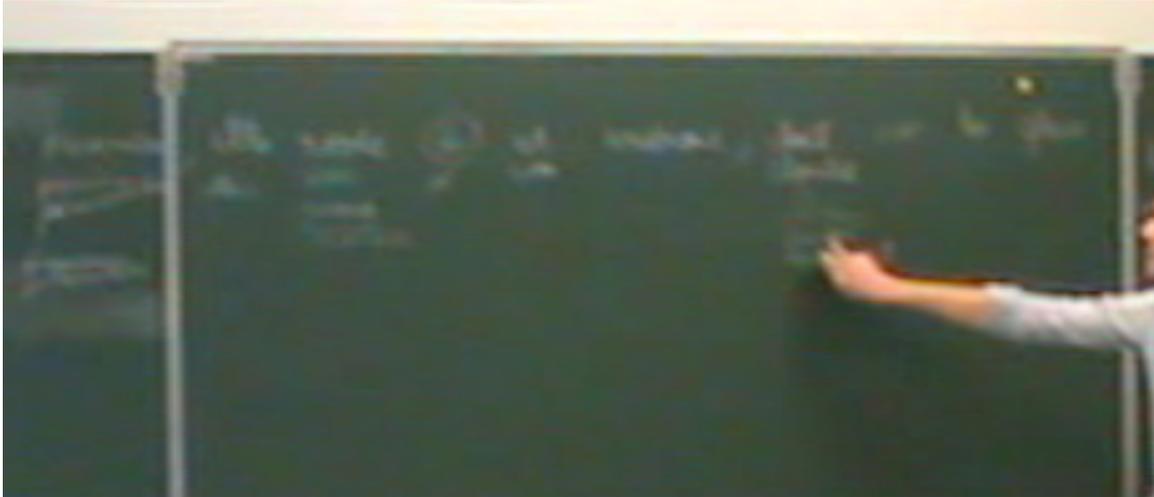
d'accord // vas-y Amélie ? // rien à apporter ? Vanina // vas-y/

L'écriture au tableau comme organisateur d'un raisonnement orthographique plurisystémique

L'activité sollicitée, dans la phase suivante, par l'enseignant est une activité de pensée, de réflexion, de choix justifié, ce que nous montre l'analyse sémantique des verbes utilisés par l'enseignant dans ses adresses aux élèves : /alors **qu'est-ce que vous en pensez ?**/, / qui a **quelque chose à dire sur ça ?**/, / il faut absolument **justifier** d'accord / essayer de **justifier**//// il y a des choses / des mots sur lesquels vous pouvez réfléchir /, / pourquoi tu choisirais plutôt l'un ou plutôt l'autre ?/

Cette activité prend appui sur l'usage heuristique de l'écriture sous forme de liste en référence aux travaux de Goody, ce que met en évidence l'enseignant quand celui-ci accompagne la sollicitation du choix entre deux graphies d'une gestuelle qui pointe la liste. La liste est un écrit qui permet en outre de progresser, pour un même mot, dans l'analyse des problèmes orthographiques de différentes natures et par conséquent, dans l'activité cognitive de catégorisation ou de remobilisation des catégorisations des différents systèmes (Catach) nécessaires pour une orthographe correcte.

En revanche, la transcription montre que l'enseignant ne met pas de mots sur cette gestuelle pour expliciter, à l'oral, aux élèves, l'intérêt heuristique de l'utilisation de la liste. Cette séance ne présente donc pas d'enseignement explicite de l'espace graphique pourtant organisateur de la réflexion orthographique.



Par ailleurs, la photographie de l'état final du tableau, en fin de séance, montre que la formalisation de l'analyse linguistique qui fait appel à la langue comme système, mobilisant l'axe paradigmatique et syntagmatique de la langue, ne trouve pas, dans cette séance, de formalisation ni de codification écrite. Elle se fait en revanche à l'oral, bien évidemment dans un oral qui s'appuie sur des usages littéraciés issus de la linguistique, avec une conception de la langue comme système, ce dont témoigne une métaphore de « chaîne » employée par l'enseignant à l'oral : */vous voyez que tout s'enchaîne c'est ce qu'on appelle / une chaîne d'accord / tout s'enchaîne /*. Analysons les transcriptions d'un moment d'accompagnement de la résolution d'un problème orthographiques :

V : ah ! trois pies c'est féminin / SAUF que « cet » / ASMA / qu'est-ce que c'est « cet » d'ailleurs ? la classe grammaticale ? / Samir qu'est-ce que c'est la classe grammaticale de « cet » ?

Samir : un déterminant

Farid : article

V : déterminant quoi ?

Samir : démonstratif

Nous notons chez l'enseignant un accompagnement de la résolution des problèmes orthographiques qui sollicite chez les élèves, à l'oral, la compétence d'identification des catégories grammaticales des mots, compétence sur laquelle repose la possibilité de résolution des problèmes orthographiques au sein d'une phrase. Dans « un sens du moment opportun » (Jorro, 2002), l'enseignant se saisit d'une graphie erronée proposée par un élève pour adresser un nouveau questionnement à l'élève sur l'identification de la catégorisation grammaticale. Il pointe ainsi l'origine du problème orthographique et accompagne une activité de régulation. Les marqueurs linguistiques */sauf que/* montre cette activité évaluative d'identification d'une erreur et l'emploi de */d'ailleurs/*, la saisie du moment opportun par l'enseignant du questionnement sur la classe grammaticale.

L'extrait suivant présente le rappel de la leçon étudiée par l'enseignant et met en valeur la dimension qualitative de sa parole évaluative. L'analyse de la transcription présentée ci-dessous montre qu'il n'adopte pas alors la posture du vérificateur de la maîtrise de la leçon étudiée, puisqu'il ne demande pas à un élève d'effectuer ce rappel, tout en montrant ostensiblement l'absence de la connaissance des leçons */là il y a un manque de connaissances hein / donc (...)* /et l'intérêt de l'exigence de sa connaissance. En effet, au sein de son accompagnement de la régulation de

l'erreur, il effectue un étayage didactique en prenant en charge ce rappel ; autrement dit, il effectue une parenthèse d'enseignement en prenant en charge, comme le montre la suite de la transcription présentée ci-dessous, le rappel de la leçon. Il marque le lien avec la séance consacrée à cet objet /**c'est la dernière leçon que nous avons vue** /. Par cette ré-utilisation de la séance, en situation de correction orthographique, l'enseignant semble avoir pour intention de donner du sens aux leçons étudiées et de montrer l'exigence de les apprendre. En effet, il montre ostensiblement que c'est ce savoir-là qui fait défaut à l'élève et qui permet de trouver la graphie correcte. Il procède ainsi à une activité de décontextualisation avec toujours le même souci d'explicitation ici de la règle, ce que marque d'ailleurs l'emploi de / c'est-à-dire/ :

V : **c'est la dernière leçon que nous avons vue / là il y a un manque de connaissances hein / donc le déterminant démonstratif comme tous les déterminants détermine un nom / c'est-à-dire il apporte des précisions des renseignements sur quoi ?**

X : Sur le genre

En revanche, il poursuit cet accompagnement en redonnant à l'élève la prise en charge de la recontextualisation de la règle en situation, son application dans cette résolution de problème orthographique :

V : sur le genre et le nombre // **alors vas-y / Asma à quel nom se rapporte / quel nom est déterminé par « cet » ?**

X : endroit

V : **alors endroit c'est quoi ? quel est le genre et le nombre de endroit ?**

X : Masculin singulier

V : masculin singulier donc ?

X : Il y a pas deux t e

V : et voilà ! (va barrer au tableau la mauvaise orthographe de cette et entourer cet)

Un autre extrait de la séance présente un accompagnement de la résolution d'un problème orthographique avec des gestes évaluatifs également ajustés à un problème didactique. L'enseignant met alors, en situation, en évidence, la conception de l'orthographe comme plurisystème. En effet, si, dans cet extrait, l'enseignant pointe également un problème orthographique qui provient d'une erreur d'identification de la catégorie grammaticale, l'enseignant procède tout d'abord à la mise en valeur, pour l'élève, du système qu'il a mobilisé /**donc toi le « ent » j'ai bien compris que c'était pour toi la marque du pluriel** / et ensuite du système qui a fait défaut tout en adressant alors à l'élève un questionnement de relance / **sauf que /// (...) et donc quelle est la marque du pluriel pour les / donc ça passés ?** Nous remarquons que l'enseignant conclut ce passage, à la fois en corrigeant de l'erreur, mais également en soulignant la validité partielle du raisonnement de l'élève : /**d'accord donc ça peut pas être ça (barre le mot avec la terminaison en ent) par contre il y a quelque chose d'intéressant dans ça / c'est que le nt est la marque du pluriel** /.

X : elles restent au pluriel

V : **donc toi le « ent » j'ai bien compris que c'était pour toi la marque du pluriel (entoure au tableau) sauf que /// (...) et donc quelle est la marque du pluriel pour les / donc ça passés ?**

X : un s

V : un s et non pas ent /// ent c'est pour les ?

X : les verbes / conjugués / **d'accord donc ça peut pas être ça (barre le mot avec la terminaison en ent) par contre il y a quelque chose d'intéressant dans ça / c'est que le nt est la marque du pluriel** /

L'analyse de l'agir évaluatif de l'enseignant témoigne, dans ces extraits, d'une valorisation de l'activité de réflexion orthographique de l'élève.

Cette analyse confirme que cette activité d'accompagnement du raisonnement linguistique se fait à l'oral, en prenant appui sur une organisation de l'écrit, sous forme de liste qui permet d'organiser méthodologiquement un raisonnement orthographique plurisystémique. En revanche, ce raisonnement se réalise sans appui sur un étayage écrit visible, ni sur une formalisation de la leçon, ni sur un codage de l'activité de raisonnement. En effet, il n'y a pas d'affiches sur ces objets, sur les murs de la classe, sur ces questions. Est-ce un souci de désétayage chez cet enseignant ? Lors d'entretien informel, l'enseignant nous apprend qu'il souhaiterait faire des affiches, mais qu'il ne trouve pas le temps de les faire. À savoir que dans leurs cahiers de français, dans leurs casiers, les élèves ont des fiches sur cette leçon. Cela pourrait alors signifier à tous les élèves qu'ils seraient capables de s'en passer.

En revanche, ce sont les résultats conclusifs du raisonnement logique tenu avec les élèves que code, par des croix, l'enseignant au tableau et qui vont structurer l'avancée dans la finalisation de la correction de la phrase. Comme nous l'avons vu, ces codages utilisés avec méthode permettent d'éliminer les graphies erronées, **de progresser dans l'analyse des problèmes orthographiques que présente un même mot** et de sélectionner les graphies justes, ce que l'enseignant matérialise en entourant par des ronds ces graphies. Ce codage est un étayage organisationnel, une méthodologie de travail qui permet de progresser systématiquement dans l'activité de correction de la phrase avec le collectif de la classe ce que marque, dans les propos ci-dessous, l'emploi du /nous/. L'enseignant le manifeste ostensiblement quand il s'éloigne du tableau et structure ainsi sa séance en relançant l'activité de correction du collectif classe, à l'issue d'un problème qui vient d'être réglé comme le montrent les prises de paroles rapportées ci-dessous :

// alors il nous reste quoi ?

Il nous reste deux mots / on lève le doigt /

Ces codifications facilitent, en outre, pour les élèves, la copie de la phrase corrigée en mettant en évidence les résultats des corrections orthographiques. En revanche, l'analyse montre qu'aucune explicitation de l'usage de ces codifications. N'y aurait-il pas intérêt à développer l'explicitation de l'usage de la liste comme outil de comparaison des graphies et outil organisationnel afin que les élèves puissent s'emparer de cet usage cognitif de l'écrit ?

Le tableau comme valorisation du soin à accorder à la réécriture correcte

Comme nous l'a montré la photographie du tableau, la séance se termine par une dernière phase dans laquelle un élève recopie la phrase corrigée au tableau.

OK très bien Abdelkader / tu viens réécrire la phrase

(...)

*tout le monde écrit la phrase sur la feuille qui garde en mémoire le texte /// sous votre première phrase **vous écrivez la correction** //relis la phrase écrite par Abdelkader / d'accord très bien/*

La place accordée dans cette séance à la réécriture correcte de la phrase, la finalisation de cette activité par l'enseignant nous permet d'interpréter cela comme une valorisation de cette activité de réécriture comme copie et du soin qui lui est accordé.

Pour synthétiser, l'analyse des écrits des différents supports utilisés dans cette séance montre une séance de « phrase de la semaine » qui a le statut de travail de la langue. Les écrits produits sur le tableau ont le statut d'outiller l'organisation de l'étude collective de la langue, l'étayage de l'accompagnement de la remobilisation des savoirs orthographique se fait, quant à eux, à l'oral, par les interactions verbales. La valorisation du raisonnement orthographique des élèves se fait également à l'oral. Les supports individuels distinguent, quant à eux, l'écrit de travail et l'écrit de mémoire et valorise l'écrit de mémoire. Un souci de favoriser un rapport affectif à la réécriture correcte de la

phrase semble être favorisé, sur le plan collectif, grâce au statut conféré à la réécriture de la phrase corrigée au tableau ainsi que, sur le plan individuel, d'une part dans le fait d'accorder une feuille à la collection de ces phrases, et d'autre part dans le fait de laisser aux élèves le choix esthétique de l'encre pour écrire sur cette feuille.

Quand la valorisation court le risque de renforcer une image scripturale monolithique

Pourquoi la désignation de cet élève en fin de séance ? Le suivi à la trace du comportement de cet élève durant toute la séance, à partir du visionnement de la vidéo, montre qu'il ne semble être guère présent à l'activité sollicitée par l'enseignant, notamment durant la phase de correction collective conduite à l'oral, pourtant cruciale pour les apprentissages, dans cette séance. L'analyse de la transcription montre de plus que cet élève n'a fait aucune proposition de mots, n'a participé à aucune interaction. Si le système de « serpent » utilisé par l'enseignant favorise l'accueil des propositions au tableau du plus grand nombre d'élèves, l'analyse de la vidéo - tant de la bande son que de la bande image - montre que quelques élèves manifestent une image de non participation à l'activité cognitive sollicitée par l'enseignant dans cette séance. Est-ce que la demande de copie au tableau est motivée chez cet enseignant par un souci de valorisation des compétences de l'élève et par un souci de sollicitation d'une forme de participation à cette séance ?

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignant livre qu'effectivement cet élève se trouve « tellement en échec par ailleurs », qu'il se trouve « tellement en-deçà des compétences attendues et ce dans de nombreuses matières », qu'il se saisit de toutes les occasions possibles pour le valoriser et l'accrocher au travail qui se fait en classe, en s'appuyant sur le goût de cet élève pour la copie soignée et sur sa capacité à copier sans faute un texte.

La question qui se pose alors, dans le cadre de notre recherche sur les relations entre la culture écrite et la prévention du décrochage scolaire, est comment permettre à cet élève d'investir d'autres dimensions de l'écrit ? N'y a-t-il pas un risque de renforcer chez cet élève une « image scripturale » monolithique qui ne lui permette guère d'investir d'autres dimensions de l'écrit nécessaires pour rentrer dans les apprentissages ?

En effet, un entretien conduit, dans le cadre de cette recherche, avec cet élève nous apprend qu'il aime copier les textes des leçons comme des textes sacrés, qu'il aime le cahier de leçons et que pour autant il n'apprend pas ses leçons et n'identifie que peu les objets des leçons. Il aime également lire à haute voix, donner sa voix au texte et pourtant ne semble pas ni comprendre le texte, ni chercher à le comprendre. Cette image scripturale est très certainement en lien avec des pratiques de l'écrit extrascolaires, mais se pose alors la question de comment faire pour développer des usages de l'écrit scolaires qui puissent toucher affectivement l'élève et lui permettre d'investir d'autres usages nécessaires pour entrer dans les apprentissages.

Séance 3. Une séance de phrase du jour en sixième comme recherche de l'accès au raisonnement logique de l'étude de la langue nécessaire à la correction orthographique

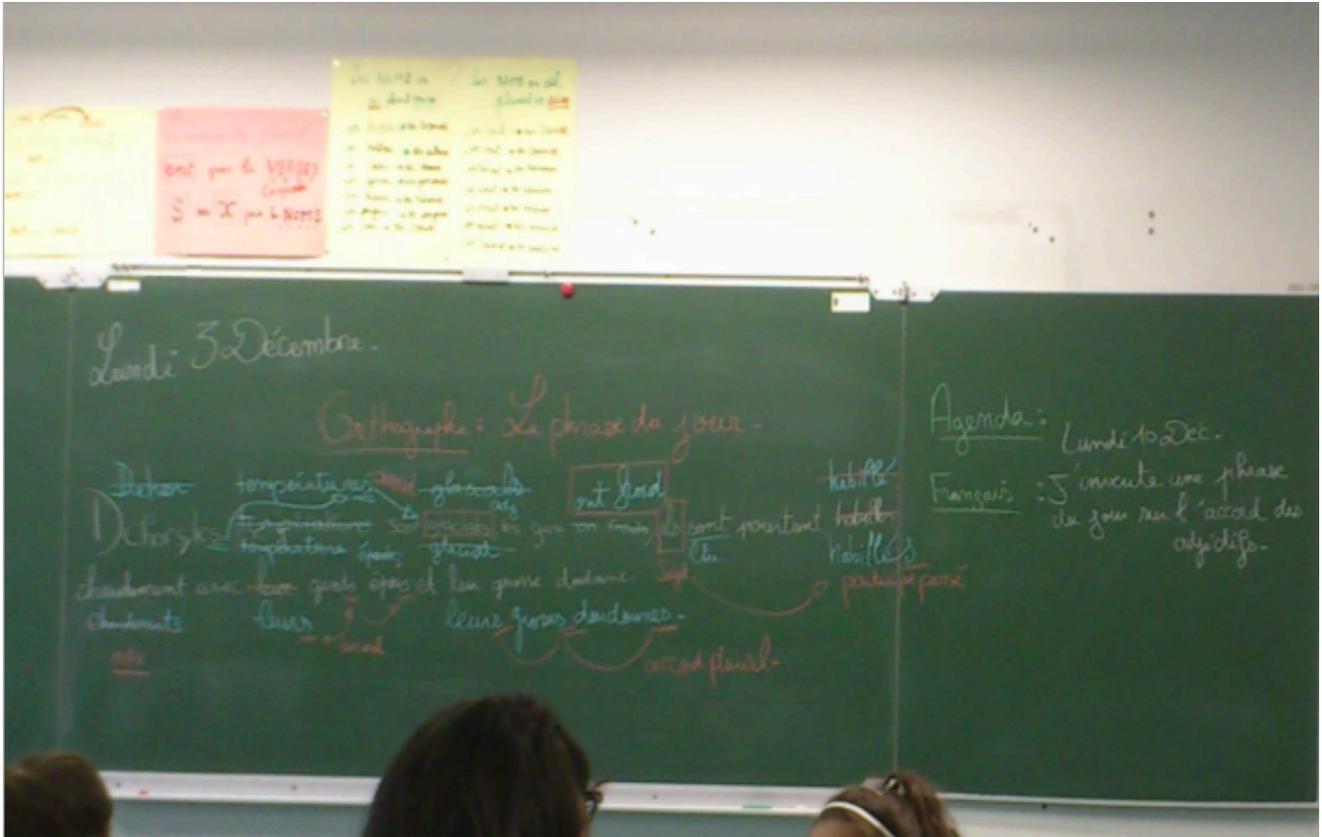
L'heure de cours conduite par une enseignante de français avec une classe de 6ème de 25 élèves se compose de deux temps distincts : le temps de la séance accordé à la phrase du jour proprement dite qui comprend 147 tours de paroles et dure 38 minutes, la séance est suivie de deux temps en lien avec ce début de séance. Il s'agit alors d'un temps d'exercices d'individuels et de la copie des devoirs sur l'agenda. L'analyse de la structuration de la séance, en grandes catégories de tâches, présente par conséquent 6 phases, plus deux phases supplémentaires. Une première phase préalable d'organisation matérielle, en lien avec l'annonce de l'activité, se développe du tour de parole 1 au tour de parole 11 (1-11). Une seconde phase de dictée individuelle sur le cahier (12-13) / une troisième phase de relecture de la phrase et d'écriture de la phrase au tableau par des élèves successifs, sous la dictée assurée par un élève (13-29) / une quatrième phase de travail collectif de correction de la phrase au tableau, prise en charge par l'enseignante, et accompagnée

d'une copie individuelle, par les élèves, de ce travail sur leur cahier respectif. Pour chacun de ces mots, un temps de recueil des propositions d'écriture de différentes graphies est suivi d'un temps de d'échange collectif qui permet à l'enseignante d'invalider les graphies incorrectes et de valider les graphies correctes (30-147) / une cinquième phase correspond à la copie par les élèves de la phrase corrigée sur leur cahier (148). La séance proprement dite de phrase du jour se clôt en ouvrant sur deux nouvelles phases que nous nommerons, dans la continuité de cette séance, sixième et septième phase. La sixième phase consiste en la réalisation de l'affiche sur l'accord du participe passé par un élève, pendant que les autres élèves ont à réaliser des exercices d'application. La septième phase consiste en la copie des devoirs sur l'agenda et annonce le travail personnel, en demandant aux élèves de préparer la prochaine séance de phrase du jour : les élèves ont à copier sur leur agenda le travail à faire pour le lundi suivant. Ils ont eux-mêmes à élaborer une phrase du jour à dicter à la classe.

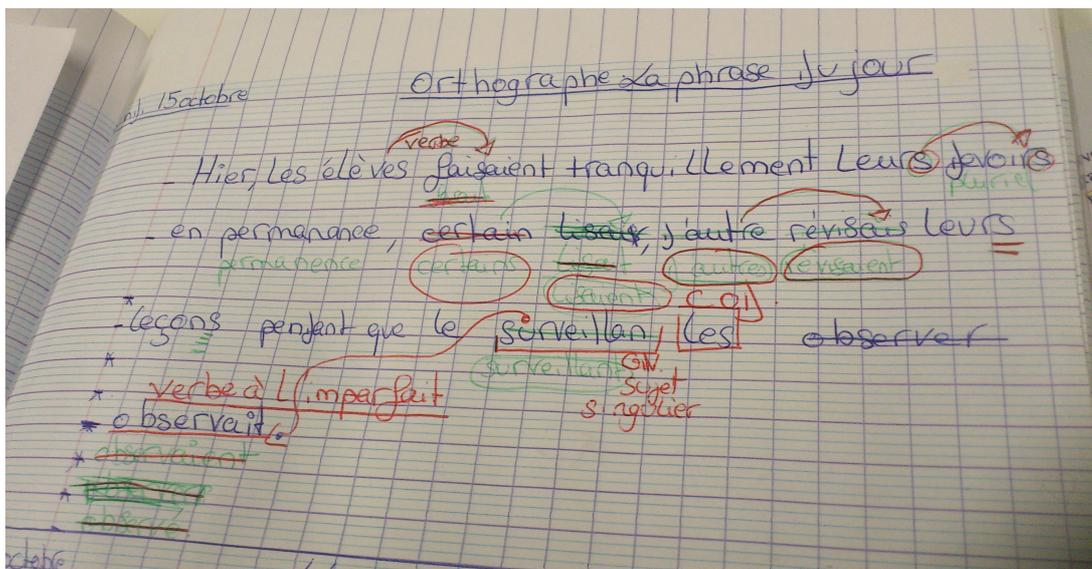
Quatre supports sont utilisés dans cette séance : le tableau noir, les affiches, le cahier de français et l'agenda. L'analyse des photos des écrits sur le tableau et sur le cahier d'un élève, en fin de séance, montre une similitude entre les écrits de ces deux supports. À la différence des deux séances précédemment analysées, on retrouve sur le cahier de l'élève un écrit de travail très ressemblant à celui présent sur la partie centrale du tableau, avec une reprise très proche des codages, des formalisations, jusque dans l'utilisation des couleurs. La partie centrale du tableau, comme le cahier de l'élève, montre l'écriture du titre et de la date en toutes lettres. À la différence des deux autres séances précédemment étudiées, l'intitulé inscrit ostensiblement cette activité de phrase du jour dans la discipline, orthographe : « Orthographe : La phrase du jour ». L'analyse de la calligraphie de la phrase écrite à la craie blanche au tableau montre qu'elle a été écrite par différents élèves. En revanche, l'écriture de la date, du titre, des mots en couleur a été prise en charge par l'enseignante, ainsi que les différentes formalisations et codages utilisés. La partie centrale du tableau, comme le cahier, présente une diversité d'utilisation de codages : mots barrés, mots encadrés, lettres soulignées, symboles logiques tels que des flèches. Les codages de couleur se lisent à travers l'emploi de la craie blanche, de la craie bleue, de la craie rouge. La craie blanche apparaît utilisée pour l'écriture de la date, de la première écriture de la phrase au tableau ; la craie bleue pour l'écriture des mots sous forme de listes de propositions de graphies possibles pour un même mot ; la craie rouge pour barrer les graphies erronées et encadrer les graphies correctes, mais également pour symboliser les liens logiques mis en évidence par des flèches qui relient des lettres soulignées, ainsi que pour l'écriture des catégories grammaticales sous les mots (comme participe passé sous le mot, ou sujet) et pour finir, pour l'écriture du titre que nous rappelons : « Orthographe : La phrase du jour ». Cette première analyse nous permet de mettre en évidence la signification de l'emploi de ce codage de couleur au tableau : le rouge semble montrer ostensiblement aux élèves ce qui relève de l'activité orthographique. Notons que l'élève sur son cahier n'a pas repris l'écriture du titre en rouge, mais à repris les autres codages utilisés au tableau. Notons également une différence entre les écrits sur le cahier et sur le tableau : sur le cahier certains mots apparaissent barrés en bleu, d'autres en vert ou en rouge. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'élève a pu barrer un mot en bleu pendant la dictée individuelle ce qui manifeste son travail de réflexion individuel, alors qu'il a en revanche recopié le codage du tableau en barrant en rouge les propositions de graphies également recopiées au tableau. Nous interprétons alors ceci comme la trace de l'activité de copie du travail écrit au tableau.

Le tableau présente par ailleurs un volet droit avec un écrit destiné à l'écriture des élèves sur leur agenda, ce qui est signifié par l'écriture du titre Agenda à la craie verte. On y trouve, comme le précise l'écriture de la date, pour la semaine suivante, une consigne de devoir : « j'invente une phrase du jour sur l'accord de l'adjectif » référée à la discipline « Français ».

La photographie présente en outre le tableau des affiches de couleur placées de façon centrale, au-dessus du tableau. La mauvaise qualité de l'image ne permet pas d'identifier la nature des écrits présents sur ces affiches, c'est pourquoi nous en avons fait des photos séparées. Nous en trouverons par ailleurs des traces de ce qu'en dit l'enseignante, dans les interactions verbales.



Le tableau en fin de séance de P3 : l'écrit au tableau comme codage du raisonnement logique



Le cahier en fin de séance de P3 : l'écrit sur le cahier comme codage du raisonnement logique

Les affiches de rappel des règles orthographiques : un étayage à disposition des besoins de chacun

Lors de l'ouverture de la séance, alors que l'enseignante vient juste d'annoncer l'activité, celle-ci fait référence aux supports que sont les affiches :

1. *Alors aujourd'hui on est lundi, on fait... ???*

Une élève - *La phrase du jour !*

(...)

3. *Vous avez remarqué ? Qu'est-ce que j'ai fait ? (...) J'ai mis les affiches qu'on avait exposées là-bas, ici, parce que vous me l'aviez demandé... Ça va mieux pour tout le monde ? C'est parfait ?*

Par ces propos, l'enseignante ouvre la séance en signalant aux élèves que l'affichage des règles orthographiques est à la portée de leur regard. Au-delà de la dimension d'aménagement du milieu didactique, ces propos comportent une dimension symbolique, par laquelle elle leur signifie que ce n'est pas elle qui a pensé qu'ils avaient besoin de cet étayage renforcé et que par conséquent, ces affichages leur sont disponibles, mais pas nécessaires. Nous interprétons alors ces propos comme une façon d'étayer pour tous, mais qui ne contraint personne et qui signifie également le fait que certains élèves puissent se passer de cet étayage. Par ailleurs, l'enseignante se montre, dans ses propos, au service des élèves. Elle leur montre qu'elle a pensé à eux, qu'elle a pris en considération leur demande, en leur signalant avoir déplacé les affiches en réponse à leur demande / *parce que vous me l'aviez demandé*/. Notons qu'elle montre également se soucier de l'effet produit par ce réaménagement, en s'assurant qu'il correspond bien à leurs besoins : / *Ça va mieux pour tout le monde ?* /. Comme le montre Jorro (2002), cette forme expressive de l'agir est ressentie affectivement par les élèves, ce qui est dû à la dimension émotive et symbolique en lien avec la sémantique du don. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'interaction entre l'oral et l'écrit, que présente cette ouverture de la séance, favorise la disposition des élèves à entrer dans l'activité cognitive attendue.

L'écriture au tableau comme gestion conjointe de l'écrit individuel et de l'écrit collectif

On prend ses cahiers **on se dépêche**, allez ! (**Elle écrit au tableau**) On marque la date qui est au tableau, et « orthographe », comme d'habitude, on souligne... La phrase du jour. Hop ! (**Elle a fini d'écrire au tableau**) (...)

9. **CG** - *Vous n'oubliez pas, "phrase du jour", on saute deux lignes entre les écritures, d'accord ? Pas entre les phrases, y'en a qu'une... Entre... ? L'écrit qu'on laisse, hop ! Deux lignes, hop ! Deux lignes, d'accord ? Allez c'est parti !*

La vidéo permet de montrer que cette enseignante amorce la séance en écrivant elle-même au tableau la date et le titre de la séance, tout en sollicitant, dans le même temps, une écriture conjointe des élèves sur leur cahier, en sollicitant une écriture qui reprend précisément ce qu'elle écrit au tableau – contenu et organisation spatiale - et ce dans le même rythme. Nous employons, en effet, le terme d'écriture conjointe pour traduire la façon qu'elle a, sur le plan énonciatif, de s'adresser à un collectif dans lequel elle semble s'inclure. Elle semble ainsi signifier aux élèves qu'ils doivent inscrire leur écrit sur leur cahier dans le rythme de travail collectif et dans l'organisation du tableau. La transcription montre que cette enseignante poursuit en 6^{ème} l'étayage oral de l'organisation spatiale de l'écriture de la dictée, sur la feuille nécessaire pour la suite du travail de correction collective / « *phrase du jour* », *on saute deux lignes entre les écritures, d'accord ? Pas entre les phrases, y'en a qu'une... Entre... ? L'écrit qu'on laisse, hop ! Deux lignes, hop ! Deux lignes, d'accord ?*/. Elle le présente cependant comme un rappel : /*vous n'oubliez pas* /, ce qui signifie que cela doit être acquis car ritualisé /*comme d'habitude*/. Notons par ailleurs la gestion du rythme qui reprend, d'une

part le rythme de sa copie au tableau, et d'autre part qui est dirigé à l'oral par l'emploi réitéré des /hop/.

La dévolution de la dictée et de la copie au tableau comme ressource pour l'intégration de tous dans le rythme de l'activité collective

Après la phase de dictée qu'elle prend en charge, elle dévolue, dans la phase suivante, aux élèves, deux rôles qui reviennent la plupart du temps aux enseignants : celui de la dictée et de l'écriture au tableau, ce qui se manifeste dans la transcription de l'ouverture de la troisième phrase de la séance :

13. *alors, quelqu'un va relire la phrase, et après j'interrogerai pour passer au tableau/ baissez les mains/ j'interrogerai après /////quelqu'un va relire la phrase parce que vos camarades/ euh/ n'ont pas eu le début... allez, on va interroger Karim, qui n'était pas là... tu vas tout doucement, Karim, et tu mets bien les virgules... (Karim commence sa relecture, et P3 répète après lui la partie manquée par deux retardataires) alors pendant ce temps / que vous prenez la phrase/ je vais demander à X de commencer... Allez, la première.*

14. *l'élève en question - j'ai pas envie, madame.*

15. *CG – ah ! t'as pas envie aujourd'hui ? ///// (...) bon alors on va prendre quelqu'un qui a plus envie, hein, mais, euh... tu vérifies hein !. (...) alors vous savez quoi ? je vais prendre quelqu'un de là (montrant le côté droit du groupe classe) et après quelqu'un qui fera la fin là-bas (montrant le côté gauche du groupe classe).*

Cet extrait de corpus qui ouvre cette nouvelle phase montre comment l'enseignante s'appuie sur les dévolutions d'usages du tableau, qui incombent le plus souvent aux enseignants, pour gérer les différences de temporalités entre celle d'un élève qui revient après une absence /(...) **allez, on va interroger Karim, qui n'était pas là** /, celle de deux élèves qui arrivent en retard /quelqu'un va relire la phrase parce que vos camarades/ euh/ n'ont pas eu le début/et celle des autres élèves du groupe classe en phase avec le rythme de la séance, afin que tous puissent intégrer le rythme de l'activité collective de la classe et profiter de la phase suivante, essentielle dans cette séance. Ici encore, on peut penser que les élèves ressentent affectivement le souci que montre cette enseignante à les faire entrer dans le rythme par des organisations différenciées.

29. *J'entends même des petits problèmes dans vos copies, hein ? Alors y'en a ils ont fait beaucoup d'efforts, c'est beaucoup mieux qu'avant... Y'a encore des petits soucis...*

Cette dévolution aux élèves des tâches de dictée et d'écriture au tableau permet à l'enseignante de circuler, pendant cette phase, dans la classe et d'adresser aux élèves un constat évaluatif qui pointe l'efficacité des séances de phrase du jour et qui semble viser l'intérêt des élèves à poursuivre ces efforts. On retrouve à un autre moment de la séance un même souci d'intérêt des élèves à partir d'un constat évaluatif :

85. *j'ai regardé ton cahier Farid... Tu as fait d'énormes progrès... Tu commences à... Réfléchir bien bien ! J'ai pas regardé le cahier de tout le monde, mais je vais aller voir...*

Par ailleurs, nous remarquons que cette enseignante sollicite les élèves pour passer au tableau, mais ne contraint pas. En est pour preuve le fait qu'elle accepte le fait qu'un élève puisse ne pas avoir envie de participer :

/j'ai pas envie, madame/

ah ! t'as pas envie aujourd'hui ? /////(...) bon alors on va prendre quelqu'un qui a plus envie.

Elle utilise, elle aussi, un dispositif qui s'appuie sur l'organisation spatiale du groupe pour montrer aux élèves qu'elle a le souci d'objectiver pour eux la désignation des élèves.

L'usage du tableau devient, pendant cette phase, le support favorisant une activité cognitive de comparaison, ce que signifie l'enseignante quand elle sollicite l'observation et la réflexion des élèves et prépare ainsi la phase suivante.

17. *Alors, on ne CORRIGE pas, hein ! On observe ce que sa camarade a mis au tableau, on réfléchit dans sa tête à ce qu'on a mis, voir si on a mis la même chose ou pas*

Ainsi, nous avons montré que l'enseignante s'appuie sur cette organisation de l'activité de dictée au tableau de la phrase dévolue à des élèves pour préparer la phase suivante de correction collective.

L'écriture au tableau comme organisateur d'un raisonnement orthographique plurisystémique et comme codage du raisonnement logique

30. *On commence, on y va ? (...) Alors attends, on va commencer par le bout du rang... Comme d'habitude je lis le début de la phrase : "Dehors", est-ce que ça a posé un problème à quelqu'un ?*

31. (...) *Oui, qu'est-ce qui se passe ? "Dehors" sans "s"... (Elle écrit au tableau) Alors, je mets la majuscule, hein... **Alors, on le marque, c'est une proposition**, et si on est pas d'accord, on fait comme d'habitude, on marque. Est-ce qu'il y a quelqu'un -alors moi j'écris au-dessus parce que j'ai pas assez de place en-dessous, d'accord ? Vous pouvez l'écrire **en-dessous** ? **Est-ce qu'il y a quelqu'un qui propose autre chose ?** Oui ? (Un élève prend la parole) Alors, tu veux corriger, on t'écoute...*

L'ouverture de cette phase montre que cette phase de correction est structurée pour chaque mot en deux temps. Un premier temps d'accueil des propositions de graphies / *c'est une proposition, et si on est pas d'accord, on fait comme d'habitude, on marque. Est-ce qu'il y a quelqu'un -alors moi j'écris au-dessus parce que j'ai pas assez de place en-dessous/*, /*Est-ce qu'il y a quelqu'un qui propose autre chose ?* / et un second temps de correction /*Alors qui veut corriger ?* /. Nous notons que si l'enseignante utilise comme les deux précédents enseignants l'écrit sous forme de listes pour favoriser l'activité de comparaison des graphies, et par conséquent l'identification des problèmes orthographiques pour un même mot de différente nature, c'est elle qui se fait la main, qui écrit les propositions des élèves au tableau. Elle ne désigne pas les prises de parole, mais les suscite en respectant, semble-t-il, la volonté de l'élève : /*Est-ce qu'il y a quelqu'un qui propose/ ou encore dans / **Est-ce qu'il y a quelqu'un qui propose autre chose ?** / tu veux corriger, on t'écoute... /*

Analysons les usages de l'écrit dans une phase de correction :

alors Dis-moi Mélissa, est-ce qu'il y a un "s", ou est-ce qu'il n'y en a pas ? Explique-nous pourquoi t'as mis un "s"...

(...)

*"LES températures", si j'ai un "s" ici, du déterminant pluriel, alors j'ai un "s" ici, et hop ! On accorde, très bien ! Donc **tout le monde fait la petite flèche**, la mienne elle est pas très jolie parce qu'elle est au-dessus, **mais vous soulignez s'il vous plaît le "s" ici, et le "s" ici... Et vous faites une flèche pour accorder parce qu'on est au pluriel, et on a ici, hein, la marque du pluriel "s"**, et on a, ici, le nom variant (variable ?) nom **singulier pluriel, d'accord ?** (elle écrit nom singulier pluriel sous le mot température)*

Nous remarquons que cette enseignante trace et demande aux élèves de tracer, simultanément sur leur cahier, les traits pour souligner les marques du pluriel et les flèches, pour coder symboliquement l'accord et met en cela l'accent, par ce codage écrit, sur l'axe syntagmatique du système de la langue. Nous remarquons, de plus, qu'elle note au tableau la catégorie grammaticale du mot et demande aux élèves de le reproduire sur leur cahier. Ainsi, par ces écrits, elle institutionnalise le savoir nécessaire pour régler le problème orthographique en question et institutionnalise également le raisonnement logique à tenir. Cette insistance, sur l'activité logique par l'écrit, se retrouve énoncée à d'autres moments dans la séance, notamment par exemple quand l'enseignante valorise à l'oral

l'activité de démonstration logique d'un élève : /Sa démonstration- chut chut ! Bon... Ta démonstration, Zahra, était tout à fait LOGIQUE/ ou encore cette fois en creux quand il n'y a pas eu appel à l'activité logique : / mais la logique pouvait vous aider à trouver/.

Alors maintenant vous me réécrivez tous la phrase correctement dessous en entier. (l'enseignante fait ensuite le tour des élèves, regardant les cahiers) Je veux voir la phrase en entier recopiée dessous, dans le silence... En entier Abderazek ! Chut... Tu me la recopies en entier parce qu'il y a des gribouillis, tu n'as pas tout mis ce qu'il y avait au tableau, j'avais demandé d'écrire les choses et de les barrer, même si tu avais juste, d'accord ? Là ça a été rajouté, tu vois, donc je ne suis pas tout à fait d'accord, on ne rajoute pas ça, on l'écrit dessous en entier, donc tu me l'écris correctement s'il te plaît... **Sinon tu ne vois pas les traces de la logique qu'on a mis en place en choisissant ou pas l'une ou l'autre graphie... (...)/ Je veux voir les choses barrées, je veux des traces de votre réflexion sur la feuille, je veux des flèches- tu vas me mettre toutes les flèches Djemel, hein ! / C'est important d'avoir les flèches, c'est ça qui va vous faire souvenir que l'on doit accorder! / .**

Le dernier tour de parole, présenté ci-dessus, tenu par l'enseignante lors de la phase de clôture de cette séance de phrase du jour proprement dite, montre à quel point ces codages sont importants pour elle, à quel point elle cherche à ce que la copie de ces codages soit soignée, à quel point elle valorise, par ces codages, le raisonnement logique.

La pancarte comme réponse à un besoin d'étayage

Le corpus montre par ailleurs que cette séance de phrase du jour reprend une leçon sur les adjectifs qualificatifs. L'enseignante se saisit alors d'un problème d'accord non maîtrisé pour leur signifier, d'une part le lien entre cette séance et la séance passée, et fait émerger d'autre part, en cours de séance, le besoin de compléter la leçon d'un étayage supplémentaire qui consiste en l'affiche : / C'est un adjectif ! C'est où l'adjectif là-haut (Sur quelle affiche) ? (...) C'est là-bas, "X et les noms" ? (...) Eh ben y'en a pas ! **On l'a pas, "les adjectifs" ! Pourquoi on l'a pas encore mis en haut ?/** Nous notons qu'elle ne positionne pas pour autant cette séance de phrase du jour comme un exercice de réinvestissement de la leçon, ce que renforce le fait que cette séance est suivie d'une phase de résolution d'exercice de réinvestissement.

50. (...) Alors c'est une proposition que tu fais, excuse-moi... Tu as écrit "Les températures sont glaciales" comme ceci... Alors on réfléchit s'il vous plaît, on fait agir ses petits neurones, on réfléchit à ce qu'on a mis là-haut et on y va ; c'est parti X.

X - Déjà y'a un "s" !

CG - Pourquoi ?

X - C'est sûr parce que c'est "les températures" elles sont plurielles.

CG - "Les températures sont glaciales", qu'est-ce que c'est que ce mot ?

(...) C'est un adjectif ! C'est où l'adjectif là-haut (Sur quelle affiche) ?

(...) C'est là-bas, "X et les noms" ?

(...) Eh ben y'en a pas ! **On l'a pas, "les adjectifs" ! Pourquoi on l'a pas encore mis en haut ?**

(...) **Parce qu'on est en train de faire la leçon ! On est en train de faire la leçon sur quoi, en X ?**

(...) L'accord des adjectifs ! Alors à votre avis, dans le texte, j'ai mis quoi, moi ?

X - Ben beaucoup d'adjectifs !

CG - Beaucoup d'adjectifs... Donc en ce moment je voulais voir si vous aviez appris votre leçon sur les adjectifs, et je vois que Djemel l'a appris, qu'est-ce qui se passe avec un adjectif ?

(...) Si tu l'as appris avec moi l'autre jour, rappelle-toi on a relu la leçon en X ; t'étais pas là ?

(...) Alors c'était pas toi... Alors c'est quoi X adjectif ? Qu'est-ce qui se passe avec l'adjectif ?

(...) Alors si maintenant tu me dis, Djemel, il s'accorde en genre et nombre, l'adjectif... Il s'accord avec quoi ici ?

(...) Avec "les températures"... Alors maintenant, dis-moi comment tu l'écris ? Comme ça, comme ça ou comme ça ?

(...) T'as pas oublié quelque chose ?

(...) Pourquoi ? Féminin et... ?

(...) Très bien, féminin pluriel... Est-ce que tout le monde est d'accord ?

La classe - Oui !

CG - C'est très bien Abderazek. / Chut ! / Alors, oui, on peut... Qu'est-ce qu'on fait, Abderazek ?

(...) Très bien ! Très bien... On met "accord", très bien, et là on met "adjectif" dessous, très bien... Très très bien...

Elle donnera en fin de séance la réalisation de l'affiche à faire à un élève. Cet extrait manifeste le souci d'étayage de l'enseignant pour la réalisation de l'écrit de l'affiche, très certainement destiné à permettre, à la fois que l'affiche soit réalisée par un élève, mais aussi à ce qu'elle soit lisible par tous. Notons qu'elle montre toujours ostensiblement aux élèves, par l'étayage qu'elle leur apporte, le souci de répondre à leur besoin.

(...) Alors, Chérine, on est prêt ? Alors... On vient de faire la phrase, ça y est, tout le monde m'écoute ? Alors on vient de faire la phrase, tout le monde l'a recopiée bien correctement ? Deux choses à vous dire ! (...) **premièrement, y'a une affiche à faire que j'ai commencée, hein, que j'ai un petit peu organisée (...)** Parce que souvent vous me demandez de vous aider à la faire, hein, parce que vous avez peur de mal l'organiser, etc. Donc là, je vous l'ai presque faite, sauf qu'il y a des choses à compléter qu'il faut bien repasser comme il faut ; cette affiche elle va aller là-haut, je vais nommer quelqu'un qui va la faire, quelqu'un qui n'en a pas déjà fait... Alors X tu es volontaire, tu ne l'as pas faite, c'est à toi de la faire... Donc, j'ai noté...

Notons que les affiches reprennent les codages logiques et l'écriture des catégorisations grammaticales.

La séance de phrase du jour se termine par l'annonce du changement de rôle lors de la copie des devoirs : ce sera aux élèves d'élaborer une phrase, et dévolue à nouveau un rôle d'écriture incombant traditionnellement à l'enseignant. N'est-ce pas à interpréter comme un geste symbolique de dévolution du pouvoir de l'écrit ? Ce qu'elle signifie du reste en leur disant explicitement qu'ils vont prendre sa place **/c'est VOUS qui allez prendre ma place/**

150. CG - Par contre, écoutez-moi bien, levez la tête deux secondes ! Pour lundi prochain, EXCEPTIONnellement... Exceptionnellement !

X - Contrôle ?

CG - Noon...

X - Vous êtes pas là ?

CG - Non plus.

X - Michel Jackson y vient ?

CG - Non plus ! (S'ensuivent quelques plaisanteries) // Non, c'est VOUS qui allez prendre ma place, dans une moindre mesure ; vous allez inventer votre phrase du jour, et vous la dicterez à la classe, donc y'en a un ou deux -une petite phrase, hein, comme ça on pourra en faire deux, éventuellement- vous dicterez à la classe votre phrase du jour, et, ensemble -je vous aiderai-, on parlera des graphies, mais vous devrez inventer une phrase du jour... Sur quoi à votre avis ?

(...) Les adjectifs, merci(...) // Évidemment, vous devez mettre des choses intéressantes, hein, dans votre phrase du jour, c'est l'intérêt, de réfléchir à une phrase difficile, avec des pièges, avec des accords...

Nous terminerons cette analyse en ouvrant sur des liens avec des photos prises dans d'autres classes. La séance observée ne nous a pas permis de recueillir des traces de signification donnée à cette activité de raisonnement logique sur la phrase, au-delà de l'accroissement de la maîtrise orthographique en situation de « phrase du jour ». En revanche, nous avons pu observer la mobilisation de codages logiques identiques dans une séance de toilettage de production de textes d'une autre enseignante de français, ainsi que comme modalité évaluative d'une production de texte en allemand. Ces rapprochements nous permettent alors d'interroger des écrits qui pourraient décontextualiser-recontextualiser ces codages dans d'autres disciplines, dans d'autres contextes et ouvrir la signification d'une telle activité.

En guise de conclusion, la comparaison des trois mises en œuvre du dispositif de "phrase du jour"

Revenons à notre projet initial de comparaison de ces trois mises en œuvre d'un dispositif pareillement intitulé « phrase du jour », dans trois contextes différents, celui d'une 6^{ème} SEGPA, celui d'un CM2, celui d'une 6^{ème} générale. L'analyse successive des séances montre, d'un point de vue macroscopique, une structuration très proche. Elles présentent effectivement, toutes trois, une même succession des phases de dictée individuelle d'une phrase sur le cahier, de réécriture de la phrase au tableau, de recueil au tableau des propositions de différentes graphies pour un même mot, d'échanges collectifs permettant d'invalider les graphies incorrectes pour retenir les graphies correctes au tableau, puis de correction individuelle par les élèves. Ces analyses ont également mis en relief des supports et des usages de ces supports semblables entre les trois séances. En effet, nous retrouvons chez deux enseignants, un usage des affiches comme un étayage du rappel de la règle orthographique, et chez les trois enseignants, un usage du cahier comme brouillon individuel, un usage du tableau comme brouillon collectif, un usage d'une feuille ou du cahier comme mémoire de la correction. C'est, en revanche, la description fine des usages des écrits et des codages qui a pu mettre en évidence des variations entre ces trois mises en œuvre, des différences dans les priorités accordées par les trois enseignants, ainsi que dans les fonctions privilégiées de l'écrit. Ces différences apparaissent manifestes quand on compare les photographies des trois tableaux et des supports individuels des élèves en fin de séance. Cette comparaison met en évidence les différences de fonctions de l'écrit privilégiées dans ces trois séances qui font, de ces trois séances pareillement nommées, des séances aux fonctions différentes : d'exercice de réinvestissement d'une leçon sur une règle orthographique en 6^{ème} SEGPA, de séance méthodologique d'organisation du travail sur la langue nécessaire à la correction orthographique en CM2, d'un raisonnement logique de l'étude de la langue nécessaire à la correction orthographique. Les comparaisons des cahiers montrent également des différences, entre les enseignants, dans l'importance accordée au soin d'une copie de la phrase corrigée ou à une conservation du cheminement collectif de la pensée qui garde les traces des ratures et des codages logiques.

Nous pouvons penser que les usages de l'écrit dans ces trois séances renvoient les élèves à des images différentes de la discipline nécessaire à la correction orthographique, entre une grammaire davantage normative pour la 6^{ème} SEGPA, et une grammaire descriptive pour la 6^{ème} générale où l'écrit sert le raisonnement logique. Nous pouvons nous demander si ces usages différenciés de l'écrit sont justifiés par les différences de public scolaire entre les élèves de 6^{ème} SEGPA et de 6^{ème} générale?

Nous terminerons en pointant les dimensions qualitatives des gestes évaluatifs d'accueil des productions, de valorisation et de reconnaissance de la capacité des élèves que nous retrouvons chez ces trois enseignants et dont nous pouvons penser, grâce à l'observation des séances, qu'ils tou-

chent les élèves affectivement, en favorisant très certainement, chez eux l'accès au plaisir de la discipline enseignée.

2. Le cahier d'écrivain, Lydie Heurdier-Deschamps

Ce dispositif a été étudié uniquement à partir des discours recueillis auprès des enseignants et des élèves⁴⁰. Nous n'avons pas analysé de cahiers d'écrivain, ni collecté dans notre corpus l'ensemble des écrits produits par les élèves de notre cohorte, en CM 2 puis en 6^e. Cela pourrait faire l'objet d'une autre recherche. Il s'agit dans un premier temps ici de présenter ce dispositif tel qu'il nous est apparu à travers les propos des uns et des autres, et d'émettre quelques hypothèses qui resteront à creuser dans un second temps.

Le cahier d'écrivain nous apparaît comme emblématique d'un dispositif pédagogique qui se diffuse dans les écoles assez spontanément, et qui, de ce fait, se transforme, voire se déforme, selon l'enseignant qui s'en empare. S'il semble bien que ce soit une maîtresse solidement implantée sur le quartier qui l'a introduit, l'inspecteur (IEN), en poste depuis deux ans, soutient officiellement cette pratique et souhaite qu'elle se diffuse. Cependant, comme la longue citation qui suit le met en évidence, l'enseignante et son IEN ont des conceptions qui peuvent diverger sur la mise en œuvre du dispositif, son encadrement en particulier. Dans l'entretien, cette collègue explique très bien comment et pourquoi elle utilise cette modalité d'écriture. Elle énonce clairement les discordances qui peuvent exister entre les conceptions des uns et des autres, en cela le cahier d'écrivain peut être un objet de controverses professionnelles. Elle décrit ce qu'elle considère comme des conditions nécessaires ou optimales de mise en œuvre afin que ce dispositif produise des effets sur le rapport à l'écriture des élèves. Capable de l'adapter en fonction du niveau scolaire et de l'âge des élèves, elle peut être identifiée comme une enseignante expérimentée, voire experte, dans le contexte local. Cet entretien a été l'occasion d'un retour réflexif sur une pratique qui a évolué au fil des ans et est l'objet d'un questionnement permanent. Les propos de cette enseignante pourraient être la base d'une réflexion collective et être croisés à ceux d'autres collègues, adeptes ou non de ce dispositif.

⁴⁰ Quelques élèves de CM 2 nous ont présenté leur cahier et ont accepté qu'il soit photographié. Ces éléments complètent les rares observations in situ. Ils pourraient constituer l'ébauche d'un corpus complémentaire, plus conséquent, en lien avec les pistes de recherche qui émergent.

Une parole d'enseignante expérimentée

« Le cahier d'écrivain, je peux vous le décrire, c'est un cahier que j'ai toujours eu dans mes classes et à un moment j'avais pas mal de jeunes professeurs qui venaient en observation dans ma classe donc ça c'est diffusé plus ou moins. Mais ça demande que le professeur des écoles qui est en charge de la classe soit suffisamment sûr de lui pour l'inscrire dans l'emploi du temps quotidien. Et très souvent, les jeunes professeurs ils ont des craintes par rapport à l'emploi du temps, il faut que tout soit mis en place et autre et du coup, ils vont pas investir ce domaine-là à fond. Et si on fait pas ce domaine-là à fond, on n'a pas les résultats escomptés. [...] Il faut vraiment que ce soit quotidien et que les enfants se l'approprient mais quand c'est fait quotidiennement et que les enfants se l'approprient vraiment, c'est très intéressant ce qui en ressort. Moi j'ai eu des classes de CP/CE 1 puis de CM 2. Avec les classes de CP, je donnais un thème et puis ils écrivaient, au départ sous forme de dictée à l'adulte, sous une forme très simple. [...] Et le principe était le suivant : les enfants dictaient leur phrase et on disait à l'enfant tu sais écrire par exemple 'je suis allé au marché ce matin' et on fait des traits sous la dictée de l'enfant. [...] L'enfant écrit 'je', un trait, 'suis allé', un trait, 'au', un trait, 'marché', 'ce matin'. On travaille la segmentation en mot et l'enfant doit savoir que à 'je' il y a une majuscule et qu'ensuite il y a un point. Ensuite, on lui dit 'répète-moi ta phrase' et en touchant les traits il dit 'je suis allé au marché ce matin' (saccader les mots). 'Quels sont les mots que tu es capable d'écrire', il va dire 'je', 'suis', 'marché' et puis les autres 'je sais pas les écrire' donc sans plus de formalités, on écrit les mots qu'il ne sait pas écrire et on laisse l'enfant seul avec son cahier et il complète. Ensuite, on passe à un autre enfant et puis chaque jour, on choisit un texte, qui va être un texte référent, qu'on reprend et qu'on donne dans un cahier référent à l'ensemble des enfants. Ce texte référent s'enrichit chaque jour et ces textes sont appris par cœur par tous les enfants. Ils les apprennent par cœur et à les suivre avec leurs doigts et ensuite quand ils vont avoir besoin d'écrire d'autres textes, ils pourront utiliser ce cahier de référent pour trouver des mots qui sont dedans. Par exemple, si une semaine après, ils écrivent un texte où revient le mot 'au', l'enseignant va dire tu te souviens dans le texte 4, tu avais 'au marché', maintenant tu veux écrire 'au cirque', ça s'écrit de la même façon, tu peux retourner pour voir. Voilà pour essayer, il y a des mots qu'ils peuvent retrouver car ce sont des mots phonétiques et il y a des mots qui ne sont pas phonétiques qu'ils vont pouvoir retrouver dans le cahier de référent, ça c'est le fonctionnement. [...] ça c'est le fonctionnement avec les classes de CP/CE1 et y'a pas mal de classes qui ont fonctionné de cette façon-là et qui continuent à fonctionner de cette façon-là. Avec les plus grands, les CM 2, le cahier d'écrivain, je vais vous dire tel que je le fais fonctionner et les remarques que m'a fait mon inspecteur quand il est venu voir ce fonctionnement. Les élèves ont un cahier d'écrivain, ils sont informés dès le début de l'année qu'ils peuvent écrire ce qu'ils veulent sur ce cahier. La condition c'est que pendant un temps donné, vingt minutes par jour, il y a obligation d'écrire. [...] Oui, vingt minutes quotidiennes. Vingt minutes qui parfois évoluent en trente minutes parce que parfois, les élèves demandent à ce que l'on prolonge le temps. Et vingt minutes c'est le minimum. Les élèves ont l'obligation d'écrire, ils n'ont pas le droit de dessiner et là j'ai longuement hésité, ils n'ont pas le droit de copier. Alors dans un premier temps, j'avais autorisé la copie mais certains élèves ne faisaient que copier. Et je trouve, on n'avancait pas. Au départ, je me suis dit ça peut être une bonne chose pour ceux qui ont peur de la page vide de pouvoir copier mais je trouve que ça n'évoluait pas bien donc j'ai interdit la pratique de la copie. C'est écrire ce que tu veux sachant que ce cahier ne sera pas corrigé sauf si l'enfant le demande, ne sera pas lu par l'adulte sauf si l'enfant le demande. Donc, les enfants écrivent, à l'issue de la séance d'écriture, y'a chaque jour la possibilité qui est offerte à trois enfants de lire à leurs camarades ce qu'ils ont écrits. Bien évidemment, ce sont toujours les mêmes enfants qui sont volontaires pour lire ce qu'ils ont écrits. Même si ça augmente, il y a des enfants qui écrivent beaucoup mais qui ne lisent jamais ce qu'ils ont écrit. Alors, et puis, il y a aussi pour ceux qui le souhaitent, mais cette fois avec ma validation, qu'un de leur texte soit choisi pour être mis dans le cahier d'écrits de la classe. [...] C'est le cahier qui rend compte des textes et là il faut que je valide cela et par exemple, ils savent très clairement que s'ils écrivent un texte injurieux et bien ce texte-là ne fera pas partie du cahier de l'écrivain. Parfois, ils peuvent écrire des textes extrêmement violents, contre quelqu'un à qui ils en ont. Ils peuvent aussi remettre en cause des personnes. Ces textes-là ne vont pas dans le cahier d'écrit de la classe et de la même façon pour être dans le cahier de la classe, il faut procéder au toilettage de son texte. Il faut qu'il y ait une correction orthographique et syntaxique. Voilà, sous réserve de se plier à ces conditions, ils acceptent de venir là. Quand l'inspecteur est venu me visiter et qu'il a vu ce fonctionnement, il a pu constater que les élèves écrivaient énormément. Pour vous donner une idée, ce sont des cahiers de 96 pages et la plupart des élèves en sont

à leur deuxième cahier à cette époque de l'année. Et ils écrivent beaucoup et en termes de longueur de production, je vois bien des progressions. Et, j'ai un élève qui reste en difficulté devant la page blanche. Au début il écrivait pas du tout, maintenant il écrit 4/5 lignes et il a des difficultés. Au début de l'année, je ne fais aucune proposition et quand on avance dans l'année pour ceux qui sont vraiment en difficultés, je fais des propositions d'écritures mais qui sont très light. J'utilise l'agenda du poète de Bernard Friot qui fait des propositions d'écritures poétiques très simples en disant que l'on peut faire des liens entre ces mots. C'est des petites propositions, y'a un agenda, y'en a une par jour. Donc là, j'écris cette proposition au tableau en leur disant 'si vous ne savez pas quoi écrire, vous pouvez, si cette proposition vous plaît, vous en emparer'. Je peux aussi ponctuellement dire, si c'est une classe qui suit un projet théâtre, si vous avez envie d'exprimer une critique sur la dernière pièce que vous avez vu, vous pouvez le faire. Ce sont des propositions mais il n'y a pas d'obligation. Et donc l'inspecteur lui regrettait qu'il n'y ait pas d'obligation de correction orthographique et syntaxique à chaque fois. Donc là, on était pas d'accord du tout. Donc là, moi je lui dis, je suis persuadée qu'à chaque fois qu'il y a un regard d'adulte sur ces écrits, on aura pas les mêmes écrits et ça n'aura pas le même sens pour les enfants. Ils seront dans un exercice d'orthographe et de grammaire et ils ne seront plus dans un exercice d'écriture et que pour moi ce travail d'écriture spontané, d'écriture libre ; ensuite je vais faire des séances d'orthographe, de grammaire et autre et là les enfants vont écrire des écrits contrats. Ils vont devoir avoir cette correction, là et là on va travailler, mais en détaché. Ça c'est le premier point. Le second point, c'est que j'ai observé de nombreuses fois que les enfants qui font une faute à chaque mots dans des écrits contrats n'en font quasiment pas dans ces écrits libres. C'est très mystérieux. [...] Vraiment très mystérieux et je l'ai pas, c'est pas exceptionnel. Je l'ai observé à plusieurs reprises. [...] Y'a très peu de fautes. Souvent ce qu'il manque dans les écrits libres quand ils me permettent de les voir surtout au début, il n'y a pas de ponctuation. Ils écrivent, ils écrivent mais y'a pas de ponctuation. Et on voit qu'ils écrivent pour se libérer, pour poser une parole mais qu'il n'y a pas de relecture non plus, je pense. Donc pas de ponctuation ; ils écrivent comme ils parleraient, comme ça leur vient. Ils doivent faire des pauses avec leurs stylos mais la pause elle n'est pas symbolisée en fait, mais c'est sûr qu'ils écrivent beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup. [...] Ils viennent auprès de moi. Je le fais, je veux pas que ça prenne trop de temps. En fait, ils viennent auprès de moi avec leur texte et à ce moment-là, je leur dis 'ben voilà là il y a telle chose, qu'est-ce que tu aurais pu mettre à la place ?' La plupart du temps, ils savent tout de suite se corriger et quand c'est trop compliqué je leur donne la solution. Il me dit 'ben non je sais pas je comprends pas', je leur donne l'écriture du mot et ils la reprennent ; on le fait rapidement. [...] On peut dire c'est le début d'un travail de réécriture, c'est les prémices d'un travail de réécriture. [...] c'est le début du travail de réécriture en ce sens où ça leur montre que pour que leur texte puisse être lu par d'autres, il faut procéder à ce travail parce que du coup ça leur permet une diffusion de leur texte. Donc c'est plutôt les sensibiliser à l'intérêt du travail de réécriture. Mais ils sont énormément dans l'affectif. Moi avant, je travaillais dans un milieu nettement plus favorisé mais j'ai un peu oublié. Je faisais pas ce type de travail, donc ça serait intéressant de comparer avec des enfants d'autres milieux. Les enfants, ici, c'est quand même des enfants qui vivent des situations extrêmement difficiles dans leur vie et ils ont beaucoup de choses à dire, beaucoup de choses à exprimer, beaucoup de peurs, d'espérances, beaucoup de choses à exprimer. Et du coup de leur donner la parole c'est très important pour eux, ça joue un rôle vraiment important. Parfois et l'inspecteur m'évoquait ce sujet-là en me disant mais puisque il y a bon nombre d'enfants qui utilisent ce cahier d'écrivain comme un journal intime. Si dans ce cahier l'enfant révèle des éléments graves qui ensuite sont avérés, vous serez accusée de ne pas avoir révélé ces situations préoccupantes. Ça paraissait quand même un peu compliqué et effectivement peut-être qu'il y a des enfants qui révèlent des situations graves, ce que je sais j'ai déjà été confrontée au cas d'enfants qui ont révélé par leurs écrits des situations graves et qui sont venus me voir après en me disant 'madame, est-ce que vous pouvez me corriger mon texte ?' ». (E 1-1, 26 à 45)

De ces propos, il ressort que cette enseignante établit un contrat explicite avec ses élèves : deux contraintes/exigences (le temps imparti, l'obligation d'écrire) contrebalancées par une liberté d'écrire « ce qu'ils veulent ». Cette « écriture libre » peut être lue ou corrigée par l'adulte si l'enfant exprime le désir. L'intervention du professeur n'est cependant pas limitée à la seule réponse à une demande formulée par l'élève puisque deux autres formes d'intervention sont citées : proposition d'un « lanceur » d'écriture pour ceux qui sont en difficultés face à la page blanche, accompagnement à la relecture et à la correction orthographique et syntaxique, pour ceux dont les textes vont figurer dans le cahier d'écrits de la classe ; ce temps particulier est considéré comme une introduction à la réécriture. D'autre part, cette enseignante s'est finalement résolue à interdire de copier et de dessiner pendant ce temps-là et sur ce support-là. Elle privilégie une forme scripturale où la copie n'a pas sa place. D'où une question qui mériterait un approfondissement et pourrait être une piste de recherche auprès des élèves comme des enseignants : copier, est-ce (bien et toujours) écrire ? Enfin, si dans chaque séance la possibilité est laissée à trois élèves de lire leur écrit à leurs pairs, d'autres peuvent choisir de communiquer le leur via le cahier d'écrits de la classe, recueil de textes individuels validés et évalués par la maîtresse, et non par le groupe. S'il y a bien volonté d'introduire un temps de partage des écrits, à l'oral comme à l'écrit, comment intégrer tous les élèves quelle que soit leur implication dans cette activité, comment faire pour ne pas en laisser quelques-uns en dehors, ceux qui résistent, qui « sont en panne », qui ont de grosses difficultés ?

En l'absence d'observations sur ce qui est retenu et refusé pour figurer dans ce recueil, une autre question se pose : quels sont les critères privilégiés ? De la même manière, quand cette enseignante parle de progression visible de certains élèves, sur quels critères s'appuie-t-elle : longueur du texte, correction orthographique et syntaxique, genre d'écrit, ... ? Cette maîtresse est par ailleurs convaincue de l'intérêt du cahier d'écrivain pour les élèves de milieu défavorisé. Dans ce contexte-là, elle estime en effet nécessaire que l'écriture permette de « se libérer », de « poser une parole », fonctions de l'écrit qu'elle identifie comme prioritaires pour ses élèves.

D'autres points nous semblent en tension dans le dispositif tel qu'il est présenté : la place et le rôle de l'adulte-enseignant dans ces vingt à trente minutes quotidiennes (quel cadrage ? quelle régulation ? quelle évaluation ?) ; quelles variations dans l'ajustement du dispositif selon le profil des élèves ? ; le rapport entre l'individuel (chaque élève de la classe écrit) et le collectif (destinataire d'une lecture orale de trois textes par des élèves volontaires et/ou d'une lecture silencieuse des écrits retenus dans le cahier des écrits de la classe).

Quant à nous, intéressés par ce que nous entendions de-ci, de-là, nous avons intégré dans la grille d'entretien des élèves de mai 2012 une question à ce sujet. N'ont été interrogés que les élèves suivis, au profil particulier, non représentatifs puisque considérés comme fragiles ou à risque de décrochage. Nous avons là une entrée pour croiser « culture écrite et prévention du décrochage ». Les réponses obtenues confirment que tous les élèves de l'ECLAIR n'ont pas pratiqué ni même eu connaissance de cette modalité d'écriture ; pour ceux qui l'ont vécue, les pratiques enseignantes peuvent être différenciées et différenciatrices. D'autre part pour nombre d'entre eux, un certain flou règne sur la fonction et l'usage de ce cahier. Il n'est pas flagrant que les garçons les plus en difficulté et les plus rétifs face à l'écrit aient saisi l'opportunité proposée et en aient compris l'enjeu. La palette des fonctions de l'écrit telle qu'elle est restituée dans les entretiens des élèves est assez restreinte, dominée assez logiquement par « s'exprimer », à travers les « histoires » et les « poésies ». Parfois, il est difficile de saisir en quoi ce cahier d'écrivain est différent du cahier de textes libres ou même du cahier de rédaction plus ancien. Quelle est sa spécificité dans la compréhension qu'en ont les élèves ?

Le cahier d'écrivain paraît être l'objet d'un investissement autour d'une image scripturale unique chez certains élèves qui ne s'en approprient qu'une dimension, en particulier celle de support à l'expression de soi. Or, sans minimiser l'intérêt évident que cela revêt pour tous les élèves à qui l'école offre cette possibilité, il n'en reste pas moins qu'être écrivain, ce n'est pas que parler de soi.

Si pour ceux qui, interrogés un an plus tard, en ont gardé le souvenir, le cahier d'écrivain demeure un élément scolaire connoté positivement, son apport pour mobiliser les élèves, leur donner envie d'écrire dans la durée, modifier leur rapport à l'écriture⁴¹, n'est pas avéré dans les données recueillies.

« Ça, c'est quand j'ai envie de raconter des histoires, c'est le cahier « l'écrivain », c'est quand j'ai envie de raconter des histoires j'écris dedans. (I : Et tu aimes bien raconter des histoires ou pas beaucoup ?) Oui. (I : Parce qu'il y a combien d'histoires ?) Là, j'en ai pas fait beaucoup... Là j'ai fait « moi et mes copains », là j'en ai fait une je sais pas c'est quand, et ça aussi, mais j'écris pas trop ». (Y 1, p.7)

Ce que les élèves en disent lorsqu'ils sont en fin de 6^e (entretiens de mai 2012) :

« (I : Et est-ce que tu avais un cahier d'écrivain dans cette classe ?) Un cahier de poésie. (I : Tu avais un cahier de poésie aussi. Tu l'appelais cahier de poésie, cahier de l'écrivain ou tu avais les deux ?) Je sais pas, je me rappelle plus. [...] (I : Des poésies que le maître, la maîtresse te donnait ou que tu écrivais toi ?) Qu'il nous donnait et après on écrivait. [...] Il nous donnait un papier et après on écrivait et on faisait un dessin. (I : Et est-ce que tu avais un cahier où c'est toi qui écrivais des textes ?) C'est elle, elle écrivait dans le tableau. Des fois, elle nous donnait des feuilles. (I : T'avais pas de cahier où toi tu écrivais ce que tu avais envie d'écrire ? Que parfois tu ne montrais pas ?) Si. (I : C'était quoi ce cahier ? Tu l'appelais comment alors ?) Je m'en rappelle plus. (I : Mais est-ce que tu en avais un que tu utilisais toi ?) Ouais. (I : Et tu l'utilisais souvent ?) Non. [...] Y'avais que quelques personnes qui l'utilisaient. (I : Pourquoi tu ne l'utilisais pas toi ?) Si des fois mais je voulais, je sais pas. (I : T'as écrit des poésies l'année dernière ?) Ouais. (I : Est-ce que tu as aussi écrit des histoires, des contes, qu'est-ce que tu écrivais ?) Des poésies. » (A 1, 58 à 84).

« Déjà dans ma tête, je me disais, je vais écrire quoi, je vais inventer quoi comme histoire. Vu que Mme M. m'a dit que j'avais beaucoup d'imagination, ça m'a encouragé. Et, j'ai commencé à écrire une histoire, je l'ai montré à ma prof et elle m'a dit que c'était bien mais y'avait des fautes d'orthographe. (I : Est-ce que c'était très grave ?) Non, elle rigolait avec moi. (I : Et est-ce que ce cahier, tu étais obligée de montrer les textes que tu écrivais ou ?) Non pas obligée, je voulais lui montrer. (I : Et vous écriviez sur ce cahier tous les jours ou pas ?) Non, pas tous les jours. [...] c'était deux fois par semaine, je crois. [...] Non, on écrivait chez nous, les histoires. (I : Chez vous ? Ce n'était pas en classe ?) Non et des fois, elle nous a dit, vous les copiez sur votre cahier d'écrivain et si c'est, si je trouve que votre histoire est bien, je l'accrocherais dans le mur de l'école. (I : Et alors, ça avait été accroché sur le mur ? T'étais fière ?) Oui. (I : Est-ce qu'il y en a qui par exemple n'écrivaient jamais rien sur leur cahier ?) Rien, y'avait des garçons qui écrivaient rien. [...] Ils étaient punis, ils avaient beaucoup de punitions. (I : C'était comme une sorte de devoir à la maison en fait ?) Voilà. (I : C'était quoi leurs punitions du coup ?) Et des fois, il y avait des mots dans le cahier de liaison et ils devaient le faire signer. (I : Et est-ce qu'ils avaient un moment où ils étaient obligés d'écrire ou pas ?) C'est pas ils étaient obligés mais il fallait le faire parce que c'était un devoir. La maîtresse, elle a laissé trois chances je me rappelle à un garçon et il l'avait toujours pas fait et là elle a commencé à péter les plombs. [...] Elle a appelé les parents. (I : Est-ce que vous étiez noté quand vous écriviez des textes dans ce cahier ou pas du tout ?) Des fois, on était noté quand c'était une évaluation mais sinon on était pas noté. (I : Est-ce que ce cahier de l'écrivain ça te donnait encore plus envie d'écrire ?) Oui, encore plus » (L 1-252 à 286).

« C'est quoi ça ? » (S 1, 58)

⁴¹ « Le rapport à l'écrit désigne cet ensemble hétérogène, fait de conceptions, de représentations, d'attitudes et de valeurs attachées à l'écriture, à ses usages et à son apprentissage ». (Barré-de Miniac, 2002b, p.3)

« On devait écrire. On avait deux cahiers en fait, un cahier où on devait écrire, critiquer les profs quand ils font des choses pas bien et un cahier d'écrivain où tu peux écrire des choses. (I : Tous les jours ? Tous les matins ? Combien de temps ?) Soit si tu voulais pas écrire, tu prends un livre et tu lis jusqu'à ce que ça sonne. [...] Si tu voulais pas écrire, tu prenais un livre et après tu le lisais jusqu'à ce que ça sonne. (I : [...] C'était un cahier que tu donnais à lire aux autres, à ton professeur ?) Ça dépend si je veux le lire à toute la classe je le lis ou avec quelqu'un, il vient nous chercher, on va à l'informatique et tout ce qu'on aime bien des poèmes on écrit à l'informatique. (I : D'accord, et ça, t'aimais bien, t'aimais bien écrire de la poésie ?) Oui. » (K 2, 169 à 177).

Pour les élèves suivis de CM 2 en 6^e, parfois interrogés pour la seconde fois sur le sujet, les réponses varient, sans qu'un lien évident puisse être établi entre le rapport à ce cahier tel qu'il est énoncé et un risque potentiel de décrochage. Ainsi les deux garçons dont les citations suivent, disent avoir aimé ce cahier, bien que son usage ait été irrégulier, voire peu fréquent. Est-ce la liberté de l'utiliser ou non qui lui confère un caractère positif ? Ou bien est-ce parce certaines fois il met à disposition un espace de parole non contrôlé ?

« Celui-là (ce cahier) aussi je l'aimais bien, où j'écrivais des histoires. [...] Oui. Des fois ça me plaisait pas de le faire, mais des fois ça me plaisait. [...] Soit on prenait un livre, soit on écrivait. [...] Oui, moi souvent je prenais des livres, le plus souvent. (Abd 2, 264 à 272)

« (I : il y a d'autres cahiers que ceux que tu nous a apportés ?) Oui le cahier de littérature et plein d'autres petits cahiers : le permis à points [...] il s'appelle cahier de littérature et de compréhension [...] non pas à raconter ; on apprend à la comprendre et à l'expliquer [...] il nous donne des feuilles où il y a des histoires et après souvent y'en a qu'un et il doit la lire et l'expliquer et l'autre après il doit l'expliquer et l'autre après il doit faire le résumé. (I : d'accord, qu'est-ce que vous avez d'autres ?) Un cahier de écrivain et on écrit qu'est-ce qu'on veut comme histoire et on écrit des poésies » (Ka 1, 272 à 285). Un an plus tard, cet élève en garde un souvenir positif. « Ouais ben ça j'aimais bien parce qu'on pouvait des propres histoires. [...] (I : Tu l'as toujours ton cahier d'écrivain ?) Oui. [...] Ben, dans ma chambre. (Ka 2, 186 à 192)

Pour les deux filles interrogées en CM 2 et en 6^e, le rapport à l'écrit et au cahier d'écrivain comme le profil scolaire est beaucoup plus dissemblable.

« Un livre où l'on peut écrire ce qu'on veut. [...] le livre d'écrivain [...] oui et on a un petit carnet pour écrire quand on comprend pas un mot on écrit à l'intérieur. (I : et sur ce livre d'écrivain, qu'est-ce que vous écrivez ?) Ben on peut écrire des poèmes, des chansons. (I : c'est qui qui décide d'écrire dedans ? c'est vous ?) Nous oui, le maître il nous a donné ce cahier dans l'activité XXX, c'est quand on ne peut pas dessiner là-dedans parce qu'on a déjà le cahier de dessin et on peut le montrer au maître si l'on veut. (I : tu le montres au maître toi ?) J'ai pas encore terminé. (I : et si on veut, on peut ne pas le montrer au maître ?) Oui. » (So 1, 272 à 284) Un an plus tard, cette élève n'en conserve pas un souvenir inoubliable. « Ben, le cahier d'écrivain, ben on écrivait ce qu'on voulait, on pouvait... On pouvait écrire des histoires, ou des poèmes, ou des devinettes, etc. (I : Et toi tu l'utilisais beaucoup ?) Non pas trop [R] ! [...] Je sais pas, parce que j'avais- soit j'avais rien en tête ou j'avais pas envie. [...] (I : Mais c'était pas obligatoire ?) Oui. » (So 2, 154 à 162)

Originaire de la même classe de CM 2, sa camarade est considérée, elle, comme une bonne élève, mais fragile. Elle a déclaré à la chercheuse dès le premier entretien vouloir devenir écrivain.

« Quand j'ai besoin de m'exprimer et quand, et quand on est obligé d'écrire dedans [...] nan il nous oblige pas, enfin [...] des fois le soir, on a rédaction, c'est-à-dire on sort le cahier d'écrivain et on a à peu près une demi-heure pour écrire [...] oui en dernière heure. [...] tous les jours non, toutes les semaines euh je sais pas je réfléchis [...] hum oui souvent. (I : et donc là vous êtes obligés ? ceux qui ne voudraient pas écrire, comment) ceux qui ne voudraient pas écrire, souvent ils veulent écrire parce que en fait à un moment où, enfin même les plus, enfin ceux qui jouent les rebelles de la classe, aiment bien écrire, enfin ils écrivent n'importe quoi mais ils écrivent quand même [...] en fait, j'ai plein d'imagination ». (Sa 1, 134 à 152). Cette élève a obtenu une dérogation pour éviter le col-

lège Schoelcher. Dans le second entretien, elle associe le cahier d'écrivain à l'expression de soi, l'apparente à une sorte de journal intime « littéraire ». « (I : à quoi il te servait toi, ton cahier d'écrivain ? Tu l'as toujours ?) Non. [...] Non, toutes les affaires d'école... Enfin, je crois que je les ai jetées ; j'en ai gardées, genre, du CE1, de la grande section pour, voilà mais, sinon les autres je les ai jetées, quoi. (I : Et alors, qu'est-ce que t'aimais dans ce cahier d'écrivain ?) Hmm... Ben m'exprimer. [...] M'exprimer, c'est-à-dire que quand y'a quelque chose de mal qui se passe dans la journée, moi je vais essayer de retourner la situation et dire, de l'expliquer, c'est comme un journal intime, en fait, mais de façon littéraire. [...] Je sais pas comment expliquer ça ! [...] C'est-à-dire- ben moi, en tout cas, ce que je faisais, c'est par exemple je prenais ce qui m'était arrivé dans la journée, et soit d'enlever des trucs, soit de rajouter des choses et -je changeais les prénoms, forcément- et après ben je... Je retournais un peu la situation et je l'écrivais de façon littéraire, ouais, ben c'est-à-dire que j'écrivais comme quand on écrit un livre, enfin, ouais, pas non plus avec- au passé simple, ni rien, mais voilà quoi. [...] Ben c'est-à-dire que quand il vient de se passer quelque chose, déjà j'essaie de bien mémoriser, je rajoute des choses ou j'enlève des bouts et tout ça, parce que genre y'a des bouts de vulgaire, genre des insultes, tout ça, ça j'essaie de changer les insultes, donc ça va être : une insulte très grossière, je vais la changer en insulte- enfin, très vulgaire, plutôt, je vais la changer en insulte, par exemple, ch'ais pas moi, "tête de poulpe" ou quoi, c'est-à-dire qui est pas trop trop vulgaire non plus, et voilà, comme ça je mets pas d'insultes, et... Voilà. Et après, après, j'y marque, j'écris tout, comme quand on écrit un livre, c'est-à-dire (que) j'essaie d'inventer un texte à partir de ça. C'est comme si on te donne quelques mots et toi tu dois écrire un texte à partir de ça. » (Sa 2, 167 à 182). Le cahier remplit ici une fonction quasi thérapeutique, il permet de réguler les tensions, d'évacuer la souffrance ressentie dans la relation aux autres.

Mais ce type d'écrit, comme plusieurs enseignants nous l'ont signalé, peut aussi être porteur d'une intention d'informer, peut être le moyen d'alerter sur une souffrance, un appel à l'aide. Cette forme de production écrite met en mots l'expérience du sujet-auteur, elle retranscrit une certaine réalité de la vie, interprétée selon un point de vue interne, un rapport personnel au monde.

D'autre part, cette élève comme d'autres, souvent des filles, met en avant l'imagination dont elle est pourvue pour rendre compte de son plaisir et de ses capacités à écrire. Mais est-ce seulement une question d'imagination ? Cette conception de l'écriture perçue comme un don, et qui de ce fait serait réservée aux chanceux, aux élus, est très répandue ; l'écriture serait ainsi hors du champ de l'intervention didactique, puisqu'il suffirait d'avoir des 'idées', de 'l'imagination'. Yves Reuter (1996) considère que cette représentation est un obstacle cognitif. En ce qui concerne cette élève, il ne semble pas que ce soit le cas. Il faut également préciser que son maître de CM 2 a un rapport à l'écrit et à l'écriture marqué par un fort investissement, très impliquant pour le sujet : plaisir, émotion, expression personnelle sont évoqués spontanément au cours des entretiens (Barré-de Miniac, 1992). Ce qui peut influencer le rapport à l'écriture de ses élèves, et en particulier celui de cette élève-là dont on peut penser qu'il est un mélange complexe de ces multiples paramètres, qu'il évoluera au fil des ans et des contextes scolaires et sociaux qu'elle sera amenée à fréquenter.

Une des premières formes d'écrit spontanément créée par les élèves est la liste, renvoyant aux travaux de Goody. La liste est « caractéristique des premiers systèmes d'écriture » (Goody, 1979, p. 141). Cette « technique intellectuelle » a ouvert la voie à de nouvelles « opérations formelles, cognitives et linguistiques » (*ibid.*, p. 150)⁴². Écrire pour inscrire, pour fixer, pour classer, hiérarchiser, pour rendre visible. Liste-inventaire, liste d'achats, liste lexicale, liste-plan...

⁴² « La liste implique discontinuité et non continuité. Elle suppose un certain agencement matériel, une certaine disposition spatiale [...] elle a un commencement et une fin bien marqués, une limite, un bord, tout comme une pièce d'étoffe. Elle facilite, c'est le plus important, la mise en ordre des articles par leur numérotation, par leur son initial ou par catégories. Et ces limites, tant externes qu'internes, rendent les catégories plus visibles et en même temps plus abstraites. [...] les listes diffèrent beaucoup des formes du langage parlé, parce qu'elles en disjoignent

Et y'a un écrit qui leur plaît beaucoup, ça j'avais vu dans leur cahier d'écrivain qu'ils le faisaient énormément, c'est les listes. [...] ils aiment beaucoup ce type d'écrit. [...] Les premières listes qu'ils font tous et il suffit qu'il y en ait un. C'est 'mes meilleurs amis'. 'Des gens que j'aime', c'est toujours ça et après c'est 'mes ennemis' et tout ce qui va avec [R] puis après ça va être 'les chanteurs que j'aime', ça va être voilà. Donc ça, la liste c'est très utilisé comme mode. Et là, je le reprends dans des écrits plus normés et dans le travail d'écrit de la langue. On va faire par exemple un match de basket, 'est-ce que vous pouvez me lister tous les verbes d'action que l'on peut avoir, que l'on va rencontrer dans un match de basket'. On part en classe verte, 'faire la liste du trousseau', donc là on travaille le lexique forcément sur une liste. Ça vraiment, la liste est une bonne entrée. [...] Je pense que dans la, c'est une forme qui intervient dans les quinze premiers jours. La liste des amis très très vite et puis après toute la musique. » (E 1-1, 55 à 67)

Une autre forme citée comme très présente dans le cahier d'écrivain est en effet la chanson, texte appris par cœur, retenu à force de l'écouter, que l'enseignant peut saisir pour introduire au travail de réécriture. Sans altérer la fonction expression de soi qui reste pour lui primordiale.

« L'appui sur la musique, il est très fort. Là, je bute moi sur une difficulté, c'est que je connais très peu les musiques qu'ils écoutent et les films aussi. [...] Voilà, c'est un texte de chanson qu'ils ont repris. Alors après je leurs dis 'cette chanson est très intéressante mais essaie d'écrire la tienne, reprends sur ce sujet'. Beaucoup des chansons sont des textes de rap. Ça pose souvent question parce que ce sont des textes très très durs quand même mais qui traitent de problèmes qu'ils ont sur la relation avec la mère, dans les quartiers où ils savent bien que c'est la mère qui porte tout ; les grands frères qui sont partis en prison, qui sont pris dans les trafics. Donc, ils ont besoin d'écrire là-dessus mais je pense qu'une bonne connaissance par exemple du rap, de toutes ces structures serait très aidante. Et y'a beaucoup de filles cette année qui ont écrit sur une série télévisée [...] elles vont écrire des fictions qui reprennent ce personnage. [...] Donc ça c'est très intéressant parce qu'il y a une forme de réécriture. Elles reprennent des épisodes dans lesquelles elles mettent en place Bloody Mary. Mais même quand elles le font elles, ces récits spontanés sont moins, ces récits spontanés ils sont plus cohérents que quand on va leur imposer un récit. » (E 1-1, 67 à 73)

Peut-on considérer que cette forme d'écrit renvoie à une des postures proposées par Bautier et Bucheton (1995) : celle où les élèves utilisent les « mots des autres », les « textes des autres », « à un moment de leur appropriation de l'écriture, mais aussi à un moment où la pensée des autres les aide à construire la leur » (p. 33)⁴³.

La constitution de listes et les pratiques de copie sont des types d'écriture déjà repérés par Marie-Claude Penloup (1999). Ce que Christine Barré-de Miniac a interprété comme une forte présence de l'écriture dans la vie des collégiens, « un investissement de l'écriture et d'un usage de celle-ci à des fins tout à fait légitimes même si les formes ne sont pas scolaires : la copie constitue une forme d'appropriation de l'écrit ; la liste peut s'analyser comme un effort de mise en ordre dans le

les éléments et les traitent abstraitement ». (Goody, 1979, p. 150 et 151) « L'importance prise par ces listes est l'effet en partie des besoins d'une économie et d'une organisation étatique complexes, en partie des méthodes de formation des scribes, en partie aussi une sorte de jeu intellectuel : on essaie d'explorer les possibilités qu'offrent ce nouveau moyen de communication. Une activité comme la mise en liste, difficilement envisageable dans les cultures orales, est de celles qui ont favorisé le développement de l'histoire et des sciences d'observation ainsi que, à un niveau plus général, la recherche et la définition de schémas classificatoires ». (Ibid. p. 191)

⁴³ « Nombreux sont les élèves (et les adultes) qui, dans un moment de leur appropriation de l'écrit, ont besoin et envie de copier, de recopier des textes, moment où ils manquent de mots pour dire ou pour faire avec le langage, ou plus simplement parce qu'ils trouvent les textes des autres plus beaux, plus intelligents, mieux dits que les leurs, comme pour se donner les moyens d'écrire 'eux-mêmes' un peu plus tard, quand ils auront digéré, assimilé les écrits des autres ». (Bautier & Bucheton, 1995, p. 33)

monde ». (Barré-de Miniac, 2002b, p. 3) Il y a donc une continuité observée dans les pratiques d'écriture des collégiens, d'une décennie à l'autre.

En lecture comme en écriture, lorsque le contenu résiste, qu'il est à portée universelle, qu'il présente des enjeux forts, alors les élèves se mobiliseraient davantage.

« Là, vous voyez ce qui est important pour moi de souligner c'est que ce sont des textes forts dans leurs contenus, qui sont difficiles. Et en fait, le constat qu'on fait notamment avec une collègue qui a une classe de CE 1 et qui fait partie de l'AFL, l'association française de la lecture, et on est plusieurs ici sur le réseau à partager cette conviction, c'est que aussi bien quand on leur lit des textes, que quand ils écrivent des textes, ils se mettent en action à partir du moment où ce sont des textes puissants. Et à partir du moment où ce qu'on leur demande d'exprimer, c'est quelque chose qui les met puissamment en action. Et donc des choses difficiles qui vont porter sur la violence, sur l'inceste, sur le chômage, sur des sujets de préoccupations de tout être humain. Et là, ils se mettent vraiment en action. » (E 1-1, 78).

Rejoignant par là les travaux de Serge Boimare (2004), cette enseignante fait également part des effets surprenants constatés parfois : l'écriture est alors présentée comme ayant des effets thérapeutiques. « Cette enfant par exemple, vous voyez, elle est en très grosses difficultés, très très grosses difficultés de comportement, de niveau et autre. Quand elle a écrit ce texte, elle avait fait deux fautes d'orthographe. Elle reprend des mots quand elle écrit 'tu seras libre de choisir les pacifiques' alors que c'est une enfant qui est dans un comportement très violent et qui depuis qu'on fait ce travail-là d'écriture et d'apprentissage de textes forts, s'est complètement tranquillisée. Donc, moi j'ai demandé à la psychologue scolaire de venir assister à une séance parce que bon après on est aussi avec des choses qui nous dépassent un peu. » (E 1-1, 82). Ne risque-t-on pas alors de quitter le terrain du didactique et du pédagogique pour un terrain plus mouvant ? S'il est difficile de fixer un seuil, une limite au-delà de laquelle l'enseignant n'est plus sur son terrain, il n'en reste pas moins qu'il peut être amené à faire face à des situations individuelles complexes et délicates, pour lesquelles il n'est pas formé. Se pose à nouveau la question de l'expertise professionnelle, de la maîtrise des gestes professionnels.

Conduire des activités d'écriture, œuvrer à transformer chaque élève en sujet écrivant, ne s'improvise pas et nécessite de multiples compétences. De plus l'enseignant doit « prendre conscience de ses propres conceptions et représentations de l'écrit pour pouvoir prendre de la distance et percevoir l'existence, au-delà de ces comportements extérieurement conformes aux attentes de l'institution, des représentations différentes des siennes chez un certain nombre d'enfants » (Barré-de Miniac, 2002b, p. 3). Le rapport à l'écriture du professeur interfère dans les pratiques proposées aux élèves et il est nécessaire qu'il le perçoive : « une didactique de l'écriture centrée sur l'élève, envisagée comme un processus d'accompagnement au cours duquel l'enseignant tente d'ajuster ses interventions au plus prêt du 'déjà là » en constante évolution, nécessite que l'enseignant soit au clair sur son propre rapport à l'écriture ». (Ibid., p. 6)

Intégrer le cahier d'écrivain dans sa pratique ordinaire demande en amont une réelle formation professionnelle, pour en comprendre les enjeux et les modalités les plus efficaces. « Oui, il y a pas mal de collègues qui travaillent de cette façon-là, qui essayent d'y aller. Après on retourne sur cette même difficulté pour les jeunes enseignants qui ont cette crainte un peu à investir ce domaine-là complètement. [...] Mais il faudrait, je pense un accompagnement formatif plus important notamment envers les jeunes professeurs qui parfois y vont un peu timidement. Mais le problème, c'est que si on y va timidement, ça donne pas [...] Y'a pas d'effets. On ne peut pas y aller à moitié en fait. Soit on y va complètement soit on reste dans un texte que l'on va décortiquer et autre et là ça ne fonctionne pas. Et sur ces textes-là, par exemple, directement sur ces textes-là, moi je ne vais jamais les utiliser comme support direct à des études de la langue. [...] Mais c'est des textes forts qui,

je veux pas les détourner de leurs écritures. [...] Voilà, instrumentaliser; ça m'apparaîtrait une tromperie vis-à-vis des élèves en fait. » (E 1-1, 90, 98 à 105)

Il s'agit certainement aussi et surtout d'articuler avec toutes les autres situations d'écriture en classe, plus contraintes et cadrées, plus ou moins fonctionnalisées, sans oublier les temps de structuration.

« Il y a des temps, des temps d'écrits normés. Beaucoup, je me base sur les temps d'écrits, sur l'écriture poétique parce que je trouve que là elle laisse encore plus de liberté aux enfants. De la poésie qu'elle soit en prose ou en vers [...] les enfants peuvent se saisir plus facilement du format. [...] avec ma classe, je participe aussi à ce projet littérature avec la Villa Gillet. Et dans un premier temps, le projet était de poursuivre un récit ou d'écrire un récit qui fasse écho au récit rencontré dans le roman. Et je trouve que quand on les lance dans l'écriture d'un récit, c'est beaucoup trop complexe, il y a trop de contraintes à prendre en compte et ils se perdent complètement dans tout ça. Y'a trop d'éléments, c'est trop loin d'eux. Et a fortiori quand on leur demande de faire un écrit à plusieurs et je trouve que l'écriture, le format poétique qui peut insérer des dialogues, qui laisse beaucoup de possibilités, je trouve qu'ils l'investissent beaucoup mieux et que ça permet de voir beaucoup plus d'éléments importants. De travailler sur la cohérence, sur plein de choses. Je trouve que c'est le meilleur format. Après, on a d'autres formes d'écrits ; on entretient des correspondances régulières avec différentes personnes. Donc là, le modèle de la lettre, les élèves le connaissent bien aussi. Ils vont travailler, là c'est plus difficile comme travail, on fait, ils font des exposés régulièrement. Donc, on fait un premier travail de prise de notes mais ça c'est vraiment difficile avec des CM 2 et puis de présentation des informations, de réalisations de panneaux d'affichage, de synthétiser. » (E 1-1, 53 à 55)

Le cahier d'écrivain est un dispositif qui requiert, nous semble-t-il, une certaine expertise professionnelle, pour n'être pas une nouvelle dénomination du précédent cahier de textes libres qu'il ne s'agit aucunement de critiquer ici. Il peut permettre une meilleure entrée dans la littéracie à condition que des activités complémentaires, dans d'autres temps scolaires, ouvrent aux multiples fonctions de l'écrit. L'ensemble de ces situations d'apprentissage, plus ou moins contraintes, rend-il possible la confrontation des élèves à un grand nombre de genres discursifs ? Vont-ils s'autoriser à les affronter, et se penser, se reconnaître comme un sujet écrivant en construction, entré dans un processus long d'apprentissage ?

Pour qu'il devienne partout un support pour l'apprentissage de pratiques langagières secondarisées, qu'il participe à la construction d'une 'compétence scripturale polyvalente' (Reuter, 1996), qu'il ne soit pas uniquement un support pour l'expression de soi, l'enseignant doit en sus d'une maîtrise de ce dispositif pédagogique, être au clair sur son propre rapport à l'écriture, rapport évolutif, variant selon les situations proposées. *« Le rôle de l'école étant bien évidemment de développer le rapport à l'écriture et de l'infléchir, de manière à permettre aux élèves d'accéder aux plus hauts niveaux d'usage de l'écrit : écrire pour communiquer, pour s'exprimer, pour enregistrer des connaissances, mais également pour en produire ou pour exprimer des points de vue sur celles-ci ».* (Barré-de Miniac, 2002b, p. 4)

3. La narration de recherche, Lydie Heurdier-Deschamps

Ce dispositif didactique observé *in situ* en 6^e a retenu notre attention car il est apparu comme différent, voire innovant, dans ce qu'il induisait comme modalité d'implication des élèves. Pour leur part, tous les élèves interviewés en 6^e qui avaient pu y être confrontés (en CM 2 ou en 6^e) nous ont dit apprécier ce temps particulier des cours de mathématiques, et parfois même « aimer » la narration de recherche. Ce qui nous a conduit à interroger ensuite les deux enseignants intervenant en binôme dans la classe de 6^e observée. L'ensemble de ce corpus est mis ici en perspective : les dis-

cours des élèves, ceux des enseignants, nos propres observations, les traces des productions des élèves.

L'expression-même de 'narration' présente dans le champ disciplinaire des mathématiques nous semble un élément important. Nous n'allons pas développer ce qui relève de la didactique des mathématiques⁴⁸, mais en revanche nous allons rendre compte de ce qu'une telle situation didactique semble produire chez quelques élèves repérés comme fragiles ou en risque de décrochage.

La précision du vocabulaire, le lexique disciplinaire en usage dans ce cours nous ont semblé des éléments majeurs dans la construction d'une conscience disciplinaire⁴⁹ chez les élèves. Cette préoccupation est expliquée par le professeur lors de l'entretien. Si le langage mathématique tient une place centrale chez lui, il l'associe néanmoins toujours à la démarche d'apprentissage de l'élève : partir de lui, de ce qu'il est et est en capacité d'exprimer, pour l'amener progressivement à acquérir et maîtriser ce qui constitue une discipline bien spécifique.

« Les principes de base sont assez forts, je trouve. [...] Alors justement c'est pas tellement une modalité XXX des mathématiques, mais... Je pense que ça fait partie des choix de chaque professeur mais, en tout cas, dans la manière où l'on m'a présenté les choses, effectivement, ça contribue à introduire, quelque part, le langage mathématique. Donc on part un petit peu de là où ils en sont ; si vous voulez -enfin, moi j'avais pour habitude, jusqu'à ces fameuses narrations [R], d'effectivement partir de là où était l'élève, mais l'accompagner sur mon langage à moi, le langage un peu du prof et puis le langage des mathématiques, ET dans ce langage des mathématiques, poser la problématique et lui redonner après des choses, quoi... Le seul problème -le souci, si vous voulez- c'est que je pense que si il reçoit ce langage-là, il est pas forcément à même, lorsqu'il va revenir à son langage à lui, de l'interpréter justement, quoi, finalement, correctement. Et le principe des narrations de recherche c'est justement 'vous partez avec votre langage', on leur dit, voilà 'vous, vous partez avec votre façon de vous exprimer, et de suite vous allez sur la problématique, de suite vous allez dans la stratégie, de suite vous allez dans la réflexion, et de suite vous faites les choses. Vous partez vraiment de ce que vous êtes et de la manière dont vous travaillez'. Et je trouve que c'est un peu plus intéressant, effectivement. » (E 6, 6 et 8).

⁴⁸ Nous référant à Yves Reuter, les didactiques peuvent être définies comme « des disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires. » (Reuter (dir.), 2007, p. 69)

⁴⁹ Yves Reuter fournit des éléments pour définir ce concept : « manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re) construisent les disciplines scolaires. » (Reuter, 2007, p. 57). « Quatre espaces principaux concourent à cette construction : celui des prescriptions (via les textes officiels notamment), celui des recommandations (via la formation, les manuels, les associations...), celui des représentations et celui des pratiques » (Ibid. p. 58). Yves Reuter émet l'hypothèse que « les variations de conscience disciplinaire pourraient participer de l'inégale réussite des élèves » (ibid. p. 59). Il propose également la notion de « configuration disciplinaire pour désigner les modes d'actualisation des disciplines selon les espaces [...], les niveaux, les filières, le pays, les époques... » (Ibid., p. 63).

Éléments ressentis et observés par la chercheuse pendant le cours de mathématiques du 9 mars 2012 en 6^e 2 : une narration de recherche

C'est une séance en co-animation, qui donne un sentiment de fluidité, de structuration, de forte connivence entre les deux enseignants. La classe est très calme, concentrée, y compris les élèves repérés comme en difficulté.

11h10, entrée en cours. D'emblée, on sait qu'on est en cours de mathématiques, par le rappel du matériel indispensable pour travailler comme par le lexique spécifique employé. Chaque élève doit avoir son matériel, ses six outils. En tout début d'heure, le professeur demande « C'est quoi le matériel en géométrie ? » ; quelques temps après le professeur surnuméraire rappellera « Ecrivez (dans la narration de recherche) ce que vous utilisez comme outils ». Quand il manque un outil à un élève, le professeur lui en prête un. Sept élèves n'ont ce jour-là pas de compas ; le professeur en distribue un par table. Les outils sont cités oralement « la règle pour tracer les traits, le compas, le rapporteur, l'équerre, le crayon à papier, le stylo » ; plus avant il sera rappelé d'écrire « toujours au crayon à papier, au stylo ensuite ». Puis on entre réellement dans l'activité : « qu'est-ce qu'une narration de recherche ? ». Le professeur déclare « le maître-mot, c'est expliquer », « expliquer pourquoi c'est faux, le plus clairement possible », « noter une idée » ; la consigne explicite du maître est « ajouter à chaque fois les mots mathématiques ». Il s'agit bien de raisonner, d'expliquer, ce qui importe c'est le processus et non le seul résultat. Tout au long de la séance, il sera demandé d'explicitier.

La feuille du problème à résoudre est distribuée vers 11h25. La lecture silencieuse individuelle est suivie d'un commentaire en grand groupe du texte en italique. La consigne doit être soulignée. Le professeur utilise le vidéoprojecteur pour présenter le schéma d'une carte/plan où figurent 'côte, phare, bateau, maison'. Sont prononcés les termes de 'trajectoire', de 'calcul de distance' ; un élève cite le GPS, l'enseignant répond « oui mais comment ça marche ? ». Sont également introduits les termes de 'satellite', de 'géographie mathématique'. Avant que chaque élève travaille seul, la feuille-plan est distribuée. Pendant un bon quart d'heure, les deux professeurs circulent auprès des élèves pour les aider, répondre à leurs demandes, réexpliquer. A 11h50, correction au tableau d'après les propositions des uns et des autres, avec temps de mise en valeur de la démarche générale, « là on tâtonne », « on a absolument besoin d'une échelle ». La seconde phase consistera à reprendre et expliquer par écrit la démarche, sa démarche ; ce qui est noté au tableau à 11h58 : « pour vendredi 16 mars, rendre la narration de recherche n°2 », avec quelques conseils oraux, « vous pouvez poser des questions entre vous, à vos parents », mais « il faut expliquer clairement ».

Nom :

Prénom :

Classe :

NARRATION DE RECHERCHE N°2 : La Navigation

L'étude des angles et des triangles a beaucoup été utilisée pour la navigation (aussi bien la navigation maritime que la navigation aérienne). La navigation est la science et l'ensemble des techniques qui permettent de :

- connaître la position (les coordonnées) d'un objet mobile par rapport à un plan.
- calculer toute autre information par rapport au déplacement de ce mobile (distances et durées, vitesse de déplacement, heure estimée d'arrivée, etc.).

Dans un hélicoptère, Marc a construit une carte pour pouvoir se repérer.
Mais il se trouve qu'il n'a pas tout dessiné. Retrouve ce qu'il manque en suivant les consignes suivantes :

Un sous-marin se trouve à 550m du phare et à 400m du bateau.
De plus, Marc remarque que le sous-marin est plus proche de la côte que le bateau.
Place le sous-marin de **manière précise**. (laisse les traits de construction)

Sur ta feuille double, explique comment tu as fait . Puis donne la distance exacte entre ce sous-marin et la maison

La médiation enseignante est appréhendée comme ce qui permet de faire entrer l'élève dans un processus de maîtrise progressive des concepts mathématiques.

« (I : Donc si je comprends bien, ça vous permet d'arriver jusqu'aux concepts, enfin, les notions et les concepts mathématiques...) Tout à fait, voilà. (I : Beaucoup plus facilement que quand vous faites un cours "classique" entre guillemets.) Oui, parce que je pense qu'il y a quand même une certaine déperdition entre l'écoute d'un élève qui va écouter... Enfin, sur une exposition un peu entre guillemets "frontale" de la notion, c'est pas dit que ce soit, comment dirais-je ? Intégré. Vraiment... [...] Approprié, totalement, voilà. Alors que le fait de plancher sur une problématique, sans parler de la notion en tant que telle, hein ! Mais ça permet déjà de construire quelque chose, une image mentale de ce que c'est que cette notion et au final, après, seulement à la fin on pourra dire 'Mais vous voyez, vous en fait, ce que vous avez fait c'est typiquement ça, c'est typiquement cette notion-là'. Donc oui, il y a quelque chose qui se construit, voilà. » (E 6, 11 à 16).

La narration de recherche comprend des invariants opératoires, comme les étapes dans le raisonnement qui doivent apparaître bien décomposées et précises à l'écrit. C'est aussi un moyen de familiariser les apprenants à la métacognition.

Les corrections de deux narrations de recherche telles que nous les avons observées à travers les documents recueillis apportent des éléments convergents et tangibles. Le professeur utilise les copies des élèves qu'il met en valeur, sans anonymat, car il s'agit de valoriser celles où « il y a des efforts sur ». Pour illustrer l'aspect positif du travail des élèves, il réalise un diaporama comme support 'vidéoprojeté'. Trois points sont mis en avant dans les corrections, les deux premiers prennent davantage de place dans la première narration de recherche, où la consigne générale est ainsi libellée : « Tu dois rendre ta réponse au propre sur une feuille simple ou double. Lorsque tu as trouvé une solution ou une piste, tu rédigeras ta méthode en décrivant toutes les étapes. **Les réflexions et les méthodes sont plus importantes que la solution.**⁵⁰ »

- le soin : présentation propre, sans ratures, au stylo, « faire un effort pour écrire proprement » car comme le précise la diapositive 8, « Soigner son travail permet aux professeurs et aux autres de comprendre ce qui est écrit sans trop de difficultés. La présentation est aussi très appréciée car elle donne envie de lire ce qui est écrit ».

- la rédaction, comme le rappelle la diapositive 12 de la correction de la narration 1 : « Tout d'abord on s'aperçoit que même en mathématiques, on a besoin du français. On peut améliorer sa rédaction : en mettant une majuscule et un point pour chaque phrase, en faisant des phrases simples et courtes, en proposant des étapes dans sa rédaction. Et en pensant à se relire lorsque l'on a terminé. ». La rédaction englobe donc la ponctuation, la relecture, l'utilisation de mots-clés comme « au début, mais, car, ensuite », les étapes qui permettent de structurer la pensée.

- les explications : reformulation de l'énoncé avec ses propres mots (signe de compréhension) ; schéma au service de l'explication ; utilisation du vocabulaire géométrique 'parallèle, perpendiculaire, passant par le point...'

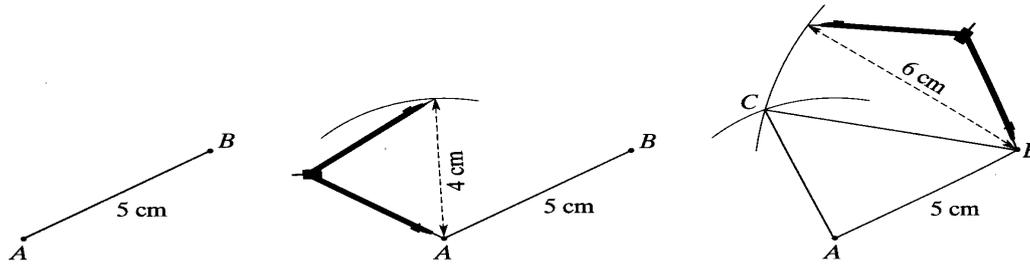
Le titre même de la narration de recherche 2 ne laisse aucune ambiguïté : « Géométrie : activité sur les constructions et les mesures ». Le vocabulaire mathématique comme l'indication des outils utilisés est une exigence majeure clairement affichée par les enseignants.

Le diaporama pour la correction de la narration de recherche 2 se clôt par les deux diapositives suivantes (diapositives 15 et 16)

⁵⁰ En gras dans le texte d'origine.

En conclusion, cette narration nous donne aussi la méthode de construction d'un triangle en connaissant ses trois dimensions. Voici la méthode :

Soit ABC un triangle tel que $AB = 5 \text{ cm}$; $AC = 4 \text{ cm}$ et $BC = 6 \text{ cm}$. Voici la méthode pour le tracer :



Moralité :

Dans l'histoire, les Mathématiques sont apparues avant l'écriture. Cela signifie que les Mathématiques traduisent la pensée (l'argumentation).

Donc apprendre à écrire en Mathématiques revient à apprendre à bien exprimer sa pensée !

« Moi j'essaye justement vraiment, lorsque je fais un bilan avec eux, lorsqu'on est en train de faire un retour sur une narration de recherche, de vraiment partir de leur production. [...] Et je trouve que c'est vraiment une bonne idée, effectivement, de partir de LEURS propositions pour ensuite faire un petit bilan, sans donner de réponse, sans donner de correction formelle [...] Ça ils adhèrent parce qu'effectivement, pour ceux qui voient leur travail projeté -bon déjà il y a une certaine fierté- et pour ceux qui n'ont pas fait grand-chose au départ, ben ils voient que c'est possible et ils voient également que ben finalement ce qu'on demande, ce qui est attendu, n'est pas forcément quelque chose de spectaculaire, quoi ! On ne demande pas de faire des révolutions mathématiques... C'est vraiment partir un petit peu de ce qu'ils ont, de ce qu'ils SONT et puis améliorer les choses, quoi. (I : Vous voyez une progression dans la maîtrise du langage mathématique ?) Ah oui oui ! Certainement, oui ! Je pense que ça contribue à... A nourrir un peu la culture mathématique, aussi, donc forcément, dès qu'on commence un petit peu à toucher à cette culture mathématique, avec aussi la dimension historique, d'épistémologie » (E 6, 28 à 34).

Si le contenu d'apprentissage est bien présent, l'épistémologie de la discipline n'est pas oubliée pour autant.

Lors de l'entretien, le professeur de mathématiques a rapidement esquissé l'introduction de cette activité dans sa pratique, et le rôle de la formation comme vecteur et médiateur de dispositifs didactiques innovants ou du moins originaux. A cette occasion, une expérience professionnelle d'une durée minimale est apparue comme une condition nécessaire à l'acquisition d'une certaine confiance en soi professionnelle, préalable à toute expérimentation. Pour l'enseignant comme pour l'élève, il s'agit de processus qui requièrent du temps.

« Entre ces narrations de recherche-là et ces activités préparatoires, dans la mesure où en fait c'est pas du tout des notions que l'on transmet comme ça de manière un peu rituelle, automatique ; c'est plutôt une approche où justement on va chercher si vous voulez à... A prendre l'élève où il est, voilà, et puis, partant de là, on va essayer de l'accompagner ; et cette approche-là me plaît beaucoup en fait, du coup, bon, après, les narrations de recherche, une fois que j'ai vu comment ça fonctionnait - la première année où je suis arrivé il y avait... [...] qui était formateur en mathématiques et qui nous

a un petit peu proposé sa manière à lui d'introduire ses narrations. Donc moi j'ai adhéré [R]! Et puis donc du coup voilà, j'ai commencé à installer un petit peu les choses dans mes classes, en 6^e notamment, surtout en 6^e je pense. Je continue toujours surtout en 6^e, parce que je trouve que ça permet aussi d'établir, de poser le langage aussi, et ensuite, par la suite, bien sûr, développer le langage ; et comme on en a fortement besoin en maths, ça permet un petit peu de faire tous ces liens-là. » (E 6, 6).

Mais que disent de la narration de recherche les élèves de notre cohorte de 6^e 2 repérés comme fragiles ou en risque de décrochage ? Que produisent-ils ? Comment vivent-ils cette activité mathématique ?

Deux élèves interrogées en mai 2012 avaient été repérées pour l'une (renommée ici Caroline) comme ayant des problèmes de concentration, pour l'autre comme une élève au 'trimestre très mitigé', avec 'peu de travail à la maison' et 'leçons peu apprises'. Les propos de cette dernière ne laissent pas apparaître un plaisir particulier ni une compréhension fine de ce qui est attendu.

« (I : C'est quoi une narration de recherche ? Comment tu fais quand tu fais une narration de recherche ?) Ben, je recherche, je cherche ce qu'il faut chercher. (I : comment tu t'y prends ?) Je sais plus, je réfléchis. Quand j'ai une idée en tête je l'écris. [...] Je réfléchis ; quand j'ai une idée en tête je l'écris. (I : Est-ce qu'il y a une technique ? Comment on s'y prend pour la narration de recherche ?) Ben tu réfléchis. (I : Moi j'ai cru observer qu'il y avait des étapes.) Oui, Oui. » (K 2, 53 à 65).

En revanche, pour Caroline, cette activité est bien identifiée et lui procure une grande satisfaction y compris parce que le professeur a mis en avant lors de la correction les efforts qu'elle a accomplis pour expliquer sa démarche de résolution du problème (diapositives 13 et 14 du diaporama 2).

La narration de Caroline est l'une des plus complètes!

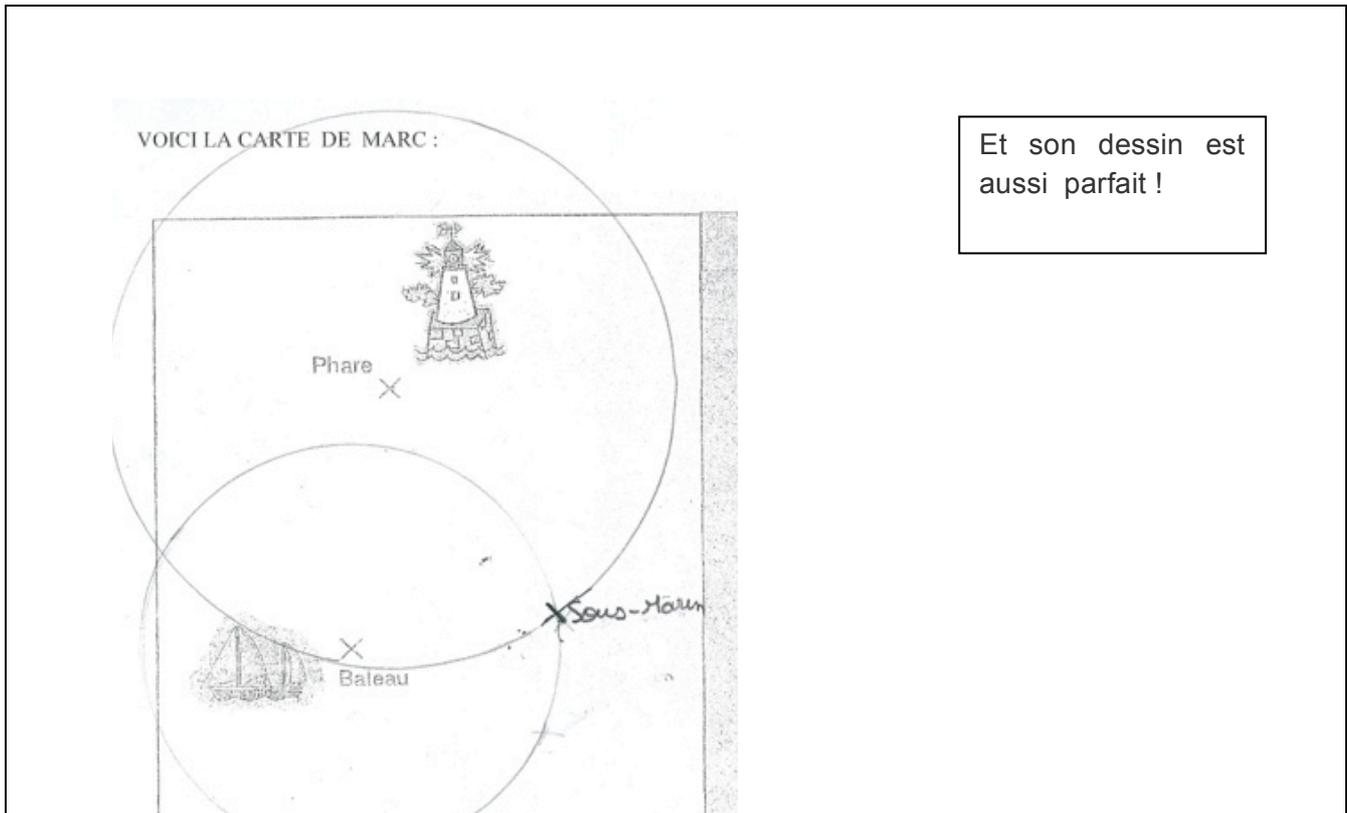
C'est vraiment un excellent travail. Les explications sont précises et justes !

D'ailleurs, nous pourrions même nous en servir pour la prochaine leçon.

En fait, tous les mots de mathématiques attendus, sont dans sa narration.

Exemples : compas, cercle, centre, rayon et point d'intersection...

Très bonne Narration, Bravo!!



Pourtant l'évolution de Caroline est jugée inquiétante par le CPE six mois plus tard, à la fin du premier trimestre de 5^e, confirmant l'inquiétude qu'il manifestait pour cette élève un an plus tôt. Une fiche de suivi a d'ailleurs été mise en place à la rentrée de janvier 2013. Caroline a en effet comptabilisé 12 demi-journées d'absences non justifiées et 12 retards au premier trimestre 2012-2013. Sur son bulletin, l'appréciation générale est ainsi rédigée : « *Très faible, excepté en maths où les résultats sont satisfaisants ; énormes difficultés à se concentrer et à être productive dans son travail.* ». Sa moyenne générale est de 8,6, avec des différences importantes entre les mathématiques (14,1 de moyenne mais elle n'a fait que 5 contrôles sur 8, l'appréciation précise « *...attention à la rigueur et à la propreté de vos copies* ») et les autres disciplines (anglais (8 de moyenne) « *manque de travail et d'attention* » ; français (9,3 de moyenne) « *grosses difficultés de concentration, bavardages, histoires avec les camarades* » ; histoire-géographie (4,7 de moyenne) « *ensemble très faible, elle doit arrêter ses bavardages et ses interventions* » ; SVT (5,2 de moyenne) « *difficultés, absences et déconcentration..* », etc.).

Comment expliquer un tel décalage ? Comment une élève qui manque de concentration et travaille très peu en règle générale, peut-elle être en mesure de rendre une narration de recherche qui sert de référence à la classe quelques mois plus tôt ? Ce qu'elle en dit lors de l'entretien corrobore notre observation de classe et l'évaluation des enseignants.

« *On a une équerre, une règle et avec un stylo, un crayon de papier et une gomme. Il faut essayer avec la règle, il faut savoir localiser le sous-marin. Faut savoir où est le sous marin entre la maison et le bateau. [...] Il faut dire par quoi on a commencé, comment on l'a fait, on a utilisé quels outils et par exemple avec l'outil comment on l'a fait. [...] Des étapes. (I : Et toi ce jour-là tu as réussi à faire combien d'étapes ?) J'en ai fait 5 ou 6. (I : ... est-ce que c'est variable le nombre d'étapes ?) C'est variable.* » (C 1, 68 à 82)

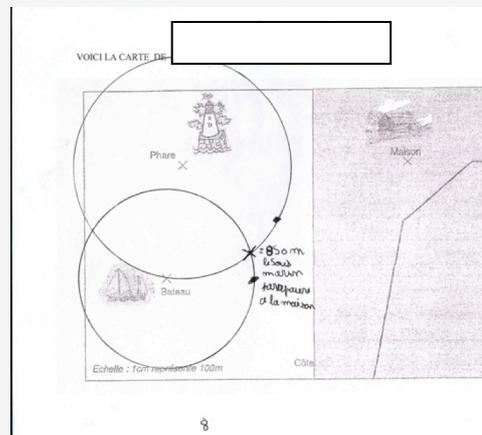
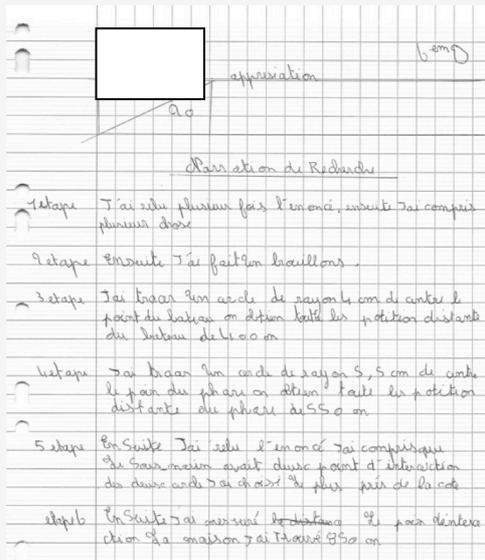
« (I : Caroline, que par ailleurs j'ai observée dans d'autres cours très en retrait, plutôt en difficulté, globalement, enfin... Et là en maths ! Et d'ailleurs dans un des entretiens, elle parle des maths, des maths, beaucoup. Donc... Elle s'y retrouve : elle était dans l'activité, elle s'y retrouve, elle avait une précision de langage, elle avait complètement intégré la consigne, le fonctionnement de ce que vous attendiez, précision du langage mathématique... Est-ce que pour vous c'est une élève que

vous avez vu progresser ou est-ce que... Comment vous l'avez sentie, Caroline [...] L'exemple de Caroline, oui, euh... Là au départ, effectivement, j'avais une appréciation un peu figée, oui, sur Caroline, d'une élève avec beaucoup de difficultés... Pas tant dans la compréhension mais plus sur l'organisation, sur la confiance en fait, et je pense que des petites activités comme la narration -je pense qu'il n'y a pas que ces narrations-là, il y a aussi un accompagnement, aussi, individuel, qui y joue beaucoup- mais, mais... Un des leviers qui est donc étudié et puis après peut-être un peu pratiqué, tout ça, ça peut permettre effectivement à certains élèves tels que Caroline de, de 'tiens !', de se positionner avec un peu plus de confiance dans la discipline, de se dire 'voilà ce dont je suis capable et voilà ce dont... enfin, ce que je dois un petit peu améliorer, quoi !'. Et bon, la narration, effectivement, pour moi, c'est un des outils qui permet de regarder ça, à l'élève de pouvoir évoluer et puis aussi s'auto-évaluer par rapport à ça. Pour Caroline, bon, moi je crois que le souci, enfin, le problème majeur que j'ai pu voir, ça a été ses difficultés d'organisation. Difficultés à gérer le temps, alors qu'effectivement elle se plonge dedans avec un peu plus de concentration, dans l'activité, elle était capable de beaucoup de choses. » (E 6, 17 et 18).

Un élève à risque de décrochage, Gabriel, face à une narration de recherche

« Il faut comprendre son mode de fonctionnement à cet élève ; je le connais depuis des années : il est là et on croit qu'il est passif et il n'est pas passif parce qu'il a besoin d'anticiper ce qu'il va écrire et dans sa tête ça tourne à toute vitesse ; et quand il se sent prêt ,eh ben il écrit [...] oui c'est parce qu'il a cette façon de faire : il élabore les étapes dans sa tête, d'autres préfèrent le contraire, par écrit : écrire, quitte à revenir dessus, à modifier, mais Gabriel non, c'est comme ça, c'est son fonctionnement. [...] (I : j'étais impressionnée parce que cet élève que je ne connaissais pas, j'avais l'impression qu'il ne se passait rien, et puis tout d'un coup il se met à écrire fébrilement et quand on passe on s'aperçoit que c'est bien noté étape 1...) dans sa tête il avait fait son déroulement tranquillement et ensuite il passe sur sa feuille. » (E 2-2, 120 à 126)

Le travail de Gabriel est valorisé lors de la correction de la seconde narration de recherche en géométrie.



Gabriel fait bien partie de ceux qui ont très bien compris ce qu'est une narration de recherche. Les explications de Gabriel sont très précises et justes. Il a aussi su utiliser beaucoup de mots mathématiques. Et enfin son dessin est propre et bien précis ! (attention au crayon à papier...)

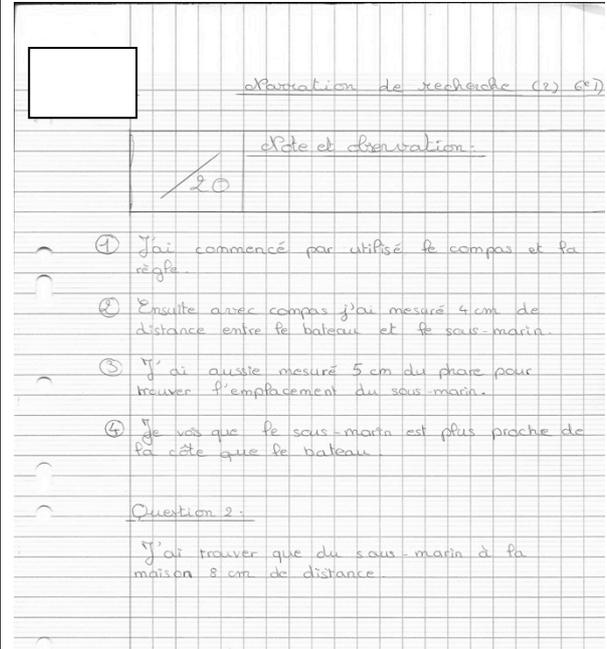
ET avec le dessin, on comprend tout.

Retour sur cette séance avec le professeur de mathématiques six mois plus tard

« I : Gabriel [...] que j'ai vu très silencieux, "inactif", entre guillemets, parce que de l'extérieur il ne se passait rien, et puis tout d'un coup il s'est mis à écrire, d'une manière très structurée : "étape 1 ; étape 2, étape 3". [...] C'était que la deuxième quand j'étais venue, ça veut dire qu'entre la première fois peut-être... Je ne sais pas, à moins que ce soit travaillé en CM2 [...]

- Alors pour certains oui, ceux que j'ai rencontrés en CM2 ils l'ont... Enfin, ont eu connaissance un petit peu des narrations. C'est vrai que sur la première narration [...] je m'attache surtout à leur, euh, à leur montrer un petit peu les choses sur la qualité de la production. Sans forcément donner quelque chose de formel, ni de correction formelle, je propose uniquement des copies d'élèves qui me paraissent intéressantes dans le soin et puis dans l'écriture. Je commence par ça, uniquement. Et puis je leur dis, effectivement 'la réponse ça sert à rien, ayez confiance uniquement sur ce que vous savez faire, écrire avec vos propres mots, sans forcément aller dans des écritures vraiment mathématiques', donc le langage mathématique vient après... J'essaie de faire les choses un peu graduellement et je pense que pour Gabriel, notamment, ce qui a pu peut-être le mettre un petit peu en confiance, c'est de savoir qu'il avait déjà juste la présentation à faire gaffe, quoi ! "Etape 1, étape 2", bon il a choisi de faire les choses par étapes, mais... Au moins, au moins commencer par ça, à sa manière... Ce qui est très difficile [R] ! Ce qui est très vicieux, trop dans ses narrations de recherche, c'est d'être capable de se détacher de ses propres méthodes en tant que professeur, pour partir vraiment véritablement de LEUR représentation et leur façon de travailler. Et ça je crois que c'est l'une des difficultés [R] ! » (E 6, 21 à 24)

Si les profils de Caroline ou de Gabriel sont intéressants et complexes, celui de leur camarade Sabine ne l'est pas moins. Son travail a été valorisé également lors de la correction de la seconde narration de recherche. En mai, lors de l'entretien, elle était diserte et présentait une certaine maturité.⁵¹



The image shows a page of handwritten work on graph paper. At the top, it is titled 'Narration de recherche (2) (6^e)'. Below the title, there is a diagram with a horizontal line and a vertical line meeting at a point, forming a right angle. A small circle is drawn at the vertex, and the number '20' is written next to it. The text below the diagram is as follows:

date et observation:

- ① J'ai commencé par utiliser le compas et la règle.
- ② Ensuite avec compas j'ai mesuré 4 cm de distance entre le bateau et le sous-marin.
- ③ J'ai aussi mesuré 5 cm du phare pour trouver l'emplacement du sous-marin.
- ④ Je vois que le sous-marin est plus proche de la côte que le bateau.

Question 2:

J'ai trouvé que du sous-marin à la maison 8 cm de distance.

Sabine a proposé une présentation propre et a écrit sans ratures.

Quant aux nouveaux élèves de 6^e, parfois initiés dès le CM 2 à la narration de recherche par le professeur surnuméraire de mathématiques, ils retrouvent avec contentement cette activité. En tout cas, leurs propos sont positifs, y compris ceux des deux garçons en grande difficulté scolaire qui se retrouvent dans la même classe de 6^e, où un autre professeur de mathématiques du collège utilise ce dispositif⁵².

« On fait des narrations de recherche les jeudis. [...] Ben c'est bien, moi j'aime bien les narrations de recherche. [...] Ben il nous donne des problèmes et on doit les résoudre, mais c'est pas des problèmes faciles, c'est des problèmes qui durent longtemps. [...] Des fois on les fait à deux, c'est ça que j'aime bien. [...] C'est qu'on est deux et qu'on cherche ensemble et tout. [...] Ça dépend, des fois celui qui est à côté de moi et des fois mes amis que je connais ». (Abd 2, 342 à 364)

« ... J'y arrive pas trop (en maths). [...] J'aime quand on fait des "oui et non", on copie beaucoup beaucoup. [...] Ben... Quand on fait par exemple des problèmes. [...] Mais je préfère les problèmes. (I : j'ai entendu dire qu'il faisait des narrations de recherche, c'est ça ?) Oui. (I : Et c'est bien ça ou pas ?) Oui, parce qu'en même temps, on se fait aider. [...] Par... M. X et une personne - une autre personne. [...] Je m'en souviens plus trop. Euh, Mme Y. [...] Ben... Elle nous aide, par exemple elle

⁵¹ En décembre 2012, lors de notre venue, Sabine était exclue trois jours du collège et nous n'avons pu la rencontrer pour un second entretien. L'appréciation générale du bulletin est ainsi libellée « Résultats soit juste moyens, soit très insuffisants et inquiétants alors que les capacités de Sabine sont réelles. Elle doit revoir son attitude face au travail et s'assagir ». Sa moyenne générale de 9,5 ; sont mentionnés six demi-journées d'absences non justifiées et 9 retards. Le CPE quant à lui émet l'avis suivant : elle commence mal l'année, elle a la capacité de mettre le cours par terre ; elle a des périodes où elle est un petit peu mieux mais ça ne dure pas ; elle est sur le chemin du conseil de discipline (« grosse bêtise qui va la mettre dehors »). En bref : « elle décroche ! ».

⁵² « Moi je l'ai proposé, enfin du moins quelques collègues m'ont demandé pour voir ce que ça pouvait donner donc je leur ai aussi donné un petit bilan, une diapositive là-dessus. Et puis il y a un collègue qui est, entre guillemets, "converti" [R] à la narration de recherche, et il le propose aussi en sixième, également. » (E 6, 60). Comment en faire une pratique partagée, un dispositif didactique commun ?

nous dit ce qu'il faut faire. Si on comprend pas trop ou on arrive pas trop, ben elle nous montre comment il faut faire. (I : Toi t'aurais besoin qu'on te montre plus comment il faut faire ?) Oui, souvent. » (Ka 2, 278 à 302).

« On apprend- ben j'aime- on fait des narrations de recherche. [...] C'est en fait parfois il nous donne des... Il nous donne des problèmes, on doit les résoudre... Mais la dernière fois en fait, on nous avait donné des poly- des polygones ; eh ben on devait dire y'avait combien de diagonales, on devait tracer et tout, c'était trop bien ! [R] [...] (I : T'avais déjà fait, ça, des narrations de recherche, avant ?) Oui. [...] (en) CM2. [...] Il nous donne des- parfois il nous donne des problèmes on doit les résoudre, ou parfois il nous donne des choses qu'on doit tracer et... [...] On fait ça en classe, tous les jeudis. ». (So 2, 198 à 212). « (I : est-ce que par exemple tu dois venir avec des outils particuliers en maths ?) Ouais des règ- une règle, une équerre, un crayon à papier... [...] Et... Et un compas. [...] Non, on a pas besoin du rapporteur. (I : Qu'est-ce qui est important ? C'est le résultat ou la façon dont tu as résolu ton problème ?) Je sais pas [R] ! [...] (I : J'avais cru que dans les narrations de recherche, y'avait des étapes (l'élève s'en rappelle soudain, avec un grand "ah oui!"), fallait expliquer... Non ? Ou je me trompe, c'est moi qui ai pas compris ?) Non, ça c'est dans les problèmes. [...] y'avait des étapes à faire. (I : Et ça, pour toi c'est facile ou pas ?) Hmm, les problèmes je suis pas très très forte, j'y arrive pas trop. » (So 2, 240 à 260)

La mobilisation et l'envie des élèves de résoudre des 'problèmes' paraît être un appui, y compris auprès des élèves considérés comme les plus en difficultés. Cette tâche requiert un réel travail cognitif qui ne semble pas les rebuter s'ils sont accompagnés par un adulte ou s'ils peuvent collaborer et échanger entre pairs. Ce dispositif semble ainsi propice à l'investissement alors même qu'il exige, nous l'avons vu, une démarche réflexive et métacognitive, une maîtrise du lexique et des outils disciplinaires. Comment expliquer cela ?

Plusieurs paramètres certainement contribuent à rendre cette situation d'apprentissage formative : la valorisation apportée à la démarche et au raisonnement, le résultat devenant secondaire ; l'originalité de cet écrit mathématique ; l'explicitation des critères de réussite et non la centration sur l'analyse des erreurs ; la volonté des enseignants de sécuriser les élèves, afin de leur permettre de retrouver confiance en eux.

Mais peut-être est-ce aussi parce que les élèves découvrent une nouvelle facette de leur rapport à l'écriture et au savoir ? Comme Goody, on peut penser que « loin d'être une transcription d'un déjà pensé, l'écriture produit des connaissances, voire des effets cognitifs. [...] On écrit, pour construire des connaissances et en construisant des connaissances dans toutes les disciplines, et cette écriture, comme l'écriture fictionnelle, n'est ni transparente, ni la transcription d'une pensée déjà élaborée. [...] A la fois obstacle potentiel et vecteur de la construction des savoirs, l'écriture est un des lieux où l'élève construit son rapport au savoir. Il utilise ou non l'écriture comme mode d'accès, il se représente ou non qu'écrire est un moyen pour lui de penser, d'apprendre, de se construire comme sujet apprenant, etc. » (Delcambre & Reuter, 2002, p. 9-10). Dans le même article, Delcambre et Reuter évoquent les narrations de recherche « qui permettent de mettre en scène le sujet en ce qu'il cherche et non en ce qu'il expose ce qu'il a trouvé » (*ibid.*, p. 25). Cet aspect original dans la forme scolaire participe certainement des raisons de l'engouement de certains élèves pour ce dispositif didactique.

Une démarche pour apprendre (avec plaisir) en maths

« Ça fait deux, trois ans de cela, on a rencontré ensemble la narration de recherche ; on a été fasciné et on avait envie de la mettre en place ; c'est ce qu'on a fait cette année ; c'est un formateur du centre Michel Delay qui est professeur de mathématiques qui nous a amené il y a deux, trois ans de cela des exemples de narration de recherche et c'est vrai qu'on a eu tout de suite les yeux qui se sont eux allumés et qu'on a décidé de mettre en pratique [...] (l'objectif) c'est de faire travailler des

élèves, leur donner un motif : ils sont notés certes mais il y a aussi des commentaires qui sont faits, et de développer aussi la façon de faire des processus de résolution de problèmes ; les démarches : comment ils ont fait ? Le résultat est intéressant, mais c'est pas ça le plus intéressant ; le plus intéressant c'est vraiment de voir leur démarche, comment ils ont fait et même en mettant par écrit ils comprennent comment leur cerveau fonctionne. Alors ce serait comparable à des entretiens d'explicitation cependant c'est sous forme écrite et c'est eux qui mettent en forme. Ensuite il y a un recouplement. Voilà, celui-ci a choisi telle méthode et c'est aussi pour montrer qu'en maths il n'y a pas qu'une seule façon de faire il n'y a pas une bonne ou une mauvaise, c'est différent. [...] tester et confronter des démarches et puis accepter la démarche de l'autre comme, pas une agression mais une critique de sa propre démarche, mais d'une amélioration de sa propre démarche [...] parce qu'on fait comme ça pour les problèmes [...] depuis le début de l'année ils se sont habitués de toute façon qu'il doit y avoir un déroulement ; d'abord on passe par des étapes, que ce soit pour des opérations, pour les problèmes, ou pour la géométrie, c'est finalement toujours la même structure. Il y a des étapes et on arrive à un résultat par l'intermédiaire des étapes. Et si c'est bien clair dans sa tête, c'est bien clair sur sa feuille, et même si le résultat il y a des erreurs de calcul, au moins la démarche [...] travailler avec M. X c'est fascinant parce que c'est logique ; et donc j'apprends beaucoup à son contact. » (E 2-2, 112 à 124)

Sécuriser par des rituels mis en place depuis la rentrée pour ensuite aller vers l'apprentissage, et les activités cognitives. Ce qui produit en retour de la curiosité, l'envie de savoir, et du plaisir. Une spirale positive.

« Oui il y a cette curiosité intellectuelle et ça c'est très important pour nos élèves ; c'est pas seulement apprendre, c'est apprendre pour le plaisir ». (E 2-2, 138).

Il nous semble qu'au-delà de cette première explication, d'autres éléments interfèrent. Ainsi de la tension processus/résultats qui est réduite dans l'observation que nous avons faite puisque l'accent est porté sur l'explicitation de la démarche, tout au long de la séance. Application de principes que Roland Goigoux considérait comme bénéfiques à propos de l'enseignement en Segpa, mais qui nous semblent pouvoir déborder largement ce cadre d'enseignement : « Les professeurs font-ils comprendre à leurs élèves que ce sont les processus intellectuels mis en œuvre pour élaborer un résultat, et non le résultat lui-même, qui les intéressent ? Les incitent-ils à réfléchir sur les moyens qu'ils utilisent pour construire des réponses aux questions qui leur sont posées ? Les aident-ils à évaluer par eux-mêmes leur propre capacité à résoudre tel ou tel type de problèmes de lecture ? » (Goigoux, 2000, p. 141). Pour le chercheur, c'est une compétence professionnelle décisive qui distingue fortement entre eux les enseignants plus ou moins experts (Ibid., p. 142).

D'autre part, la question essentielle de l'acculturation disciplinaire peut être abordée à travers la narration de recherche telle qu'elle est ici mise en place. Entrer alors dans cet univers scolaire de l'écrit semble possible, pour tous. « (I : Alors la culture écrite en maths c'est quoi ? C'est savoir poser une opération, une certaine manière d'écrire je suppose ? L'écriture en maths, elle a du sens aussi ?) Oui, parce que c'est un langage propre. Mais déjà lire des consignes, c'est rentrer dans la culture écrite aussi, et en maths on a toujours des consignes. Donc on est en plein dans la culture écrite. Même si les mathématiques ont un langage particulier par exemple celui-là. » (E 2-1, 83 à 85). Mais qui dit acculturer dit temps nécessaire pour ce faire.

Enfin, il ressort plus largement que le lexique, les outils et supports disciplinaires, « marqueurs disciplinaires » (Reuter, 2007), sont des éléments favorisant la perception par les élèves des contenus attendus, spécifiques à chacune des disciplines abordées au fil de la journée de classe. Ils participent à construire une conscience disciplinaire. « A côté d'instruire, éduquer, apprendre, c'est le verbe enseigner que l'usage a retenu comme le correspondant exact du nom discipline. Enseigner, c'est, étymologiquement, « faire connaître par des signes ». C'est faire que sa discipline se mue,

dans l'acte pédagogique, en un ensemble signifiant qui aura pour valeur de la représenter, et pour fonction de la rendre assimilable. » (Chervel, 1998, p. 25-26)

Nous avons choisi cet exemple de dispositif didactique rattaché aux mathématiques, mais la question de la précision du vocabulaire, comme celle de la syntaxe et de la symbolisation, nous semble se poser dans toutes les disciplines enseignées. Rappelons une préoccupation importante des professeurs de langues vivantes : comment faire, en allemand ou en anglais, si les élèves ne maîtrisent pas les notions grammaticales d'adjectifs, de complément d'objet, d'attribut, etc. ? Quels termes d'ailleurs utiliser pour qualifier les natures et les fonctions des mots ?

Il resterait également à interroger le fonctionnement des transitions disciplinaires à l'école élémentaire⁵³. Passent-elles par des supports différents et par un changement de registre lexical ?

Selon nous, ces aspects mériteraient d'être approfondis car les effets positifs de la narration de recherche sur certains élèves fragiles ou potentiellement décrocheurs invitent à observer dans d'autres disciplines si la présence d'un vocabulaire spécifique et identifiable réduit les retraits de l'activité proposée, si elle participe à acculturer davantage les élèves et ce faisant, réduit les malentendus sociocognitifs et les inégalités scolaires et sociales.

La narration de recherche comme dispositif didactique apparaît dans la situation observée comme une activité disciplinaire riche de potentialités pour réduire les résistances des élèves à entrer dans les contenus et le langage et le lexique mathématiques. Cette pratique assez marginale somme toute aurait par là une fonction de prévention du décrochage. Il reste à étudier à plus large échelle et plus précisément les effets produits sur les élèves, dans la durée. Cependant, à travers la mise en œuvre décrite ici, elle permet d'ores et déjà de légitimer l'écriture à travers l'enseignement des mathématiques auprès d'un public peu familier des univers scolaires de l'écrit.

⁵³ Yves Reuter considère que les disciplines existent à l'école primaire, et que « *plus on avance dans le cursus primaire, plus cette organisation devient prégnante au point qu'on pourrait avancer qu'une des fonctions principales de ce lieu scolaire est l'acculturation disciplinaire* ». (Reuter, 2007, p. 64)

L'amont et l'aval de la 6^e : suivre les élèves pour voir les effets de la narration de recherche, est-ce possible ?

« Non non, malheureusement non. (I : Et vous aimeriez bien ?) Oui ! Je demande depuis un bout de temps mais bon là, cette année, ce sera juste. [...] En quatrième non, non non, parce qu'il n'y a pas vraiment la place pour le proposer mais... En troisième -cette année j'ai une classe de troisième- on m'a proposé en méthodologie, notamment, une façon d'approcher les problèmes, surtout ceux qui nous posent justement de grandes difficultés. Et la narration de recherche me paraissait assez intéressante pour de suite regarder comment ils allaient opter pour une posture soit de recherche, soit quelque chose d'assez automatique. Et c'est vrai que pour ceux qui ont déjà un peu travaillé sur la narration de recherche, ils n'hésitent pas par exemple à prendre un brouillon puis proposer une modélisation ; et ceux qui n'ont jamais vraiment touché à la narration de recherche, recherchent quelque chose d'assez systématique, automatique, à faire des opérations, alors qu'il n'y a pas lieu de faire des opérations forcément et puis on donne pas forcément du sens aux opérations en question donc finalement- [...] Oui, voilà, ils ne sont pas forcément sur le raisonnement, donc ils sont un petit peu... Enfin, 'décalés', j'allais dire, entre guillemets, c'est pas vraiment le mot mais en termes d'habitude de travail c'est pas vraiment les mêmes méthodes, finalement et... Je l'ai proposé qu'une fois, en troisième, pour l'instant, parce que j'ai pas mal d'élèves qui demandent à avoir plus de confiance, à revenir sur certains points vus en quatrième, donc bon je vais plutôt m'axer là-dessus, mais c'est vrai que ce serait intéressant de voir effectivement cette continuité-là par rapport aux méthodes, surtout, aux méthodes de travail. Oui, ça peut être super intéressant. [...] Il y a des pistes, tout à fait, oui... Oui, c'est vrai que je... Enfin, le regard bienveillant, enfin la dimension, euh... Comment apporter plus de confiance, du moins ? Par rapport aux maths, qui sont quand même une bête noire de pas mal d'élèves [R] ! Et ne serait-ce que ça, c'est déjà un champ d'études, enfin quelque chose qui peut-être étudié je pense, développé... La question de l'évaluation aussi [R] ! Tout ça c'est un peu lié mais... Oui, c'est passionnant finalement » (E 6, 36 à 46.)

En CM 2, une amorce utile mais superficielle ?

« J'interviens ponctuellement dans les écoles pour proposer ça. Bon, ce qui est difficile quand même en primaire, c'est effectivement la production écrite : comme il y a l'exigence, dans cette narration de recherche, d'écrire, de produire quelque chose, certains élèves ont du mal, quoi. Donc là, c'est là où je trouve mes limites, justement, parce que bon, je ne les suis pas forcément, je ne les vois pas au quotidien et puis au final c'est "comment demander" un peu ce qui pourrait être une narration de recherche à des élèves que je ne connais pas forcément, enfin, bon, il y a certaines limites, disons- (I : Ça fait un peu "activité plaquée" ?) Oui, voilà, c'est un peu ça... Et puis bon, pour ceux qui adhèrent, ils adhèrent. Et puis il y a surtout le fait aussi de, ce côté-là où on vend les maths, quoi ! C'est une sorte de promotion des mathématiques à travers la narration ; chez eux, hein ! Enfin, en CM 2 ; parce qu'effectivement, dès qu'ils trouvent, il y a aussi le plaisir de trouver, de chercher et de trouver... Mais plus de trouver que de chercher, en CM 2, je pense. Il y a ce côté-là qui me pose un peu problème, mais après effectivement je pense que c'est forcément quelque chose d'assez intéressant et d'avantageux pour nous après ensuite au collège ; parce qu'il y a le langage aussi qui est là, qui va commencer un peu à se construire et puis aussi le raisonnement déductif, aussi, qui se construit petit à petit... » (E 6, 48 à 50).



5

**Des trajectoires scolaires
différenciées et évolutives**

Lydie Heurdier-Deschamps

A. Des indices et des indicateurs multiples mais sous-employés

En tout début de recherche, lorsqu'il a fallu déterminer les critères pour cibler les élèves à observer en classe et à suivre dans la durée, l'absence d'indicateurs évidents a été manifeste. Comment repérer les élèves en risque de décrochage, sachant d'une part que dans le premier degré, comme nous l'avons vu supra, il n'est guère question de décrochage mais plutôt d'élèves fragiles ou en difficultés et que d'autre part, le concept de décrochage recouvre des réalités diverses et que le terme est polysémique. S'il n'y a donc pas de profil type du décrocheur, comment alors dans les deux classes de CM2 et les deux classes de 6^e déceler concrètement ceux qui seraient potentiellement à risque ?

Très vite, nous avons opté pour une double démarche : utiliser comme indicateurs les documents institutionnels disponibles (relevés d'absence, livrets de compétences, bulletins scolaires) d'une part, partir des entretiens avec les enseignants et de nos propres observations pour croiser les points de vue d'autre part. Dans un premier temps, nous avons aussi décidé de classer les élèves en trois sous-groupes : le premier pour les élèves cumulant risque de décrochage et difficultés scolaires, le second pour ceux présentant juste un risque de décrochage, le troisième pour ceux avec difficultés scolaires mais sans risque de décrochage. Au fil des trimestres, des mouvements entre sous-groupes se sont parfois produits, tandis qu'en 6^e l'ajout d'indices a largement complexifié le tableau d'origine, quelques élèves cumulant les indicateurs. Cette approche nuancée s'inscrivait dans un cadre éthique circonscrit par des valeurs intangibles : l'éducabilité pour tous, le refus de tout déterminisme et le souci de ne pas stigmatiser les personnes. Le croisement des données a permis de constituer dès janvier 2012 une première typologie qui n'a cessé ensuite de se modifier et de s'affiner.

Nous n'avons pas retenu comme variable à considérer dans ce traitement de données le genre de l'élève. L'importance pourtant de cet élément ne nous a pas échappé, cela pourrait constituer une piste de recherche à partir de ce corpus mais peut-être aussi en l'élargissant. De fait, parmi les élèves ciblés ici, la proportion de garçons est bien supérieure à celle des filles, surtout en CM 2 (12 garçons pour 7 filles), car en 6^e c'est presque équivalent (7 garçons pour 5 filles).

Cette méthodologie très empirique s'est appuyée sur des traces écrites disponibles qui pour certaines d'entre elles sont les seuls documents officiels qui circulent entre l'école et la famille. Les bulletins et autres livrets de compétences sont des documents de type évaluatif, qui sanctionnent le travail d'une période scolaire et à ce titre participent de la forme scolaire. Le verdict porté sur le bulletin trimestriel, les appréciations négatives ou positives, encourageantes ou sanctionnant des attitudes inadaptées, peuvent être la source de tensions intrafamiliales qui dégradent les relations entre les parents et les enfants. Cet axe de réflexion n'a pas été retenu ici pour les élèves ciblés, mais il pourrait constituer un prolongement envisageable de cette recherche-action. De notre point de vue, l'impact de ces documents évaluatifs ne doit donc pas être sous-estimé. Le bulletin comme le livret de compétences participent à la culture écrite scolaire et sont le plus souvent le seul retour formalisé de ce qui se vit à l'école. Le calcul de la moyenne reste pour beaucoup une preuve tangible des apprentissages réussis ou non, alors même que le contenu des appréciations porte pour une bonne part sur le comportement de l'élève, considéré comme conforme ou non aux normes scolaires.

Pour mesurer l'assiduité et la ponctualité, le premier indicateur quantitatif disponible est le nombre de demi-journées d'absences injustifiées, le second est le nombre de retards. Mais ces indicateurs sont tributaires à la fois des pratiques des élèves et de la mobilisation et des pratiques des personnels chargés des relevés. Ces critères qui pourraient être considérés comme les plus objectifs dépendent en fait du contexte local de production des données (Douat, 2011). Cependant malgré ces limites, ils restent nécessaires.

A partir des relevés mensuels fournis par les professeurs des écoles, nous avons établi une synthèse pour l'ensemble des élèves de chaque classe. En janvier 2012, nous ne disposions que des relevés du premier trimestre 2011-2012 ; cette ébauche de repérage nous a permis de cibler quelques élèves au début de nos observations en classe. Par la suite, chaque trimestre, le tableau par classe a été revu en fonction des informations fournies par les enseignants à qui nous n'avons pas donné de consignes particulières. A partir de janvier 2012, un enseignant a ajouté les retards, les deux ont noté les motifs d'absence quand ils les connaissaient.

Elève	absences / retards (à partir de janvier)									
	sept	octobre	nov	déc	janvier	février	mars	avril	mai	juin ⁵⁴
A	1 j		1 j	6 j + 1/2	1 R	2 j		1 R ; 1/2j		4 j + 1/2 ; 1 R
B				1 j + 1/2	1 j		1 j + 1/2	1 j	4 j	2 j + 2 x 1/2
C	2 j	1/2 j	2 j + 1/2	1 j + 1/2	1 j		3 j (mal ventre, CM)	1 j + 1/2	5 j	11 j + 2 x 1/2
D	4 j							1 R	1 R	2 x 1/2 j
E	4 j				1 j ; 1 R	6 j	2 j	2 j		3 j + 1/2 ; 1 R
F										1/2 j
G			2 j							5 j
H	4 j									5 j + 1/2 ; 1 R
I							1/2 j			2 j
J										1 R
K		1/2 j	2 x 1/2 j				1/2 j	1 R	1 j (visite ITEP) + 1/2	3 j + 2 x 1/2
L						2 j + 1/2				3 x 1/2 j
M				1 j + 1/2	1 j ; 1 R	1/2 j	1 j + 1/2 (visite SEG- PA)	2 R ; 1 j	1/2 j (convoc. juge pour enfant)	5 j (gastro 4 j)
N	8 j (2 sem.)				1/2 j		1 j + 1/2 (visite SEG- PA)		4 j	3 j + 4 x 1/2
O										1 R
P	1 j + 3x 1/2		1/2 j	2x 1/2 j	6 j (CM) + 2 x 1/2	4 j	1 j + 4 x 1/2 (fièvre, mal de tête)	1 j	2 j + 1/2	3 j + 1/2
Q						1/2 j				1/2 j ; 1 R
R		1/2 j		1 j	1/2 j ; 1 R		1 j + 1/2			2 j
S	4 j		1/2 j					1 j		1 R
T		2 j	3 j		5 j (douleurs ventre, tête, rage de dents CM)		3 j (asthme, diarrhée) + 1/2 j (visite segpa)	1 j	5 j ; 1 R (asthme)	6 j + 2x 1/2

Tableau de synthèse du CM2 A (élèves anonymés, sans mention ici de leur date de naissance et de leur sexe)

⁵⁴ En juin, nombreuses absences la dernière semaine, ainsi que le lundi 2 juillet, où on compte 13 absents la journée entière, soit plus de la moitié de la classe.

Elève	absences									
	sept	octobre	nov	déc	janvier	février	mars	avril	mai	juin
A			1 j		2 j (maladie)		2 j			1/2 j
B			2 j					2 j	3 j + 1/2	1 j + 1/2
C	1 j		3 j		1 j (RV méd)	1 j	1/2 j		1/2 j	1 j + 1/2
D			1/2 j							1/2 j
E							1/2 j			2 j + 1/2
F			1/2 j		1 j (malade)					1/2 j
G			2 j							2 j + 1/2
H		1/2 j	1/2 j							15 j (à partir du 4 juin)
I			3 j + 1/2		3 j (malade)	1 j	1 j + 1/2	1 j	1 j	5 j
J	3 j	1 j	1 j	3 j			1 j + 2x1/2		1 j + 1/2	2 x 1/2 j
K	1/2 j		1/2 j		1/2 j		3 j			1/2 j
L			1 j							1/2 j
M										2 x 1/2 j
N	2 j + 1/2	5 j + 1/2	2 j	1 j + 1/2	1 j (malade)					1 j + 1/2
O			1 j	2 j	1 j + 2x1/2 (arrivée à 10h car RV)	2x1/2 j	5 j	1/2 j (concert la veille)		1/2 j
P							1/2 j			
Q	1/2 j	4 x 1/2	4 x 1/2	1/2 j	1 j		1 j	1 j	1 j + 1/2	
R				1/2 j						1/2 j
S	1/2 j		1/2 j	1 j			1 j + 2x1/2			2 j + 3 x 1/2
T			1 j + 1/2		4 j 1/2 (malade)					6 j + 1/2
U	2 j + 1/2				1/2 j					
V							1/2 j (arrivée 10h, non réveillé)			
remarques			le 7/11 (aïd) 3 absents toute la journée + 3 la 1/2 j							le 4 juin (Réunion RA), 14 élèves absents la 1/2 j + 3 la journée

Tableau de synthèse du CM2 B (élèves anonymés, sans mention ici de leur date de naissance et de leur sexe)

Des variations selon les élèves et selon la période apparaissent : certains élèves ne sont jamais absents ou presque tandis que d'autres présentent des absences perlées, une demi-journée ou une journée par-ci, par-là. Pour certains élèves, les motifs d'absence sont indiqués, pour d'autres non, sans que l'on sache ce qui a motivé ce jour-là l'enseignant à le préciser.

Pour les deux classes de 6^e, les données sont incomplètes, car pour le premier trimestre les données fournies ont été agglomérées, nous ne disposons donc en détail que de la période janvier-mai 2012. Le logiciel utilisé par la vie scolaire permet de noter quand les excuses sont non valables ; figurent également les sanctions prononcées. La rencontre avec le conseiller principal d'éducation

en charge du niveau 6^e a permis de compenser en partie l'absence de données exhaustives, par un recensement des élèves fragiles ou en risque de décrochage basé sur sa pratique quotidienne et les souvenirs et ressentis qu'il en avait.

Elève	Bilingue	1 Abs = 1/2 journée ; 1 R = 1 retard				
		janvier	février	mars	avril	mai
A ULIS			3 Abs ; 1 R			5 Abs (1 excuse non val.)
B	x					6 Abs
C	x	2 Abs ; 1 R				
D	x	1 Abs ; 1 R		2 Abs ; 10 R 1 sanction		2 Abs ; 6 R
E	x	2 Abs				
F	x	11 Abs (1 excuse non val.) ; 3 R ; 2 sanctions	8 Abs (1 excuse non val.) ; 1 R	7 Abs ; 4 R	12 Abs (2 excuses non val.) ; 2 R ; une sanction	6 Abs ; 5 R
G	x	1 Abs				
H	x					2 Abs
I		5 Abs	3 Abs		6 Abs	
J	x	6 Abs ; 1 sanction	2 Abs (1 excuse non valable) 1 R ; 1 sanction	2 Abs ; 1 sanction	2 Abs (1 excuse non valable) ; 1 R	8 Abs (1 excuse non valable) ; 2 R ; 2 sanctions
K	x		4 Abs			1 Abs
L	x	1 Abs				1 Abs
M	x	2 Abs		2 Abs	2 Abs	3 Abs
N	x	5 Abs ; 1 R ; 2 sanctions	1 Abs ; 1 sanction		4 Abs ; 4 R	7 Abs ; 7 R
O	x		1 Abs			2 Abs
P	x	4 Abs	3 Abs		3 Abs ; 1 R	5 Abs (1 excuse non valable) ; 1 R ; 1 sanction
Q	x	10 Abs (1 excuse non valable)	7 Abs (2 excuses non val.)	18 Abs (malade) ; 4 excuses non val. ; 1 R	10 Abs (7 excuses non val.) ; 1 R	14 Abs (5 excuses non val.) ; 3 R ; 2 sanctions
R	x				1 Abs	1 Abs
S	x		1 Abs		13 Abs (1 excuse non val.) ; 1 R	1 Abs ; 2 R
T	x		1 Abs			2 Abs
U	x					
V	x					
W	x	5 Abs	4 Abs (2 excuses non val.) ; 1 R	5 Abs	2 Abs	4 Abs (1 excuse non valable)
W			1 Abs			4 Abs (2 excuses non val.) ; 3 sanctions
Y	x	5 Abs	1 Abs		1 Abs	5 Abs (1 excuse non valable)

Tableau de synthèse de la 6^e 1 (élèves anonymés, sans mention ici de leur date de naissance et de leur sexe)

Elève	1 Abs = 1/2 journée ; 1 R = 1 retard				
	janvier	février	mars	avril	mai
A	3 Abs ; 1 R ; 2 sanctions				3 Abs
B	4 Abs ; 1 R	3 Abs		2 Abs ; 2 sanctions	9 Abs ; 1 R
C		4 Abs			3 Abs ; 1 R
D	8 Abs (1 excuse non valable) ; 1 R	4 Abs	5 Abs ; 4 R	1 Abs	
E	3 Abs	3 Abs (1 excuse non va- lable)		6 Abs (1 excuse non valable)	8 Abs (2 excuses non valables)
F	5 Abs (4 excuses non valables) ; 1 R ; 1 sanc- tion	12 Abs (1 excuse non va- lable)		2 Abs	7 Abs (2 excuses non valables) ; 1 sanction
G		4 Abs		1 Abs	
H					
I					
J	3 Abs ; 3 R ; 1 sanction	4 Abs (1 excuse non valable) ; 1 sanction	3 Abs	2 Abs	1 Abs ; 1 R
K		1 Abs ; 1 R ; 1 sanction			1 Abs ; 3 R
L				4 Abs	1 Abs
M					
N	3 Abs ; 2 R	1 Abs		1 Abs	5 Abs ; 1 R
O		5 Abs			4 Abs
P	8 Abs ; 1 R ; 1 sanction	9 Abs ; 1 R ; 1 sanction	11 Abs (1 excuse non valable)	9 Abs	9 Abs
Q	5 Abs ; 1 R	9 Abs ; 2 R ; 1 sanction		2 Abs ; 1 R ; 1 sanction	4 Abs ; 1 R
R	1 Abs ; 1 R	1 Abs			
S	2 Abs	2 Abs			3 Abs
T	3 Abs	1 Abs ; 1 R			2 Abs
U	3 Abs			1 Abs ; 1 R	
V	5 Abs ; 2 R	2 Abs ; 2 R	1 Abs	1 Abs	1 Abs ; 2 sanc- tions
W	3 Abs ; 1 R	5 Abs (1 excuse non val.)			3 Abs ; 1 R

Tableau de synthèse de la 6^e 2 (élèves anonymés, sans mention ici de leur date de naissance et de leur sexe)

Quelques élèves cumulent absences, retards et parfois sanctions : en 6^e 1, il s'agit des élèves F, J, N, P, Q, W ; en 6^e 2, il s'agit des élèves D, E, F, J, P, Q, V. Pour les deux classes de 6^e, le tableau est plus resserré mais éclaire néanmoins sur les récurrences d'absences, la mention de sanction alertant sur une vigilance particulière portée par l'équipe éducative à ces élèves-là.

Ces tableaux de synthèse ont constitué un des éléments pour établir la typologie des élèves à risque de décrochage.

Pour le dernier trimestre d'observation, de septembre à décembre 2012, nous n'avons collecté les données que pour les élèves suivis de CM2 en 6^e et ceux suivis de 6^e en 5^e. Ce faisant, nous avons

constaté grâce au nouveau logiciel de suivi des absences installé à la rentrée 2012, que la demi-journée d'absence correspond à deux cas de figure : l'élève peut être effectivement absent la demi-journée, mais il peut être absent simplement une heure, la première ou une autre de cette demi-journée. L'élève arrivé avec un retard de moins de dix minutes est admis en cours ; au-delà il est considéré comme en retard et envoyé en permanence. Les logiciels existants ne permettent pas de mesurer plus finement ce qui s'est effectivement produit. Sauf à mettre en place un système de suivi de l'assiduité et de la ponctualité manuel et personnalisé pour quelques élèves, il reste une marge d'incertitude. Cela confirme les observations d'Étienne Douat (2011) sur les imprécisions effectives d'une partie des données quantifiées issues de la vie scolaire. Les personnels ne sont nullement en cause, la masse d'informations à traiter et les urgences quotidiennes sont telles, particulièrement dans des collèges du type de Schoelcher, qu'ils manquent de temps pour analyser les retards avec plus de précision. Dans ce contexte, les priorités sont autres. Les relevés d'absences et de retards y sont à la fois « des indicateurs mettant en cause l'investissement des élèves » (expression d'un CPE) et des preuves de l'attention que l'on porte à l'élève que l'on convoque. Selon nos observations, c'est la convergence entre ces indicateurs quantifiés et les vécus et ressentis des CPE et de leurs collègues enseignants qui, à un moment donné, focalise l'attention sur certains élèves. Ces indicateurs sont reportés sur le bulletin trimestriel et servent de justificatif lorsqu'une sanction est prise ou qu'un avertissement est administré.

L'autre document institutionnel utilisé pour le ciblage des élèves est le bulletin trimestriel pour les élèves de collège, et le livret trimestriel de compétences pour ceux de CM2. Pour ces derniers, nous avons pris en compte pour la typologie la seule appréciation générale où figurent souvent des commentaires et recommandations sur l'attitude en classe. Au collège, l'observation des bulletins a porté à la fois sur l'appréciation générale mais aussi sur les commentaires des différents enseignants. Pour une partie des élèves, des variations dans le temps (selon la période de l'année) et selon les disciplines apparaissent : par exemple, dans une matière l'élève est considéré comme bon, sans problème de comportement tandis que dans une autre, l'appréciation met en avant son manque de travail, son agitation ou son manque de concentration, ce qui influe négativement sur les résultats obtenus. Autrement dit sur un même bulletin, il peut y avoir une hétérogénéité des attitudes et des résultats selon les disciplines. Ce qui se traduit au final par une appréciation générale du type : « Trimestre mitigé » ou « Trimestre irrégulier », sans que ces variations soient analysées plus avant pour tenter d'en comprendre l'origine. Cette hétérogénéité semble considérée comme « naturelle », alors qu'elle pourrait selon nous, être un point de départ pour que l'élève explicite les mobiles qui font qu'il participe et travaille dans une discipline et pas dans une autre⁵⁵. Par exemple, serait-il envisageable que le bulletin scolaire soit un écrit support de régulation, au moins pour les élèves fragiles ? Il s'agit bien ici des élèves de 6^e ; pour les plus âgés, l'accumulation de mauvais résultats couplés à des appréciations peu flatteuses conduit à une démobilitation progressive, d'abord ciblée, qui peut s'étendre ensuite aux autres disciplines.

Nous n'avons pas retenu comme critères la moyenne générale trimestrielle ou les moyennes disciplinaires qui figurent à la décimale près, ni même le positionnement des élèves dans la classe⁵⁶.

⁵⁵ Une étude utilisant un logiciel de traitement sémantique pour analyser les appréciations contenues dans les bulletins scolaires d'élèves « incasables » fournit des éléments de comparaison. On y trouve nombre de constats pointés ici, en particulier « *Pourtant, même dans les dossiers où se trouvent les commentaires les plus acerbes, on trouve toujours quelques appréciations qui montrent un regard différent. Le même jeune jugé pénible par certains, peut être apprécié par d'autres. [...] On trouve même parfois des éloges [...] cependant, même si l'approche est parfois nettement positive, [...] la responsabilité de l'échec incombe toujours au jeune lui-même, soit par manque de travail, soit en raison de son comportement* ». (Lesur, 2008, p. 82)

⁵⁶ Pour sa part, Sarrazy attribue une fonction sociale au bulletin scolaire et considère que : « *Le couple 'note, appréciation', dont les termes sont réciproquement irréductibles, serait donc pédagogiquement fonctionnel en tant qu'il*

A la lecture de ces bulletins sont apparues de manière récurrente des expressions qui nous ont servi d'indicateurs supplémentaires dans le repérage des élèves fragiles ou à risque de décrochage. Il s'agit de :

- « peu de travail à la maison »
- « leçons peu apprises »
- « difficultés de concentration »

Ces expressions figurent chaque trimestre pour quelques-uns, apparaissent au 2^e ou 3^e trimestre pour d'autres. Mais il arrive qu'un élève cumule les trois expressions, réparties ou non entre les disciplines. Ce qui n'empêche pas par ailleurs d'avoir une appréciation élogieuse dans une matière particulière. Rien n'est donc figé en 6^e, ce qui est encourageant, mais requiert de l'équipe éducative de se saisir collectivement, sans jugement, de ces indices pour, avec le jeune, tenter de comprendre l'engagement ou non, l'adhésion à certaines pratiques ou non, la participation à certaines modalités pédagogiques ou non. Au-delà des difficultés réelles, une marge de progression liée à la mobilisation est toujours possible. Au collège à la différence de l'école primaire, une certaine instabilité dans le temps et selon les disciplines apparaît donc pour une partie des élèves, à travers des appréciations complémentaires qui sont le signe de dysfonctionnements par rapport aux attendus scolaires. Les postures ne sont donc pas statiques mais évolutives, et s'il y a retrait progressif ou intermittent des activités pour certains, en 6^e, il est extrêmement rare de constater des ruptures⁵⁷ effectives. Il s'agit bien de processus en œuvre, la question du temps est centrale, même si là encore des variations apparaissent entre les élèves.

Par ailleurs, sur les bulletins, figurent aussi des « sanctions positives », gratifications décidées pendant le conseil de classe⁵⁸. Ces récompenses symboliques sont nombreuses en 6^e 1, classe bilingue anglais/allemand (moindres en 6^e 2) : par exemple on comptabilise au 2^e trimestre onze mentions de « félicitations », trois mentions de « compliments », une d'« encouragements » ; un seul élève ciblé par nous se voit attribuer une récompense. Nous n'avons pas effectué de relevé systématique de ces formes de gratification ni discuté de leurs effets, y compris quand on n'en est pas destinataire, sur l'estime de soi auprès des élèves ciblés. Le rituel du conseil de classe et l'émanation écrite formalisée du bulletin scolaire, accompagnée pour certains d'une feuille notifiant la gratification ou la sanction⁵⁹, participent des régulations institutionnelles mais influent sur les relations entre enseignants et élèves comme sur celles entre pairs. La culture écrite scolaire qui s'y ma-

crée une marge d'incertitude, entre les deux termes qu'il réunit, par et dans laquelle l'enseignant peut énoncer subrepticement, comme en voix off, ses espérances insatisfaites, implicites et néanmoins attendues, à travers des figures telles que l'ambiguïté, la nuance, l'injonction ou le conseil avec leur cortège de sous-entendus... bref autant de jeux de langage que les élèves, et leurs parents, devront apprendre à décoder ». (Sarrazy, 2000, p. 3)

Il a établi quatre catégories d'appréciation divisées en sous-classes : celles relatives aux résultats ou au travail de l'élève, celles relatives à la 'morale scolaire', les jugements invoquant des qualités psychologiques, les injonction ou conseils. (*ibid.*, p. 5-6)

⁵⁷ Par rupture, nous entendons interruption, cessation brusque ou cassure, plutôt que décalage, écart ou changement.

⁵⁸ La mise en place de ce système permet de comparer les classes les unes avec les autres comme les niveaux entre eux. De manière secondaire, ce sont des indicateurs du plus ou moins bon fonctionnement des classes comme de la réussite des élèves. Ainsi, le CPE nous confie que, pour lui, l'augmentation importante des gratifications en 2011-2012 sur le niveau 6^e est à mettre en lien avec les choix opérés d'accompagnement des élèves : heure de vie de classe, accueil revu, dispositifs de mise au travail, aménagements de l'emploi du temps pour certains, première heure de la journée pour « leçons du jour, exercices »... Préfet des études, il a lancé un chantier pour favoriser la transition, surtout pour les plus fragiles. (Entretiens du 27 janvier et du 5 juin 2012)

⁵⁹ Dans ce cas de figure, on peut lire, hormis les références réglementaires et les formules de politesse, « *J'ai le regret de porter à votre connaissance, qu'après avoir pris l'avis du Conseil de classe du ... trimestre, j'ai décidé de sanctionner votre enfant.... scolarisé en classe de par un [case(s) cochée (s)] : avertissement travail, avertissement conduite, blâme travail, blâme conduite ».*

nifeste renvoie à la famille une image qui peut déstabiliser, qui peut provoquer sentiment d'incompréhension ou d'injustice. L'ensemble de ces éléments mérite, selon nous, d'être approfondi dans le cadre d'une recherche complémentaire, en tentant de comprendre comment sont interprétées les appréciations des bulletins par les jeunes et par leurs parents. En quoi cet écrit scolaire à finalité évaluative mais aussi régulatrice participe-t-il ou non à la prévention du décrochage ?

Au final, la typologie des collégiens qui a évolué entre janvier et juin 2012 recense une vingtaine d'élèves qui seront pour une petite partie d'entre eux interviewés et suivis en 5^e pendant le premier trimestre 2012-2013. La typologie des CM2 s'est, elle, étoffée et affinée au fil du temps et des observations en classe. Malgré la réduction du nombre d'élèves ciblés en juin, il nous a été impossible de les suivre tous, alors même que le passage d'un cycle à l'autre constitue une étape révélatrice de fragilités. Plusieurs d'entre eux n'ont pas intégré le collège Schoelcher à la rentrée. D'autres ont été répartis dans plusieurs classes de 6^e, ce qui n'a pas permis un suivi aisé. Nous avons donc concentré nos observations et les entretiens du premier trimestre 2012-2013 sur une dizaine d'entre eux.

Typologie des élèves de CM2

d'après les livrets de compétences et les relevés des absences du 1^{er} trimestre, les observations et les entretiens de janvier ; ajout d'après livret 2^e trimestre ; ajout d'après livret 3^e trimestre ; élève suivi en 6^e

	CM 2 A	CM 2 B
Elèves absents ou en risque de décrochage d'après les relevés d'absence du 1^{er} trimestre	<p><u>Elève C</u> (2^e T : a fourni des efforts de manière inconstante ; a manqué des séances d'aide personnalisée)</p>	<p><u>Elève N</u> (3^e T : très bonne élève. Elle s'investit et participe beaucoup en classe. Un effort doit cependant être porté en orthographe et dans les activités d'expression écrite)</p> <p><u>Elève Q</u> (2^e T : progrès en maths, toujours quelques difficultés en conjugaison) (3^e T : participe, s'intéresse beaucoup à ce que nous faisons en classe ; souvent très perspicace ; un petit effort en grammaire dot être fait)</p>
Elèves en grande difficulté et parfois problèmes de comportement d'après livret 1^{er} trimestre	<p><u>Elève N</u> (2^e T : résultats faibles en français ; « a fourni un travail sérieux » et grâce à cela il est en progression ») (3^e T : résultats faibles en français et en maths ; « travail sérieux », a parfois manqué de concentration)</p> <p><u>Elève A</u> (2^e T : travail sérieux mais « encore du mal à se concentrer par moments » ; faire des efforts en lecture) (3^e T : manque de concentration, nombreux problèmes de comportement ; difficultés en lecture repérées dans les évaluations nationales)</p>	<p><u>Elève B</u> (2^e T : difficultés tjs présentes ; depuis peu participe davantage en classe) (3^e T : « a complètement lâché prise en fin d'année. Il est en grande difficulté et ne s'implique pas du tout en classe. Il réussit cependant à s'investir quand il y a un enjeu à court terme »)</p> <p><u>Elève D</u> (2^e T : a fait quelques efforts pour apprendre ses leçons ; ne participe pas assez en classe ; progrès en maths, beaucoup de difficultés en grammaire) (3^e T : en difficulté ; a fait des efforts sur son comportement)</p> <p><u>Elève E</u> (2^e T : pas d'amélioration du comportement ; « toujours en difficulté en lecture, ce qui l'empêche de progresser en français ») (3^e T : « en grande difficulté, ses difficultés en lecture bloquent ses apprentissages dans les autres domaines. Son comportement s'est nettement dégradé durant ce trimestre »)</p> <p><u>Elève L</u></p>

		<p>(2^e T : a beaucoup progressé en maths ; « les consignes en français posent encore des difficultés de compréhension » ; « a su se saisir de l'aide personnalisée »)</p> <p>(3^e T : difficultés en français, notamment en lecture et en compréhension. « Il a su régler ses problèmes de comportement. Il a su se saisir de l'aide apportée dans certains domaines (grammaire, conjugaison) et s'est complètement révélé au cours du projet théâtral mis en place avec le comédien ».)</p>
<p>Elèves absents ou en risque de décrochage et en difficulté d'après livret 1^{er} trimestre</p>	<p><u>Elève T</u> (2^e T : « travail sérieux en classe mais il faut plus de rigueur dans l'apprentissage des leçons pour pouvoir progresser. Il faut également être plus organisé dans ton travail (ne pas perdre de fiche, récupérer les leçons quand tu es absent...) »)</p> <p><u>Elève P</u> (2^e T : « ses nombreuses absences le pénalisent dans ses apprentissages » ; travail sérieux en classe « mais il pourrait avoir de meilleurs résultats s'il était plus rigoureux dans l'apprentissage des leçons »)</p> <p>(3^e T : « a fait des efforts », a progressé mais encore lent dans la mise au travail)</p>	<p>Elève J (2^e T : en difficulté en grammaire et conjugaison ; capable de réflexion en maths)</p> <p>(3^e T : souvent dans la lune, a du mal à respecter les consignes données)</p>
<p>Elèves de CM2 à suivre car soit limités en grande difficulté, soit considérés comme potentiellement fragiles lors du passage en 6^e, soit repérés par nous lors des observations en classe</p>	<p><u>Elève E</u> (2^e T : résultats très satisfaisants en français et en maths ; travail très sérieux)</p> <p><u>Elève G</u></p> <p><u>Elève Q</u> (3^e T : résultats excellents en maths et très satisfaisants en français ; trop agité en fin d'année)</p>	<p><u>Elève T</u> (2^e T : progrès en maths ; toujours en difficulté en français)</p> <p>(3^e T : « en difficulté. Elle n'a pas su combler ses difficultés en français. Elle s'investit pourtant beaucoup en classe. Elève très agréable qui est bien entrée dans les projets »)</p> <p>Elève I (3^e T : « a toujours des difficultés de compréhension en français).</p> <p><u>Elève O</u> (2^e T : bonne élève ; fait preuve de réflexion ; comportement nettement amélioré ; « elle entre ainsi beaucoup plus facilement dans les apprentissages »)</p> <p>(3^e T : elle se laisse quelquefois envahir par le stress ; elle a su régler ses problèmes de comportement et s'est beaucoup investie dans les projets et activités de classe).</p>
<p>Elèves limités en grande difficulté et problèmes de comportement (d'après livret 1^{er} trimestre)</p>		<p><u>Elève K</u> (2^e T : grande difficulté en maths, grammaire et conjugaison ; comportement amélioré)</p> <p>(3^e T : difficultés de compréhension en français et en maths. Peu investi en début d'année, il a su s'intéresser aux projets mis en place et a pleinement participé aux activités. Il a nettement amélioré son comportement).</p> <p>Elève G (3^e T : « Très intelligent » ; « un moteur pour la classe quand il décide de s'investir. Il est cependant fort dommage qu'il n'apprenne pas suffisamment ses leçons ».)</p>
<p>Elèves avec seulement des problèmes de comportement (d'après livret 1^{er} trimestre)</p>		<p>Elève V (2^e T : comportement nettement amélioré, « ce qui lui permet d'entrer plus facilement dans les apprentissages » ; progrès en français et en maths)</p> <p>(3^e T : « a beaucoup de capacités mais il ne les exploite pas à leur juste valeur. Il ne s'implique pas beaucoup en classe et ses résultats s'en ressen-</p>

		tent ».)
remarques	Après discussion avec l'enseignant et la directrice, 2 élèves ont été retirés de la 1 ^{re} typologie, car jugés par eux non représentatifs : les élèves K et M avaient un dossier MDPH et devaient partir à l'ITEP. M sera finalement orienté en Segpa.	

Typologie des élèves de 6^e

d'après les bulletins trimestriels et le relevé des absences globalisé du premier trimestre, les observations et les entretiens de janvier ; ajout d'après bulletin du 2^e trimestre, d'après bulletin du 3^e trimestre ; élève suivi en 5^e

		6 ^e 1	6 ^e 2
Elèves à suivre en priorité	Elèves absents ou en risque de décrochage d'après les relevés d'absence 1 ^{er} trimestre	<p><u>Elève F*</u></p> <p><u>Elève W</u> (2^e T : excellent niveau, 1^{er} classe) (3^e T : « élève exemplaire, sérieux exemplaire »)</p> <p><u>Elève J*</u></p>	<p>Elève D</p> <p><u>Elève P</u></p>
	Elèves en grande difficulté et parfois problèmes de comportement d'après bulletin 1 ^{er} trimestre		<p><u>Elève J*</u> (2^e T : efforts comportement ; réorientation en cours)</p> <p><u>Elève V*</u> (2^e T : « trimestre assez satisfaisant ») (3^e T : nette baisse ce trimestre ; manque de concentration ; doit apprendre à travailler au sein du groupe pour progresser)</p>
	Elèves absents ou en risque de décrochage /et en difficulté d'après bulletin 1 ^{er} trimestre	<p><u>Elève Q*</u></p> <p>Elève M</p> <p><u>Elève D</u></p>	
Indicateurs supplémentaires d'après les bulletins du 1 ^{er} trimestre	Elèves avec appréciation « bilan/trimestre (très) mitigé » ou « trimestre irrégulier »	<p>Elève P (3^e T : quelques efforts de concentration ont été enregistrés, mais continue à négliger trop souvent son travail et n'est pas convaincu de l'importance de sa scolarité)</p> <p>Elève L (2^e T : en progrès ; bulletin satisfaisant) (3^e T : bilan plutôt positif)</p> <p>Elève M (2^e T : en progrès ; bulletin satisfaisant ; « compliments », « veiller à augmenter la concentration dans certaines ma-</p>	<p><u>Elève P</u></p> <p><u>Elève F</u></p> <p>Elève N (2^e T : « acquis fragiles »)</p> <p>Elève Q (3^e T : nette transformation ; .. a su se reprendre et se reconcentrer sur le travail en classe)</p> <p><u>Elève E</u> (3^e T : résultats fragiles, trimestre irrégulier, manque de régularité)</p>

		tières ») (3 ^e T : relâchement confirmé et accentué) <u>Elève J</u> <u>Elève D</u>	
	Elèves avec « peu de travail à la maison » Leçons peu apprises	Elève K (3 ^e T : difficultés souvent très prononcées ; attention à rester concentrée ; comportement problématique)	<u>Elève E</u> Elève Q <u>Elève F</u> Elève A (3 ^e T : un peu mitigé, doit être plus sérieuse et se concentrer)
	Elèves signalés comme ayant des « difficultés de concentration »	<u>Elève D</u> (2 ^e T : résultats insuffisants par manque de travail) (3 ^e T : manque de travail) <u>Elève G</u> (et résultats fragiles) (2 ^e T : baisse résultats) (3 ^e T : s'est remise au travail de manière efficace) <u>Elève J</u> (2 ^e T : peu de travail, résultats inquiétants) (3 ^e T : bilan très hétérogène : quelques professeurs notent des progrès, mais trop de remarques négatives sur le comportement problématique, et le travail insuffisant) Elève N (2 ^e T : peu de travail, résultats inquiétants) (3 ^e T : fin d'année décevante, voire inquiétante ; baisse significative des résultats, manque de sérieux, mauvaise gestion du matériel)	Elève A <u>Elève F</u> <u>Elève V</u> <u>Elève D</u> (2 ^e T : variable selon matières) (3 ^e T : baisse des résultats, manque de sérieux, attitude problématique en classe) Elève T (3 ^e T : travail réel, efforts constants)

* signalé en plus comme en risque sérieux de décrochage ou inquiétant par le CPE à la fin janvier 2012.

Lors d'un entretien avec le conseiller principal d'éducation en juin 2012, il a été débattu de l'intérêt de suivre ces élèves de 6^e en 5^e. Comme matériellement, les disponibilités des chercheuses étaient insuffisantes pour assurer le suivi de l'ensemble de la cohorte, douze élèves ont été retenus, selon des profils variés et des problématiques personnelles hétérogènes. Cependant, à la rentrée 2012, nous avons constaté que deux de ces élèves (élèves F et Q de 6^e 1), ceux les plus en risque de décrochage en 6^e, avaient finalement été encouragés à redoubler leur sixième, hypothèse non évoquée lors de la rencontre du 5 juin. L'élève Q a été exclue en octobre, et nous n'avons pas eu l'occasion de la rencontrer depuis. Pour l'autre redoublant, son maintien au collège est plus qu'aléatoire. En outre, comme il s'agissait en peu de temps de suivre à la fois les élèves de CM2 en 6^e et ceux de 6^e en 5^e, que les élèves ciblés ont été répartis dans plusieurs classes, les données recueillies en décembre 2012 ne sont pas homogènes. Si nous disposons des bulletins trimestriels et des relevés d'absence pour la majorité d'entre eux, nous n'avons pu conduire autant d'entretiens que nous le souhaitions.

Liste des élèves de 6^e à suivre en 5^e d'après les entretiens conduits avec le CPE du collège Schoelcher

6^e 1

- Elève F : a été exclu 3 jours en mars, a participé pendant ces 3 jours au module de prévention du décrochage ModAccès ; a une fiche de suivi qu'il a contribué à élaborer (positif pendant 2 semaines, depuis très peu remplie, prise en charge par l'élève qui faiblit beaucoup)
- Elève Q : est allée en début d'année dans le module de prévention ModAccès ; accompagnement éducatif en place ; dossier pour ITEP établi et envoyé, en attente de réponse MDPH ; emploi du temps aménagé, prise en charge individuelle au moins 2 fois par semaine par assistant pédagogique ou professeur de musique ; présentée comme ayant un profil non adapté au collège ; « est en dégringolade »
- Elève W : 1^{er} de la classe, mais est à surveiller car profil très particulier ; en début d'année, par des poèmes, il a alerté les adultes sur ses craintes d'être bouc-émissaire dans sa classe, il signalait qu'il « n'était pas bien dans ses baskets ». Accompagnement mis en place, bonne année, mais grande fragilité.
- Elève J : « on aura à faire avec lui en 5^e » ; se tient à carreaux après rencontre avec la mère, évite la confrontation.
- Elève D : profil du décrochage silencieux ; grosses difficultés mais est « passé à travers les mailles du filet », très démobilisé en fin d'année ; il a su se faire oublier
- Elève G : accord pour le suivi car effectivement écart entre efforts/investissement et résultats

6^e 2

- Elève J : dossier MDPH en cours, réorientation vers ULIS proposée après RV avec la COP
- Elève D : difficultés personnelles qui prennent le dessus ; alternance de bonnes périodes avec des plus difficiles ; *frère exclu du collège après conseil de discipline* en février, ce qui l'a déstabilisé
- Elève P : à suivre car même si amélioration, s'il est plus souvent en situation de travail, les relations aux autres sont toujours compliquées.
- Elève V : passé scolaire douloureux (en CM2 était bouc-émissaire), donc craintive et très mal à l'aise en début d'année ; voit beaucoup l'infirmière ; ses relations aux autres s'améliorent cependant (moins de conflits, « d'histoires »)
- Elève F : décrite comme ambivalente : entre maturité et immaturité, relâchement et sérieux selon les périodes ; *un grand frère exclu du collège après conseil de discipline*⁶⁰ ; fin d'année avec absences et retards (arrive à 10h par exemple).
- Elève E : à suivre

Nous disposons malgré tout d'éléments permettant de comparer le profil d'évolution des élèves d'une année scolaire à l'autre. Ces données ne peuvent être intégralement traitées dans le cadre de ce rapport mais une partie du corpus va être reprise pour dresser quelques portraits contrastés d'élèves, sans prétendre être idéal-typiques pour autant.

⁶⁰ Deux élèves de cette liste ont eu un frère exclu du collège Schoelcher après un conseil de discipline. Nous n'avons pas abordé ce point lors de l'entretien avec l'élève F car nous ignorions alors ce fait. Au premier trimestre 2012-2013, F a été exclue trois jours et devait aller à ModAccès.

B. Des portraits contrastés

La transition CM2 / 6^e constitue pour nous un axe fort des questionnements. Dans d'autres parties du rapport, ce passage a été abordé à travers les supports et outils des écrits scolaires ou à travers des dispositifs pédagogiques particuliers. Nous allons rendre compte à présent de plusieurs itinéraires d'élèves, filles et garçons, élèves passés de CM2 en 6^e ou de 6^e en 5^e. Ces cas choisis parmi la cohorte suivie donnent à voir tout à la fois des logiques de prises en charge différenciées et les ambivalences et tensions diverses que vivent les jeunes. Si les indicateurs retenus pour le ciblage semblent pertinents, il faut rappeler qu'aucun de ces critères n'est décisif quand les pratiques quotidiennes dans les classes favorisent la mobilisation cognitive et l'estime de soi. Sans être un tableau exhaustif, ces parcours singuliers et leurs dynamiques propres doivent permettre d'interroger les représentations et les pratiques.

1. Yvan : la 6^e Segpa comme condition de l'accrochage ?

Le choix d'orientation en fin de CM2 n'est pas anodin. Dans le CM 2 A de l'école des Géraniums, quatre élèves ont été orientés en 6^e Segpa, pour un seul de CM 2 B⁶¹. Fallait-il suivre les élèves ciblés en CM 2 qui partaient dans l'enseignement spécialisé, Segpa ou ITEP ? La question a été débattue, notre incapacité matérielle à pouvoir suivre des élèves dispatchés sur l'agglomération lyonnaise a tranché en faveur du seul suivi de ceux scolarisés en Segpa au collège Schoelcher.

A la rentrée de septembre, nous avons donc retrouvé ces quatre élèves-là, regroupés dans une classe de treize inscrits. Nous avons pu nous entretenir avec deux d'entre eux, déjà interviewés l'an dernier. C'est le portrait de l'un d'eux, baptisé ici Yvan⁶², que nous exposons maintenant. Il sera complété en contrepoint par celui de l'autre élève de sa classe, issu du même CM 2, renommé Yann⁶³, au profil très différent, identifié, lui, comme en risque de décrochage avec difficultés scolaires, par l'enseignant et par nous. Suivi par le SESSAD depuis janvier 2012, Yann relevait plutôt, d'après son maître, d'une orientation en ITEP.

Yvan né en novembre 2000 a un an de retard à l'entrée en 6^e. D'après le livret de compétences du 1^{er} trimestre de CM 2, il a été repéré comme ayant de grandes difficultés scolaires et des problèmes ponctuels de comportement. Ce ciblage a été validé d'emblée par la directrice et l'enseignant lors des entretiens que nous avons eus avec eux. Yvan est bien un élève fragile, objet de nombreux

⁶¹ Nous aurions aimé suivre cet élève mais il a quitté Lyon pour l'Est de la France.

⁶² Elève A dans la partie précédente.

⁶³ Elève M dans la partie précédente. « *C'est vraiment lui qui est le plus proche du décrochage scolaire dès, dès la primaire. [...] Oui, oui, parce qu'il peut être très, très insolent. Et puis il prend la place dans le groupe du caïd, vis-à-vis des autres, il peut être violent vis-à-vis de ses camarades, verbalement, et aussi physiquement. Il était plus du tout dans les apprentissages. Là en début d'année, il faisait rien mais rien de la journée. C'est un élève qui, sur six heures si, si il avait travaillé une heure, c'était le bout du monde, quoi. Donc là, il est de nouveau un peu plus dans les apprentissages, mais c'est, c'est... Par exemple M. qui est, qui a des, qui est beaucoup plus en difficulté et qui a peut être des capacités bien moindres que lui, malgré tout, il joue le jeu de l'école.* » (E 3 2)

Sur son bulletin du 1^{er} trimestre, on peut lire : « *Yann n'a eu une attitude d'élève que par de trop courts moments* ». Au dernier trimestre, l'appréciation est encourageante : « *Yann termine l'année avec un niveau faible qui ne reflète pas ses capacités mais il s'est souvent mis de par son attitude ou son comportement dans des situations qui l'empêchent d'apprendre. Cependant, malgré son refus d'être évalué, Yann a retrouvé une posture d'élève au 3^e trimestre. Il y a eu par contre de nombreuses absences au mois de juin. Yann a les moyens de réussir en 6^e Segpa.* » Mais c'est toujours un élève qui esquivait, voire qui a des stratégies d'évitement. Ce que nous avons constaté pendant l'entretien de décembre 2012.

étayages depuis le début de sa scolarité élémentaire. Pour les adultes de l'école qui le côtoient régulièrement, ce n'est pas un décrocheur potentiel, et il a le profil requis pour l'orientation en Segpa : « *Il y a un dossier d'orientation Segpa, Yvan, ça a été accepté par la famille et rempli c'est bon [...] Donc je pense que c'est des élèves qui peuvent vraiment bien réussir en Segpa. Et particulièrement Yvan. Parce que Yvan il est plus lent que les autres, il a du mal à fixer les apprentissages mais c'est pas du tout / enfin je veux dire il a des capacités euh / voilà tout à fait correctes. Donc peut-être que de / voilà / de / d'avoir des apprentissages / un petit peu plus techniques entre guillemets, ou / moi je me fais pas trop de souci pour lui mais bon lui aussi c'est pareil c'est un élève qui est très influençable donc s'il se retrouvait dans un groupe classe avec un encadrement un peu moindre qu'à l'école primaire, il pourrait très vite déraper ça, c'est sûr.[...]* Il a déjà du mal à se concentrer, à être à l'écoute de ce qu'on fait / enfin je sais pas si vous avez vu pendant la correction / il suit au début et puis très vite très vite il lâche. Voilà. Alors il fait pas de bruit c'est pareil il est pas dérangeant comme certains élèves. » (E 3 1, p. 6)

N'hésitant pas à demander de l'aide, il lève le doigt très régulièrement et attend que l'enseignant vienne jusqu'à lui, ce qui n'est pas le cas d'autres élèves de sa classe de CM 2 qui se lèvent et interpellent l'adulte quand ils estiment avoir assez attendus. « *C'est quand j'arrive pas, pour qu'il m'explique l'exercice. Par exemple tout à l'heure l'exercice sept, cet exercice-là j'avais pas compris, quand j'avais levé la main il m'a expliqué.* » (Y 1, p. 5)

Cette attitude est considérée comme positive par son maître qui, vigilant à son égard, fait preuve d'une attention bienveillante : « *Yvan qui lui aussi est un élève en difficultés, qui va lever le doigt, qui va être long lui aussi à se mettre au travail mais qui va, qui va quand même susciter l'aide* » (E 3 1, p. 5)

Lors du premier entretien en janvier 2012, Yvan nous a présenté tous ses cahiers, un à un, leur fonction, leur usage. Près d'un an plus tard, il sera capable dans un nouvel entretien de nous les lister précisément. Les objectifs clairement énoncés de son maître ont-ils eu un effet sur la maîtrise des nombreux supports des écrits scolaires ? En CM 2, l'enseignant expliquait en effet régulièrement la fonction d'étayage des cahiers de leçons, dans la perspective de la 6^e : « *mais disons mon but enfin en CM 2 c'est aussi de leur donner la mé- des méthodologies de travail pour qu'au collège ils sachent monopoliser les aides qui / qui / les outils qu'ils ont à leur disposition et c'est vrai que souvent ils ont / ils ont / le premier réflexe c'est de lever le doigt pour la plupart, de poser la question alors que la réponse souvent soit elle est dans la consigne, soit elle est / donc j'essaye de / de les faire gagner en autonomie par rapport à ça. Maintenant les cahiers de leçons y en a certains c'est un réflexe on le voit ils le sortent tout de suite / après ils demandent et puis il y en a d'autres c'est pas encore acquis* ». (E 3 1, p. 7)

Yvan nous a dit avoir redoublé le CP, et a détaillé les mesures de soutien dont il bénéficiait à l'école : « *le mardi c'est pour faire lecture, le jeudi c'est pour faire grammaire [...] les mardis et les jeudis, à midi et demie. Et j'ai orthophoniste tous les mardis à midi. [...] Pendant trente minutes. A midi. [...] Ça fait depuis cinq ans.* » (Y 1, p. 11) S'il aime « un peu » aller en soutien, il pense néanmoins que ça l'aide beaucoup : « *On travaille... Pour que je comprends, et quand on est en classe, ben pour pas que je lève le doigt, parce que quand on est au soutien, quand j'arrive pas des trucs, j'apprends au soutien, après quand je viens en classe j'ai compris pour pas que je lève le doigt. (I : Ça t'aide beaucoup ?) Oui.* » (Y 1, p. 13)

Emploi du temps confirmé par la directrice qui ajoute l'aide aux devoirs une fois par semaine au Centre social de la sauvegarde : pour Yvan, « l'école a donné tout ce qu'elle pouvait ». De fait, il est suivi depuis 2006 par le RASED, et l'a été par le CMP en 2006-2007. La mère est perçue comme très investie, à l'écoute, bénéficiant elle-même de nombreuses mesures d'aides sociales ; elle élève

seule quatre enfants. Yvan comme les élèves N et T⁶⁴ de sa classe de CM 2 a été pris en charge par le RASED pour des difficultés d'apprentissage persistantes depuis le CP ; ils bénéficient en outre de l'aide personnalisée chaque semaine depuis qu'elle a été créée. Après des parcours similaires dans le premier degré, les trois se retrouvent donc dans la même classe de l'enseignement adapté en 6^e. Ce qui est sûrement rassurant pour eux, mais peut poser un problème de gestion du groupe classe quand la connivence du trio est trop prégnante, constat partagé par un autre collègue⁶⁵ : *« J'ai l'impression que Yvan distrait un peu T, peut-être qu'il faut que j'y réfléchisse. Et N est beaucoup à côté de T aussi, du coup j'avais envie de les séparer pour peut-être leur permettre de participer davantage. C'était pas facile ce plan car j'ai que trois filles dans la classe et elles sont pour le coup très calmes alors je m'en suis un peu servies, je leur ai expliqué que d'ailleurs je les mettais à certains endroit pour faire un peu tampons et les garçons, y'a beaucoup de garçons et beaucoup de garçons dynamiques. »* (E 13 1, 9).

Yvan : relevés d'absences et de retards en CM 2 et au début de la 6^e

Septembre 2011	Octobre 2011	No-vembre 2011	Décembre 2011	Janvier 2012	Février 2012	mars 2012	Avril 2012	Mai 2012	Juin 2012
1 j		1 j	6 j + 1/2	1 R	2 j		1 R ; 1/2j		4 j + 1/2 ; 1 R

Septembre 2012		Octobre 2012		Novembre 2012		Sur bulletin 1 ^{er} trimestre
A	R	A	R	A	R	
-	-	1 J 1/2	4 dont 2 à 8h	-	1 à 9h	3 ½ J d'absences non justifiées et 5 retards

A = absence ; R = retard

Yvan n'est pas un élève absent mais quelques retards sont signalés. Au collège, aucune retenue, aucune exclusion n'a été notifiée pendant le premier trimestre. Il s'est bien adapté, il a très vite compris par exemple le fonctionnement des semaines alternées A et B qu'il est capable d'expliquer, comme nous en avons été témoin en décembre : *« En semaine A je commence à huit heures et en semaine B je commence à neuf heures. Et là, aujourd'hui on est le quatre ; (Il cherche sur son calendrier) le quatre, le quatre, le quatre... Le quatre : on est en semaine A, donc je commence à huit heures. [...] La semaine prochaine je commence à neuf heures, après huit heures, neuf heures, huit heures, neuf heures, huit heures, neuf heures, huit heures, neuf heures... Et voilà jusqu'à la fin. »* (Y 2, 238 et 240)

Il a saisi quelles étaient les limites à ne pas franchir : *« Non, [l'an dernier] si j'étais absent, c'était quand j'étais malade ou quand c'était la fête pour l'Aid. [...] Non, pas de retards. [...] Cette année j'ai*

⁶⁴ N et T ont également redoublé le cours préparatoire. Le premier va chez l'orthophoniste depuis la rentrée 2011, et a toujours un niveau scolaire fragile. Le second a eu un bilan psychologique en CP. Les deux sont orientés en 6^e Segpa, comme Yvan et Yann.

⁶⁵ *« Mais c'est très marrant parce qu'ils se sont regroupés : Yvan, N et T, ils se sont regroupés, là, avec le changement de place. Et ils se sont regroupés, mais ils se sont un peu enfermés, quoi... Ils sont entre eux maintenant ; mais du coup, c'est comme si ils s'étaient -Pouf !- éteints, alors qu'avant ils étaient beaucoup plus alertes et présents à ce qui se disait en classe. Et là, ils sont à côté [...] parfois même je pense qu'ils font des choses qu'ils ont expérimentées avant. Ils vont nommer entre eux un porte-parole et il n'y en a qu'un qui parle pour les autres. Ils ont fait ça pour le compte rendu pour préparer le conseil de classe, ils ont fait ça. Donc T a lu ce que [R], les idées de N qui lui avait refilé le truc ! Comme ça N avait pas besoin de parler et T, ben, il avait pas écrit et du coup il s'en est sorti »* (E 12, 98).

trois retards. [...] Et à partir de la quatrième j'ai une heure de colle. [...] J'ai jamais eu d'heures de colle pour l'instant. [...] J'sais pas, c'est- parce que quand je marche, ben après j'entends la sonnerie d'en bas et quand je cours, après la sonnerie elle fait que "Tin tin", après elle refait que "tin tin" et c'est pas long... Pas comme l'année dernière, l'année dernière en CM2 elle était bien ! Elle faisait "Ta na nin, ta na nin" [...] Ben oui, trois minutes ! Là c'est même pas deux secondes, là trois minutes ! [...] (I : Et vous en discutez de ça, en conseil d'élèves, des retards ?) Ben non, parce que... Ça sert à rien parce qu'on est obligés de mettre deux (des ?) retards. Parce que si par exemple j'ai si ils mettent pas de retenue, je peux continuer, continuer, continuer, continuer, hein ! Sans billet de retenue... ». (Y 2, 148 à 178). S'il est fier de ne pas avoir eu de sanction, il reconnaît qu'elles sont nécessaires. C'est un élève qui semble accepter les normes scolaires et s'y conformer. En cela, il joue le jeu de l'école.

Il est à l'aise avec les rubriques de son carnet de liaison, propre, rempli, signé, la photographie a été collée : « l'année dernière y'avait pas les emplois du temps, y'avait pas "autorisé", y'avait pas la signature, y'avait pas la photo, là t'es obligé de la mettre ; et y'avait pas "externe" et "groupe". [...] Ben ça veut dire je reste pas à la cantine. [...] si elle a mis "ne pas", par exemple là, je termine à onze heures, si elle a mis "ne pas", je dois rester en perm' jusqu'à midi, si elle a mis "autorisé", je pourrais partir. [...] Et là c'est, euh, quand les profs ils sont pas là. » (Y 2, 230 à 260)

Le ressenti sur le premier trimestre est positif, Yvan ne voit pas de différence avec l'année précédente, mais il précise à un moment : « C'est pareil... Mais ici c'est mieux parce que le temps il passe vite... [...] Ch'ais pas, la dernière fois il était- par exemple la dernière fois, on avait commencé, et on dirait qu'on venait juste de commencer, c'était déjà l'heure d'arrêter. » (Y 2, 276 et 278)

Propos qui suggèrent un développement chez Yvan de la motivation à caractère intrinsèque, avec les gains cognitifs afférents.

Il élude notre question sur son appréhension de la rentrée et indique simplement que sa mère l'a accompagnée « pour voir mes profs et comment on travaille et tout » (Y 2, 294)⁶⁶. Le niveau attendu en 6^e lui paraît facile.

L'utilisation de classeurs ne lui pose pas de problèmes, il est à l'aise avec les sous-parties ; à plusieurs reprises dans l'entretien, il désigne son classeur par le mot cahier. Mais il nous fait part d'un regret : « Et par contre ce qui est nul, on a pas de casier en-dessous » (Y 2, 376). Ce qui différencie davantage le CM2 de la 6^e, c'est d'après lui qu'on y écrivait beaucoup plus : « L'année dernière on écrivait plus ! [...] Dedans (dans mon cahier cette année) y'a presque rien. » (Y 2, 302 et 304)

Il a conservé l'ensemble des supports écrits de l'année scolaire précédente qu'il range « dans le placard, dans un sac [...] dans le couloir » (Y 2, 26 et 28). Pourtant, il n'utilise pas ses anciens cahiers car il dit ne pas en avoir besoin : « Cette année on a presque jamais de devoirs. [...] Si on a des devoirs c'est que des évaluations. [...] (Sort son agenda) C'est tout vide ! [...] Presque tout vide, y'a que les évaluations. [...] Par exemple on aura une évaluation de conjugaison le vendredi, donc demain je vais prendre ce cahier pour réviser chez moi. » (Y 2, 34 à 52)

Est-ce cette moindre part de travail écrit qui explique la progression de la moyenne d'Yvan entre le CM 2 et la 6^e ? Sa moyenne de français est de 16,5, celle de maths de 18,30. Ou bien comme il le dit en début d'entretien : « Si, c'est un tout petit peu plus dur. [...] Non mais y'a rien, on dirait que ça change rien du tout : on dirait que je suis encore en CM2 ! [...] C'est facile... » (Y 2, 74 à 78). Est-ce les activités d'apprentissage proposées qui le mobilisent plus ? Ou bien est-ce qu'il fait partie des élèves qui « accordent peu de confiance à leurs capacités, convaincus que s'ils réussissent, c'est

⁶⁶ Plusieurs contacts avec les familles sont proposés par la Segpa, comme une journée « Portes ouvertes ». Par ailleurs, les parents sont accueillis avec leurs enfants en cours, pendant une heure. Cette observation les rassure et limite les réticences à accepter cette orientation. De plus, ce sont les futurs enseignants des élèves qui les reçoivent. L'espace scolaire est ainsi balisé.

parce que la tâche est facile ou que le professeur est gentil », comme le suggère Roland Goigoux (2000, p. 161).

Le bulletin est remis en mains propres aux premier et second trimestres. La procédure expliquée en heure de vie de classe est ainsi comprise par Yvan et par Yann : « *Il va appeler nos parents et c'est nos parents qui doivent venir le chercher.* » (Y 2, 266) ; « *On doit venir le chercher avec nos parents. En fait le maître il va appeler nos parents, ils vont fixer un rendez-vous, on va y aller, le rendez-vous ils vont parler avec mes parents, avec nous, avec moi et les autres enfants, les élèves, les autres, et après il va nous donner le bulletin et X on partira.* » (Yan 2, 284).

L'observation des appréciations générales des livrets et bulletins trimestriels confirme que ce premier trimestre a été réussi alors que l'évolution en CM 2 était plutôt négative : de satisfaisant à assez satisfaisant puis à résultats moyens pour les mathématiques. L'appréciation vie scolaire confirme la bonne adaptation d'Yvan : « *Yvan s'est très bien intégré dans sa classe. C'est un élève apprécié. Il prend la parole au conseil d'élèves et son avis est souvent très intéressant. Yvan est un bon tuteur mais il doit progresser dans les règles de prise de parole.* »

Livret 1 ^{er} trimestre 2011-2012	Livret 2 ^e trimestre 2011-2012	Livret 3 ^e trimestre 2011-2012	Bulletin du 1 ^{er} trimestre 2012-2013
<p>Résultats satisfaisants en français et en mathématiques ; « travail sérieux mais il a parfois tendance à se déconcentrer »</p>	<p>« Résultats satisfaisants en français et assez satisfaisants en mathématiques. « Yvan a fourni un travail sérieux mais il a encore du mal à se concentrer par moment. Il faudra être vigilant au niveau du comportement et faire des efforts en lecture ».</p>	<p>« Résultats assez satisfaisants en français et moyens en mathématiques. Yvan a manqué de concentration en cette fin d'année et le rythme a été dur à suivre. Les résultats aux évaluations nationales témoignent de ses difficultés en lecture et confortent le choix de la 6^e SEGPA. De plus, la fin d'année a été marquée par de nombreux problèmes de comportement. »</p>	<p>« Bon trimestre. Yvan est en progrès. Ses capacités sont reconnues par l'ensemble des professeurs. Il pourrait apprendre mieux en étant plus concentré. Un effort dans les prises de parole est attendu. Compliments pour les résultats scolaires prometteurs. »</p>

Pourtant, Yvan a perdu ses nombreux étayages : « L'orthophoniste j'ai arrêté, et y'a... J'avais l'aide des devoirs, j'ai arrêté c'était au centre social, j'avais l'orthophoniste j'ai arrêté parce que c'est à midi et moi je termine à midi pile, donc je suis chez moi à midi et demie, et je commence à une heure et demie. Après j'ai -j'ai quoi déjà ?- j'avais une autre dame qui venait, chez moi, j'ai arrêté parce qu'elle a des autres enfants. [...] L'année dernière elle venait pour des trucs qu'on arrivait pas, par exemple, ce que je comprenais pas, ben elle m'aidait, et mon frère aussi. » (Y 2, 108 à 128)

S'il n'identifie pas clairement la « dame » qui venait à domicile pour l'aide aux devoirs, il n'identifie

Yann, un élève à risque

« C'est lui qui occupe le plus mon esprit... C'est un élève vraiment, moi, qui m'étonne beaucoup [...] Pour moi c'est un élève qui est hyper-vif, au sens où je sens qu'il comprend vite les choses. Il a vite compris comment fonctionnait le collège, quand il a des choses nouvelles qui lui arrivent dans la vie il doit aller au SESSAD, etc. Il va très très vite comprendre les choses, les semaines A / semaines B, paf ! Ça a été fait vite fait... (Réfléchit) Après, par exemple, le SESSAD il va choisir de ne pas y aller, etc., mais bon ça c'est un autre problème. Donc il a une grande compréhension [...] il arrive très très bien à s'exprimer, à dire les choses telles qu'il les pense, il reprend souvent les autres, il corrige souvent les autres, il participe énormément au conseil d'élèves, à bon escient, et en même temps c'est un élève qui est... envahi, quoi. Il est dans un verbiage permanent : il se parle tout le temps, tout le temps, tout le temps... Je l'entends tout le temps dans mon oreille, en cours, Yann. [...] Donc il occupe beaucoup mon esprit par ce biais-là, maintenant il a plutôt des résultats qui sont on va dire très corrects compte tenu de... Ben, quand même, sur une heure c'est très très souvent qu'il est arcbuté sur une difficulté qu'il a, il va être très vite à la difficulté, il va très vite être en colère. Il va être mis en colère par cette difficulté. Il y en a qui sont en difficulté et qui vont s'effacer ou qui vont se faire discrets ou qui vont... Il y en a d'autres qui vont demander de l'aide au prof directement, il y en a d'autres qui vont... Ben lui il fait partie des élèves, ça va les agacer. [...] Donc je l'ai laissé un petit peu ronchonner, je suis retourné vers lui, il m'a dit qu'il comprenait pas ce qu'il y avait d'écrit, et en fait j'ai fait l'évaluation avec lui, je lui ai lu les choses, il a eu la meilleure note de la classe ! Certainement que ça l'a bien aidé que je lui lise les consignes, mais, je veux dire, ses réponses, il avait... Je me suis rendu compte qu'il avait écouté énormément de choses de ce que je disais ou des échanges qu'on pouvait avoir en éducation civique, alors que pour autant son attitude, son comportement en classe, je ne les analysais pas comme ça. Il y a plein de fois où il est là mais il est dans autre chose, il a pas écouté [...] J'allais utiliser un terme de "performance", quoi ! Pour moi Yann c'est un élève qui est ULTRA performant, SAUF QUE, il a du mal à être présent. [...] on se pose parfois la question pour lui, on se dit : "bon, mettons, cet élève-là, s'il était un petit peu apaisé... Est-ce qu'il serait en SEGPA ?" En tout cas c'est une question que je pose. Après, dans le collège, Yann il a eu trois rapports de discipline, quatre X, ouais c'est le champion de la 6° [R], c'est le champion des rapports de la 6°1, quoi, parce qu'il explose. Voilà. Parce qu'il explose et parce que c'est un élève qui a besoin de temps, quoi. Donc moi, avec Yann, je fais partie de l'Éducation Nationale [R], avec Yann je suis à fond dans l'éducation ! Ça passe bien sûr par l'apport mais je veux dire, il y a plein de fois où il faut que je démine des situations conflictuelles. [...] Oui, tout est possible, c'est une très bonne formulation. [...] Yann parfois, (il est) un peu piégé à l'intérieur de lui-même. » (E 12, 70 à 92)

pas davantage la documentaliste du collège, avec qui il travaille une heure chaque semaine pendant un cours de français : « *Je sais pas comment elle s'appelle. Eh ben à la fin elle nous lit un livre et, euh, et nous- au début en fait il faut y aller elle nous parle et tout, des fois on faisait des trucs de romains, là. Romains... Tous les livres.* » (Y 2, 212)

Mais il va aussi librement au CDI avec ses camarades de classe, les élèves N et T, pendant la récréation. Hésitant sur la réponse à apporter à la question « *T'aimes pas lire ?* », il finit par déclarer « *Non j'aime pas beaucoup* ».

Le portrait dressé par son professeur principal de 6^e confirme sa bonne intégration dans le groupe classe et ses réussites dans les apprentissages : « *Il a changé de place et son rôle a changé : c'est vraiment étonnant. / Yvan il était au fond, avant, c'était un moteur, c'est-à-dire qu'il participait énormément, en fait ce serait un Yann calme [R] ! Ce serait un Yann calme, Yvan, c'est-à-dire qu'il est assez bavard, etc., mais il a quand même aussi une bonne compréhension des choses, il retient bien, il arrive bien à reformuler les choses et du coup pour moi Yvan c'est un formidable outil pour que les autres comprennent. Donc je sais qu'il va pouvoir expliquer à un tel, je sais que dans un petit groupe de travail il va pouvoir tirer les autres, voilà, donc Yvan c'est bien, c'est un élève qui m'aide. Maintenant il a changé de place et ça a changé complètement : il est plus à, il est plus dans des petits bavardages, etc. Après peut-être que ça dépend aussi des matières. En maths il est hyper-alerte, parce qu'il a un vrai plaisir à faire ça, il y arrive, du coup il est en réussite, et du coup c'est une espèce de cercle vertueux.* » (E 12, 88)

Au-delà du cas singulier d'Yvan, l'hypothèse d'un accrochage à la scolarité facilitée en 6^e Segpa mérite examen : les formes d'enseignement proposées amortissent-elles le changement d'établissement et de degré ? La comparaison avec Yann incite à penser que le fonctionnement retenu, les pratiques pédagogiques qui y ont cours facilitent la transition et la mobilisation scolaire, tout comme la confiance en soi. Car même pour Yann, élève à risque, l'année a bien débuté, alors qu'il tient toujours une place très importante dans la classe et l'esprit de l'enseignant. Yann déclare d'ailleurs : « *Ça va mieux cette année. [...] (I : c'est toi qui te sens mieux ? C'est tes résultats qui sont mieux ?) Non, c'est tout.* » (Yan 2, 292 et 298)⁶⁷

Pour le CPE, la scolarité en Segpa, même si elle n'empêche pas tout décrochage, amortit largement le phénomène. La majorité de ces élèves-là va au bout de sa scolarité, ceux qui y décrochent n'avaient pas le profil requis (entretien du 27/01/2012). Ressentis confirmés par son collègue de Segpa : « *J'ai pas les statistiques ; faudrait qu'on en parle avec les CPE ; moi j'aurai tendance à dire presque un peu oui mais après, euh, j'ai pas d'éléments chiffrés là* ». (E 11, 73). Dans une étude conduite en 1998, en s'appuyant sur les travaux de Broccholichi et Larguèze (1996), Roland Goigoux affirmait déjà que « *les abandons avant la fin de 3^e (Segpa) sont très rares. Il semble que l'on puisse expliquer ce phénomène par le type de pratiques éducatives, d'encadrement et de soutien dont ils bénéficient...* » (Goigoux, 2000, p. 148). Il y aurait donc une permanence de ces constats dans le temps.⁶⁸

⁶⁷ Ses moyennes oscillent entre 12 en anglais et mathématiques et 16,40 en français.

⁶⁸ A l'issue de son étude de 1998, Goigoux était plus réservé sur les réelles qualifications possibles à l'issue du cursus car les compétences très faibles en lecture hypothèquent l'avenir scolaire et professionnel de ces jeunes-là. Il contestait également l'idée que la socialisation soit un pré-requis aux apprentissages, et pensait au contraire « *que les apprentissages scolaires et professionnels sont le moyen privilégié dont disposent les SEGPA pour permettre aux élèves d'éprouver leur autonomie, leur capacité à penser, et, par conséquent, pour favoriser la socialisation, qui n'est pas seulement un problème de relation aux autres mais également une question de relation à soi-même* ». (Goigoux, 2000, p. 160)

Pour les personnels en poste à la Segpa⁶⁹, les missions dévolues favorisent la prise en compte des difficultés scolaires individuelles : *« C'est la définition même des textes : des élèves en difficultés scolaires graves et persistantes, sans troubles associés normalement ; sans troubles du comportement ; euh, on n'est pas sensé accueillir des élèves handicapés ou des élèves malades a priori ; après la réalité des faits que, la loi 2005, étant ce qu'elle est, etc., etc., la population de la Segpa a tendance à évoluer mais c'est pas notre mission première ; voilà donc c'est vrai que quand on accueille des élèves détectés fortement dyslexiques, etc., etc., c'est un pis aller, parce qu'on pense effectivement qu'en Segpa allant un peu moins vite, et ayant un peu moins d'ambitions, ils seront moins démunis que dans une classe ordinaire du collège, donc voilà. »* (E 11, 6)

« Pour moi les élèves en Segpa, c'est essentiellement des difficultés scolaires normalement, normalement, mais on a bien dit que c'était plus ça, et donc ça, ça se définit assez facilement ; le cadre devrait être clair : tout ce qui a été fait en primaire ne suffit pas ; ils vont passer en sixième en grande fragilité pour le peu parce que le niveau n'y est pas et là on parle de difficultés scolaires ; les acquis sont trop fragiles, donc on essaie de les mettre dans un milieu un peu protégé : la Segpa par rapport au collège, sachant que la Segpa est un dispositif du collège. [...] on est bien sur le scolaire a priori ; or on se rend bien compte si on prend la typologie individuelle de tous les élèves, c'est un peu plus compliqué que ça, hein. [...] Après on va parler de difficultés sociales, on va parler de tout ce qu'on veut autour: on est dans un quartier fragile pour le peu en termes de pyramides des CSP, hein. » (E 11, 79 et 81)

« Moi je pense quand même que nous on a ça, en SEGPA, et je pense qu'ils sont quand même, on va dire, plus maternés ; et je pense qu'ils en ont besoin. [...] Mais pour moi l'étayage c'est l'accompagnement, mais dans la tâche scolaire. Pour moi c'est ça. » (E 12, 116 et 118)

Pour entrer en 6^e Segpa, un dossier doit être constitué, plusieurs professionnels donnent leur avis. *« C'est un dossier à plusieurs volets ; un volet pédagogique qui est sans doute très important et puis accessoirement on additionne des compléments ; en théorie ce n'est pas obligatoire ; une simple fiche pédagogique devrait suffire mais souvent ça semble insuffisant ; on a une conseillère d'orientation psychologue, donc on lui demande de tester les élèves pour être sûr de quoi ? de ne pas faire une erreur manifeste en termes de enfin de capacités potentielles, quoi ; on ne va pas orienter un élève qui aurait 130 de QI par exemple ; ça n'aurait pas beaucoup de sens ; ça veut dire que les problèmes sont ailleurs. [...] il y a des dossiers purement collège - Segpa qui relèvent de la CDOEA, « commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du collège » qui ne relèvent pas du champ du handicap et ceux un peu plus lourds vers la MDPH. »* (E 11, 42 et 44)

Cependant une évolution dans le profil des élèves accueillis fait qu'en 2011-2012, 11 élèves sur les 59 scolarisés en Segpa n'en relevaient pas normalement. Souvent ce sont des réorientations par défaut quand il manque des places, en ULIS ou en ITEP par exemple. *« On dit il sera mieux en Segpa, ça va moins vite, il sera un peu plus encadré que dans un collège où il va être noyé ; c'est ce qu'on appelle des orientations par défaut et on s'en sort heureusement plutôt bien mais c'est pas à tout coup et c'est pas gagné d'avance ; voilà. »* (E 11, 48)

Pour faire face aux missions qui leur sont confiées et aux difficultés multiples de leurs élèves, les personnels de la Segpa ont opéré des choix organisationnels et pédagogiques déterminants, comme ils l'expliquent : *« On réagit plus vite certainement ; nos élèves de 6^e, prenons le cas de la 6^e on a limité le nombre à 6 intervenants, sachant que en 6^e de collège ordinaire, ça peut aller jusqu'à 12 ; quand un groupe d'élèves est pris en charge par 12 personnes différentes, y a deux fois*

⁶⁹ Y sont affectés trois professeurs des écoles spécialisés (CAPASH option adolescents en difficulté) et des professeurs de l'enseignement professionnel. Deux personnes sont en poste depuis quatre ans. Le directeur, originaire du premier degré, lui-même enseignant spécialisé, est déchargé de classe et appartient à l'équipe de direction. Son bureau est mitoyen de celui du principal-adjoint.

plus de chances que/ moi je crois à ça quand même et en plus, nous pour le moment encore, on a cette grande richesse deux heures de synthèse statutaires obligatoires ce qui fait que chaque semaine on consacre deux heures à ce qu'on veut, notamment au suivi des élèves et c'est sans doute plus facile et plus spontané d'échanger là-dessus que dans une équipe de collège, où ils sont 12, où ils ont de la peine à se voir et ne sont pas tous là au même moment ; nous on a au moins cette période, ce jour dans la semaine, où l'on est assis autour d'une table et on avance sur ce qu'on veut en fait, notamment sur le suivi des élèves. » (E 11, 75)

En 6^e, la prise en charge des élèves par moins d'adultes serait un choix possible, y compris dans un collège ordinaire. Les temps collectifs d'échanges, le suivi des élèves pourraient également y être des pratiques régulières, si des heures de concertation figuraient à l'emploi du temps. Pour instituer ce travail collectif, faut-il la volonté d'une équipe ou bien de la « chance » ?

« On a cette chance-là d'avoir deux heures consacrées- vous y avez assisté la dernière fois- à la synthèse. Donc on a deux heures consacrées à un travail d'équipe, et du coup on a cette possibilité-là qui nous est donnée de réfléchir à des questions, de mettre en commun, d'harmoniser les pratiques, de faire part simplement de ce qu'on fait, d'échanger entre nous. [...] Un temps formel, un temps institutionnel, oui, complètement ; et je pense que les autres ils en auraient drôlement besoin : des temps d'équipe par classe, ou par division... » (E 12, 4)

Une autre organisation spatiale favorise aussi l'adaptation au rythme du collège : *« Et j'ai l'impression, moi, du fait qu'on soit les salles les unes à côté des autres, qu'on les ait plus souvent et que, voilà, qu'on a cet avantage-là sur les autres : d'avoir du temps. Mais... C'est à la fois une histoire de lieu, une histoire d'emploi du temps, et une histoire de nombre de personnel. C'est évident que si ils étaient pas en train de se balader toujours dans le collège, d'heure en heure, qu'ils avaient des professeurs qui soient vraiment référents, je veux dire que... [...] Des fois il va voir cinq, six adultes dans sa journée. [...] Non non mais c'est évident qu'à l'école élémentaire on gagne en souplesse, par le fonctionnement dans une (seule) salle. Par contre avec des adolescents, je trouve ça bien de pas les voir toute la journée. » (E 12, 112)*

Par ailleurs, au collège Schoelcher, la politique de l'établissement est d'intégrer au maximum la Segpa : *« Nous ils rentrent c'est les mêmes horaires, ils ont les mêmes lieux de vie, ils ont le même self, ils participent aux mêmes activités avec une partie des profs ; en 6^e le prof de techno, d'anglais, le prof d'EPS, c'est un prof du collège ; donc ils partagent les mêmes profs, les mêmes activités en parallèle, les mêmes plateformes, la même activité piscine pour le projet piscine, donc ça joue énormément ça quand même je veux dire ; Y a pas un clivage aussi important ; bon y a toujours dans le mental des gamins : « toi t'es en Segpa, machin » après on se fait fort d'essayer d'atténuer tout ça. » (E 11, 97)*

Le contexte local et le faible effectif du collège sont propices à certaines expérimentations. Il peut s'agir d'un décloisonnement entre les classes ordinaires de 6^e et la 6^e Segpa⁷⁰ : *« C'est tout-cette barrette, l'expérience qu'on mène depuis l'année dernière, pour le moment c'est une heure cette année [...] sur une heure de français, l'horaire est là. Et on a essayé de faire tomber un petit peu la barrière classe au profit d'autres notions, notamment la notion de groupes de besoin, de former des groupes sur des critères autres que la simple appartenance à une classe, donc, ceux-ci sont en très grosse difficulté de lecture en début d'année, ceux-ci, machin ; et donc ils ont fait une première période sur la lecture ; c'est compliqué de faire travailler des gens ensemble, donc voilà ; et puis alors là les groupes ont un peu évolué pour certaines raisons et là la deuxième période, a été un peu plus spécifique sur l'écrit. [...] l'année prochaine, on reconduit l'expérience, en essayant de la*

⁷⁰ En 2011-2012, le module en barrette d'une heure avait lieu le vendredi matin, en 2012-2013 il a lieu le mardi matin. Le professeur de français de la Segpa coordonne le module et ce qui a trait aux groupes de besoin.

renforcer et donc la dernière évolution en date sera plutôt huit groupes qui fonctionnent en parallèle sur des thèmes porteurs ; donc l'écrit à travers, je sais pas moi, le roman, la BD ou des choses comme ça en fonction des difficultés reconnues à certains groupes d'élèves qu'on essaye de maintenir un peu hétérogènes, pas mettre que des très bons avec des très bons, etc., etc. ; c'est aussi un peu la volonté des enseignants et cibler sur des grands groupes de difficultés recensées. » (E 11, 109 à 111)

« Cette heure de français a été bloquée et toutes les 6e sont en barrette et il a été décidé, ce qui est très bien aussi, de mélanger toutes les 6e plus les 6^e Segpa et donc, lors de réunions, les groupes sont constitués et les objectifs de chaque période sont déterminés. [...] ce sont des groupes de besoin ; on a fait une évaluation diagnostique : tout le monde la même. Là maintenant, cette période-là, c'est une période axée sur la production écrite. Antérieurement c'était plus axé sur la compréhension orale et, donc à la fin de la période compréhension, toutes les personnes concernées ont fait passer à leur groupe la même évaluation [...] chacun d'entre nous a corrigé et on a renvoyé les résultats à la personne qui centralisait tout ça et à partir de-là, les groupes ont été déterminés pour cette période. » (E 2-2, 62 à 66)

Ou bien la scolarisation provisoire d'un élève dans l'autre structure : « Dans ce collège c'est plus facile qu'ailleurs, parce que je vous dis donc que les classes étant rarement à la limite supérieure, c'est plus facile de négocier des PPRE ou des expériences particulières pour certains élèves ; donc il y a eu des expériences dans un sens et dans l'autre. Il arrive qu'on fasse comme dans le cas d'A., un PPRE en direction de la 6^e Segpa pour voir si c'était quelque chose de profitable et de réalisable, et il arrive aussi qu'on le fasse dans l'autre sens et on a la chance de promouvoir des élèves qui ont été orientés en Segpa et dont on imagine nous qu'avec peu de choses ils pourraient sans doute réintégrer le collège, des fois on se trompe, des fois ça marche. On a une élève qui était rentrée en 6^e Segpa et qui cette année va passer le brevet et XXX en cours de 5^e, on a fini sa réorientation. [...] Alors ça marche pas tout le temps, parce que ça demande quand même des qualités que tous les élèves qui viennent en Segpa n'ont pas ou n'ont plus ou ont de la peine à reconstruire. Parce que c'est pas simple je veux dire. On a un milieu un peu protégé, cocoonant ; le collège c'est quand même pas ça. » (E 11, 34 et 36)

On l'a vu avec l'exemple des heures de modules en barrette, la culture écrite est un vrai sujet de réflexion pour les enseignants de Segpa, comme pour les autres. Pour autant, Yvan ressent, lui, une moindre part de l'écrit dans les activités quotidiennes, perceptible à travers des cahiers moins utilisés, moins remplis, des devoirs à la maison moins réguliers et conséquents. Les enseignants ne le vivent pas nécessairement ainsi. Les deux citations suivantes fournissent un point de vue argumenté : « « J'essaie de promouvoir un travail sur la méthodologie, parce que je pense que/ c'est quand même les aider à grandir que de structurer leur façon de travailler ; pas le simple confort de coller des photocopies A4 dans un cahier A3 enfin format européen je sais pas quoi, voilà. » (E 11, 107)

« Ici moi c'est ça le premier constat que les collègues disent sur les traces écrites, c'est -les collègues du général, quand ils me disent : "mais c'est quoi ces classes de SEGPA, on peut rien faire, etc. avec eux", le premier truc que je leur dis c'est : "travaille sur tes supports, travaille sur tes supports", voilà... [...] "Travaille sur tes supports, en terme de taille et en terme de vocabulaire qu'il y a dedans ; et puis tu vas pouvoir commencer à travailler avec eux". Mais parce que la plupart, on fait tous à peu près les mêmes erreurs quand on commence, c'est qu'on leur amène des choses sur lesquelles ils se cassent les dents dessus...» (E 12, 20) Donc adapter et cibler davantage, sans perdre de vue les contenus d'apprentissage visés.

Pour sa part, l'étude conduite par Liliane Szajda-Boulanger sur l'écriture et le rapport à l'écriture d'élèves de 4^e et 3^e Segpa concluait que « *des situations d'écriture complexes peuvent initier une réponse performante de la part des élèves* », mais aussi que « *la modification du rapport à l'écriture va dans le sens d'une restriction de l'écart à la norme* », autrement dit « *il y a bien des possibilités d'apprentissage [...] Les élèves ont été réceptifs à des pratiques scripturales diversifiées* » (Szajda-Boulanger, 2006, p. 90-91). Ce qui conforte le principe d'éducabilité, mais demande que soient réunies deux conditions : un espace sécurisant pour les élèves et un adulte auprès d'eux bienveillant et attentif⁷¹.

Notre hypothèse sur l'importance des outils et supports des écrits scolaires (cahiers, classeurs, fiches, pochettes, trieurs, manuels, dictionnaires...) est réapparue dans les réponses des élèves à nos questions et mériterait un approfondissement spécifique à la scolarité en Segpa : quels sont les supports utilisés et privilégiés ? Varient-ils en fonction du niveau ou des disciplines ? Si oui, pourquoi ? Quels sont ceux qui circulent entre l'école et la maison, et alors dans quel but ? Qu'en pensent les élèves et leurs parents ? Il serait également intéressant de croiser l'avis d'Yvan avec celui d'autres élèves, de même niveau scolaire ou plus âgé.

Il reste nécessaire, selon nous, de confronter les discours et les ressentis des élèves à ceux des

Observation d'un cours d'histoire en 6^e Segpa

Le cours commence par une question : « *Qu'est-ce que ça veut dire on va faire de l'histoire ?* ». Après une réflexion collective, puis la consultation du dictionnaire, une seconde question est posée : « *D'où viennent les hommes ?* », avec une consigne claire « *Je vous demande d'écrire sur votre cahier* ». La question figure sur le tableau de gauche, suivie de « *Je pense que....* ». Les élèves ont une dizaine de minutes pour réfléchir et proposer une ou plusieurs réponses. L'ensemble des propositions des élèves, lues les unes à la suite des autres, sont prises en compte, sans jugement, par l'enseignant qui s'engage à fournir cette liste le cours suivant. Emergent ainsi l'idée de « Dieu », « de ciel », de descendance du singe ».

Deuxième temps du cours : lecture individuelle en silence de quatre textes de nature différente (extrait de la Genèse, documentaire, mythe, conte) regroupés sur une feuille intitulée « Ce que pensent d'autres humains ». La confrontation entre ce que chacun pense et ce que d'autres avant nous ont pensé introduit au concept d'humanité (comme le dit un élève, « *dans humanité, il y a humain* »), à celui de chaîne des générations, et permet de différencier ce qui relève de l'histoire de ce qui relève des croyances. L'enseignant explique cette différence par l'étymologie même du mot histoire (« *historia en grec, c'est enquête* »), et par le fait que l'histoire a besoin de preuves ; cette ouverture à l'épistémologie de la discipline participe à la construction d'une conscience disciplinaire chez les élèves.

L'explicitation des attentes, la place laissée à la pensée de chacun, la clarté cognitive du cours, l'ambition du contenu, n'ont pourtant laissé que peu de traces écrites : quelques lignes manuscrites pour chacun des élèves, une feuille A4 avec 4 textes courts qui sera collée ultérieurement. Et pourtant tous les élèves, y compris Yann, ont participé, ont réfléchi, se sont concentrés. L'écriture ici a participé à la construction de la pensée, elle a rempli une fonction cognitive et heuristique.

⁷¹ « ... en leur proposant des situations d'écriture à la fois sécurisantes et complexes, qui fassent sens pour eux et qui tiennent compte de leurs représentations pour les faire évoluer selon la demande institutionnelle. Enfin, du côté de l'élève, la modification du rapport à l'écriture constatée va dans le sens d'une restauration narcissique qui participe à une redynamisation de la construction de soi ». (Szajda-Boulanger, 2006, p.92)

enseignants, sur l'importance de l'écrit, sur l'utilisation des supports et outils caractéristiques de la forme scolaire.

Alors Dieu modela l'homme avec la glaise du sol, il lui insuffla une haleine de vie dans les narines et l'homme devint un être vivant.

L'Afrique, il y a environ dix millions d'années, a subi un changement climatique lent et les étendues d'herbes ont remplacé la forêt épaisse. Du coup, les grands singes, qui vivaient dans les arbres, se mirent à passer de plus en plus de temps à terre pour trouver les plantes dont ils se nourrissaient. Cette recherche favorisa la coopération et la communication entre les individus et développa leur intelligence. Quelques-uns apprirent à se redresser en marchant sur leurs membres postérieurs, ce qui leur permettait de voir au-dessus des herbes hautes et de libérer les mains. Peu à peu, au cours de plusieurs millions d'années, ces grands singes évoluèrent et devinrent des Hominidés. Ils avaient un cerveau plus gros, une marche bipède et des dents ressemblant un peu plus aux nôtres : ce sont les Australopithèques, qui ont vécu entre quatre et un million d'années avant nous.

Un jour, au début des temps, les piliers qui soutenaient le Ciel s'écroulèrent. Les montagnes, les lacs, les rivières, les pierres et les arbres qui se trouvaient au ciel tombèrent alors sur la terre. C'est de cette façon que le monde fut créé. Les premiers humains sortirent de la terre. À cette époque, il n'y avait pas encore de femmes puis il y eut une femme. D'autres vinrent ensuite. Quand une femme voulait un enfant, elle allait le cueillir dans la terre. Il y avait beaucoup de filles dans le sol mais si une femme désirait un garçon elle devait partir très tôt, et aller très loin pour le trouver. ensuite elle lui faisait des vêtements et le ramenait à la maison.

Niwa (une déesse) voyageait de par le monde. Elle le trouvait riche et beau, mais il n'y avait pas d'êtres humains. Un jour, elle arriva au grand fleuve Jaune. Elle sortit de la rivière des poignées de boue et en fit des petites figurines ; elle modela la tête et les bras à l'image des siens, mais au lieu d'une queue de dragon, elle donna des jambes aux figurines, pour leur permettre de se tenir debout et de marcher. Elle leur donna la vie, et fut ravie de les voir sauter et danser autour d'elle, poussant des cris joyeux et l'appelant mère.

La scolarisation en Segpa permet à des élèves de se sentir à leur place. Ce sentiment d'inclusion est propice à la mobilisation, favorise la motivation, participe à améliorer l'estime de soi. « Hier, il a

eu un mot assez juste, il a dit -il faisait un petit compte-rendu au conseil de classe, donc aux enseignants-, il a dit : "je pense que la 6[°]A est faite pour moi". Et T. je pense que c'est pareil ; je pense que la 6[°]A elle est VRAIMENT faite pour lui. C'est un élève qui est en difficulté scolaire, grave et durable parce que ça fait longtemps que c'est là, mais ça s'arrête là. » (E 12, 92).

L'élève K. (CM2 B), un évitement provisoire de la Segpa ?

Cet élève a quitté Lyon et le quartier de la Duchère pour emménager dans le Haut-Rhin à l'automne 2012. Ses parents avaient accepté la proposition d'orientation en 6^e Segpa. Pourtant lors de la nouvelle inscription dans le collège d'accueil, la famille omet de signaler cette orientation au principal. Est-ce parce que ce collège ne dispose pas d'une Segpa et que les parents préfèrent que leur fils ne quitte pas le quartier ? Est-ce parce que cette orientation était en fait mal acceptée, plus subie que comprise ? Est-ce parce que la renommée de la Segpa de Schoelcher et l'encadrement mis en place compensaient pour la famille une orientation ressentie comme dévalorisante ? De fait, l'élève K. est scolarisé en 6^e ordinaire, et il a fallu un entretien téléphonique avec un membre de l'équipe de recherche pour que l'information soit connue de la direction du collège.

Le bilan du premier trimestre confirme les inquiétudes de son maître de CM 2 : résultats faibles (8,2 de moyenne générale), avec des moyennes inférieures à 7,5 en français, mathématiques et histoire-géographie. L'élève est considéré comme très fragile par la CPE, qui signale en outre quelques problèmes de comportement. Dès décembre 2012, une réorientation est envisagée car pour l'équipe pédagogique, le passage en 5^e n'est pas concevable. Va-t-il être à nouveau orienté en Segpa ? Va-t-il être dirigé vers une autre structure de l'enseignement spécialisé ? Comment les parents et l'élève vont-ils alors réagir ?

Si l'ambivalence de la famille vis-à-vis de cette orientation est ici manifeste, est-ce systématiquement le cas ? A travers cet exemple, surgit la question des représentations sur l'école, ses établissements, ses personnels, question non interrogée dans cette recherche mais qui apparaît bien comme centrale.

2. La fragilité de bons élèves : Sandra et Stéphane

Si dès le départ de la recherche, nous avons bien dissocié risque de décrochage et difficultés scolaires, les élèves repérés en classe de prime abord comme ceux signalés dans les discours des enseignants relevaient peu de la catégorie «risque de décrochage sans difficultés scolaires ». Au fil des observations et de l'analyse des bulletins, nous avons néanmoins remarqué quelques élèves, très minoritaires parmi la cohorte suivie, qui pouvaient correspondre à ce profil. Sans pour autant que leurs caractéristiques personnelles soient identiques ou que leur mobilisation scolaire soit équivalente. Les deux cas retenus ici, une élève de CM2 passée en 6^e, et un élève de 6^e passé en 5^e, renommés Sandra et Stéphane, présentent des profils d'évolution différenciés, mettant en évidence les multiples facteurs et paramètres qui interfèrent dans le processus de décrochage comme dans sa prévention.

Sandra : une élève centrée sur les enjeux identitaire et relationnel donnant d'elle une image d'élève scripteur

Cette élève repérée par la chercheuse en charge de la classe de CM2 B présente un profil atypique dans le contexte du quartier de la Duchère. Elle-même a conscience de ce décalage et n'hésite pas à se démarquer nettement de ses pairs, lors des entretiens. Elle sera la seule des élèves suivis à obtenir une dérogation pour éviter le collège Schoelcher. Cependant, ce souci de distinction coexiste avec une réelle fragilité, elle peine en particulier à établir des relations sereines avec ses camarades. Ce que souligne son enseignant de CM2 lors d'un premier entretien : « *Aujourd'hui, Sandra est arrivée en retard puisqu'elle avait un rendez vous chez le psychologue. [...] c'est au CMP. [...] (en classe) elle participe souvent et c'est toujours très pertinent ce qu'elle, ce qu'elle propose. Elle a une maturité cette enfant, elle a un an de moins que les autres, et ce qui peut poser des problèmes des fois parce que, elle est souvent en conflit, mais par contre, elle, dans les moments comme ça, elle est toujours très perspicace, c'est vraiment un moteur, à l'oral comme ça.* » (E 4-1) Deux mois plus tard, dans un autre entretien, l'enseignant ajoute : « *Sandra qui n'est pas là aujourd'hui, qui est malade depuis une semaine euh, est une enfant qui a fait énormément de, qui a très bien évolué au niveau de son comportement mais euh, qui est souvent, qui était souvent en début d'année, vraiment en conflit permanent avec les garçons, avec pas mal de filles aussi, ça peut aller facilement dans les insultes en pleine classe, donc elle j'ai essayé, j'avais trouvé l. à côté de qui elle était donc ça c'était bien passé. Là j'ai essayé de la mettre plutôt, elle va être ici là, un peu séparée des autres* ». (E 4-2, 82).

Sandra est parfois absente, sans que cela soit considéré comme un problème car c'est toujours justifié : varicelle, rendez-vous au CMP, et absence exceptionnelle au lendemain d'un concert. Elle apprécie que le maître ait été compréhensif à cette occasion.

Sept	Oct	Nov	Déc	Janv	Fev	Mars	Avril	Mai	juin
		1 j	2 j	1 j + 2 x 1/2 j (arrivée à 10h car RV)	2 x 1/2 j	5 j	1/2 j (concert la veille)		1/2 j

Si l'on s'en tient aux appréciations des livrets trimestriels de CM2, une nette amélioration dans l'attitude est actée, mais l'enseignant signale les points faibles de Sandra : stress, manque de confiance en elle. Ce que l'élève confirme à plusieurs reprises dans les entretiens⁷².

CM 2	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre
Appréciation générale	Sandra peut être une	Sandra est une bonne	Sandra est une bonne élève.

⁷² Deux longs entretiens ont eu lieu avec Sandra, le premier en mai 2012, le second en décembre 2012, dans son collège extérieur au quartier de la Duchère.

	très bonne élève. Elle participe bien en classe, propose ses idées de manière construite. Cependant, son comportement peut, des fois, nuire à l'ambiance de classe. Un effort est à faire dans ce domaine.	élève. Elle participe en classe et fait preuve de réflexion. Son comportement s'est nettement amélioré. Elle entre ainsi beaucoup plus facilement dans les apprentissages. Continue ainsi.	Elle se laisse cependant quelquefois envahir par le stress ; ce qui peut faire baisser ses résultats. Elle a su régler ses problèmes de comportement et s'est beaucoup investie dans les projets et les activités de classe. Prends confiance en toi et le collège ne te posera pas de problèmes. Mes encouragements.
--	--	--	--

Le récit de son parcours scolaire est instructif : *« J'ai commencé aux Hortensias, [...] à la maternelle Hortensias [...] ensuite je suis passée directement de grande section de maternelle à CE1 [...] non je savais déjà lire écrire compter [...] c'est ma famille qui voulait que [...] que voilà j'étais une bonne élève, une bonne élève et tout / ils savaient pas euh / c'était pas leur but ils voulaient juste que je réussisse bien / puis ils ont fait encore mieux que ça grâce à eux j'ai sauté une classe [...] jusqu'à euh que je sois une bonne élève une très bonne élève. J'ai pas de difficultés, au niveau lire, au niveau lire écrire et compter. [...] en fait en grande section je me souviens après la récréation [...] Après j'allais chez les CP genre pour lire et tout et tout, à la fin j'avais un petit bulletin où y'avait les points verts les points rouges, et j'm'en souviens j'avais que des points verts à chaque fois et ma mère elle me faisait, elle me faisait un cadeau [...] elle m'achetait des super beaux habits, elle m'avait acheté une console de jeux je m'en souviens parce que j'aime bien, elle m'avait acheté un livre pour dessiner pour lire pour écrire, je m'en souviens à chaque fois elle me faisait des cadeaux.⁷³ »* (Sa 1, 34 à 60). Sandra répond aux attentes fortes de ses parents. De fait quand elle évoque les bons moments de sa scolarité, c'est toujours en lien avec une réussite, une bonne note, une gratification familiale, ou une confirmation du bien-fondé de son projet de devenir écrivain⁷⁴ : *« Mon meilleur souvenir c'est quand j'ai eu 20/20 à ma rédaction. [...] C'était une rédaction de... C'était une rédaction en fait sur le -ben, justement-, le meilleur moment, enfin, 'un des meilleurs moments de notre vie', en fait, et moi j'ai écrit sur le moment où j'ai sauté une classe, et donc, on est trois à avoir sauté une classe dans ma classe et tous les trois on a écrit là-dessus. [...] et moi j'ai eu 20/20 donc j'ai, ouais, j'ai été super contente, elle en a même lit un passage et elle l'a même lit, ouais, lu un passage de la rédaction, la prof de français. Et le mauvais souvenir ? Non, j'en ai pas enfin si, des leçons, des poésies et tout ça, parce que j'aime pas, je déteste écrire ça, pour rien en fait... Mais sinon j'ai pas de mauvais souvenirs. [...] (I : Et que ton enseignante ait lu un passage de ta rédaction, ça a été important pour toi ?) (Un temps) Pas tellement, mais qu'elle me dise que c'était bien écrit tout ça, ouais assez, parce que comme j'ai envie d'écrire des livres, ça commence bien quoi. »* (Sa 2, 602 à 608)

En revanche, quand Sandra parle de ses relations avec le groupe classe, c'est dans le registre du conflit ou du malaise, comme dans l'exemple suivant, rapportant un temps consacré aux sports col-

⁷³ Plus avant dans l'entretien, elle raconte une anecdote confirmant que le système de récompenses mis en place par ses parents perdure : *« en fait (en CM 1) j'avais euh, une excellente moyenne en fait quand en fait euh, Monsieur X, ce prof qui était ignoble, il m'avait mis dix-huit en moyenne de l'année [...] et ma mère du coup elle m'a acheté un portable elle m'a acheté plein de stylos en fait [...] elle m'a acheté plein de choses et tout parce que du coup, ouais ma mère elle était hyper contente de moi, hyper fière de moi, mon père il m'a acheté XXX un ballon de foot, des chaussures de lutte »*. (Sa 1, 104 à 108)

⁷⁴ Sandra perçoit clairement en quoi ce projet est hors norme, est une marque de distinction : *« mais moi j'aime bien donner mon point de vue, ben c'est aussi rare que des enfants veulent donner- enfin non, mais, enfin je sais pas, franchement je sais pas si il y a beaucoup d'enfants qui veulent devenir écrivains, mais c'est quand même rare qu'il y ait des enfants qui écrivent des livres. »* (Sa 2, 130).

lectifs : *« j'aime pas les sports d'équipe parce que j'ai peur de faire perdre mon équipe [...] c'est comme si j'avais peur de la balle parce que j'ai tellement peur en fait de faire perdre mon équipe que j'ose même plus jouer comme ça je fais pas d'actions qui peuvent faire perdre mon équipe [...] je me fais insulter et tout et tout, au bout d'un moment j'en ai marre ; je déteste les sports d'équipe c'est pour ça que danse je préférerais parce qu'au pire, c'était dans des petits groupes ; et le pire qu'on pouvait faire c'était se moquer de nous bon j'accepte pas trop mais euh, mais c'était pas que les autres soient en colère contre moi, aient de la haine envers moi parce que euh, à cause de eux, à cause de moi, à cause de moi du coup je les ai fait perdre [...] en fait y'a des moments, y'a des moments où j'me sens pas à l'aise pour moi, y'a des moments où je me sens pas à l'aise pour les autres ».* (Sa 1, 66 à 72)

Elle n'hésite pas à confier des souvenirs douloureux, de souffrance, de solitude : *« c'était en fait un moment où j'étais rejetée par tout le monde ça a duré au moins deux mois [...] j'étais triste j'étais tout le temps dans mon coin, pendant une semaine je suis pas venue à l'école parce que j'étais trop humiliée. »* (Sa 1, 126 et 128) Elle confirme quelques mois après : *« j'étais pas une fille dans le genre populaire, et du coup, ben, dès que moi je faisais un truc c'était 'ça y est, tout le monde se moque de moi' ».* (Sa 2, 54)

Il lui arrive de bafouiller en lecture orale (*« j'avais dit bégayer au départ »* (Sa 1, 298)) ; elle redoutait en CM 2 le passage au tableau, les moqueries des pairs : *« des fois j'ai le trac, je me souviens une fois, c'était en début d'année, je tremblais tellement et tout que le maître il a fini, au début d'année j'étais hyper stressée, le maître je me souviens, dès qu'il m'appelait au tableau il voyait et tout il regardait je tremblais, il me renvoyait à ma place, mais maintenant ça va mieux sur ce point-là mais euh, donc pour la poésie c'était pareil je tremblais j'avais peur, j'avais peur de faire une fausse note ».* (Sa 1, 316) Phénomène qu'elle explique ainsi : *« parce qu'on a tellement peur de faire une erreur que du coup, ben, on fait des erreurs en fait. Et après ben y'à tout le monde qui se moque. »* (Sa 2, 66)

Dans son collège, elle trouve le climat de classe plus propice à l'entraide, les moqueries y sont absentes.

Le cahier d'écrivain est un outil qu'elle utilisait volontiers *« quand j'ai besoin de m'exprimer »* (Sa 1, 134) ; *« M'exprimer », c'est-à-dire que quand y'a quelque chose de mal qui se passe dans la journée, moi je vais essayer de retourner la situation et dire, de l'expliquer, c'est comme un journal intime, en fait, mais de façon littéraire. »* (Sa 2, 174). Sur ce que permet l'écriture, elle explique : *« quand j'écris quelque chose en fait je me sens, voilà, je me sens libérée, je me sens... Enfin quand j'écris, quand j'écris quelque chose, c'est comme si j'étais dans un autre monde, c'est-à-dire y'a plus PERSONNE, y'a plus personne qui me saoule, y'a plus personne que j'aime bien, d'ailleurs, y'a juste moi, et le feuille, et le stylo et ça y est, je me mets à écrire. »* (Sa 2, 202). Cependant, elle affirme n'avoir pas conservé ses cahiers de CM 2, y compris ce cahier d'écrivain.

Sandra utilise aussi son cahier de brouillon : *« Pour moi, pour un écrivain c'est très utile parce que il sait pas trop quoi écrire il va d'abord faire un essai voir si ça correspond bien, puis euh surtout pour moi, j'ai demandé à mon père si ça va bien comme ça euh, si il faut que je change quelque chose. »* (Sa 1, 252) Elle rappelle : *« oui je veux devenir écrivain et c'est vrai que ça m'aide et que voilà mais euh [...] bah le français, faut avoir un certain vocabulaire dans les livres, voilà mais sinon je préfère largement l'histoire au français. ».* (Sa 1, 266 et 268)

Lors du second entretien, elle confirme : *« c'est important d'écrire, mais y'a pas toujours quelque chose d'important à écrire. [...] Les leçons. Euh... Forcément, le travail que l'on a à faire, y'a aussi comment on s'exprime et tout ça, pour moi c'est très important de m'exprimer dans un livre ou dans quelque chose. »* (Sa 2, 596 et 598) *« Écrire un livre, c'est écrire ce qu'on pense, et c'est... C'est-à-dire que ça vient de moi, c'est moi qui veut écrire ce livre à ce moment-là parce que c'est ce que je*

pense, alors que quand on écrit une leçon d'histoire, ben c'est une leçon d'histoire, quoi ! » (Sa 2, 108).

En CM 2 pourtant, elle a apprécié le temps d'écriture collective du roman à l'occasion du projet avec la villa Gillet (quartier de la Croix-Rousse) : *« c'était plutôt intéressant parce que j'étais avec les autres et comme ça je partageais aussi l'avis des autres, parce qu'on était trois et que c'était pas pour rien qu'on était trois, c'était genre les trois donnent leur avis et après on essaye de tout mélanger. Et de faire en fonction. »* (Sa 2, 210).

Mais si elle aime écrire pour s'exprimer, elle se plie plus difficilement à ce qui demande du labeur, des efforts dont elle dit ne pas percevoir le sens en CM 2 : apprendre les leçons, copier sur le cahier, apprendre une poésie. Elle est très à l'aise dans l'analyse des situations, elle a besoin de donner son point de vue. Elle aime comprendre mais pas forcément apprendre.

« Je trouve pas en fait c'est quoi l'intérêt d'apprendre quelque chose, d'apprendre un texte, je vois pas, je vois toujours pas l'intérêt en fait d'apprendre un texte pour après le réciter et être noté sur ce que notre cerveau peut retenir... Je sais pas, je vois pas l'intérêt en fait. » (Sa 2, 140).

L'évitement des tâches mal aimées est contrecarré par le cadrage très contraint des parents. Ainsi pour les devoirs, cet étayage se traduit même parfois par une intervention de la mère qui s'approprie le cahier : *« (I : c'est toi qui surlignes en, avec des couleurs ?) non ça c'est ma mère (I : ta mère elle reprend les leçons avec toi) ouais elle regarde si, moi ma mère elle est stricte là-dessus, elle est hyper sympa mais ce qui est du français euh ».* (Sa 1, 271 à 274)

Après un trimestre de 6^e, elle reconnaît l'utilité des cahiers de leçons et de la copie : *« Je disais que les exercices ça servait à rien parce que... Parce que j'aimais pas écrire, parce qu'on a qu'un- parce que déjà qu'on copie des leçons et tout ça, ça servait à rien, mais je me rends compte que si. [...] c'est important parce que... Ben parce que tout simplement ça nous fait apprendre un peu, ça nous fait apprendre... Ça nous fait apprendre les choses, ça nous fait- c'est grâce à ça qu'on peut retenir, par exemple on a oublié quelque chose, on va regarder dans le cahier de leçons, on va voir ce qui est écrit... Pour apprendre des choses, voilà... [...] mais maintenant je me rends compte de pourquoi. »* (Sa 2, 74 à 96).

Sandra déclare adorer le théâtre car : *« j'aime pas me taire et rester assise en fait, au pire faire que un des deux, et là on fait aucun des deux. J'adore ça c'est pour ça, et moi mon texte c'est ce qui y'a en jaune [...] en fait moi voilà ce que j'aime pas dans l'école c'est rester assise et me taire, je peux pas faire les deux ».* (Sa 1, 222 et 236).

Sandra est très critique sur le contenu comme sur les modalités d'apprentissage, y compris en 6^e, dans le collège choisi par ses parents. En CM 2, la phrase du jour était jugée comme ennuyeuse car *« je suis pas sûre que moi j'en ai vraiment besoin. [...] après voilà mais je trouve ça vraiment trop ennuyeux, j'sais pas vous n'avez qu'à voir en rentrant de récré on met trente minutes, en fait toujours trente minutes pour un sujet que, qui en fait maximum dix minutes ».* (Sa 2, 330 et 332)

Elle estime être parfois du même avis que le maître : *« mais moi je crois que j'suis de la même opinion que lui [...] y'a rien que pire de lire un livre sans comprendre en fait, parce que ça sert à rien, autant ne pas lire en fait [...] je préfère comme il fait maintenant parce que ça permet de me réveiller tout en écoutant une histoire et j'adore ça, ça m'a inspiré plus d'une fois [...] surtout que le dernier livre qu'on lisait là j'adorais, c'était la loi du plus fort, bon à la fin, à la fin Yokio il se suicide, il se suicide euh, il se suicide, euh c'est quoi le mot, indirectement, il se laisse mourir, ça parle en fait d'un élève mis à l'écart. C'est pour ça que d'ailleurs ça m'a inspiré pour le roman, que moi j'écris chez moi parce que, du coup je vous avais dit, ça parle d'une fille, mais bon je crois que j'ai déjà écouté ce livre parce que ça m'a rappelé plein de trucs. »* (Sa 1, 340 à 346)

Le choix d'éviter le collège Schoelcher n'est pas sans inquiéter Sandra dès le mois de mai : « (ma mère) elle veut pas que j'aille à Schoelcher [...] elle y a travaillé dix ans [...] bah elle trouve que c'est pas du tout un bon collège, que en fait, tout le monde nous dit que ça a changé et tout ; elle me dit que ça c'est n'importe quoi, que même elle à son époque on disait de dire ça aux mamans et aux papas enfin aux parents, pour que les gens viennent alors que c'est toujours aussi pourri, en fait ça a pas une très bonne réputation mais tout le monde va y aller parce que c'est dans le secteur. Moi j'ai la chance d'être une bonne élève et de pouvoir aller dans un bon collège [...] bah qu'à chaque fois je me retrouve seule quand je change d'endroit ou quand je dois changer d'environnement, je dois m'adapter, c'est un peu saoulant. » (Sa 1, 366 à 372)

Elle revient sur le choix parental six mois plus tard : « Je me souviens que l'année dernière j'étais pas tellement d'accord parce que je voulais rester avec mes copines et tout ça, mais en fait ici je suis beaucoup mieux qu'avant parce que... Parce qu'en fait il y avait des gens aussi que je ne supportais pas, et puis là-bas il y a beaucoup de moqueries et tout ça... Ma mère y a travaillé neuf ans, donc... [...] Elle était surveillante là-bas... [...] Et elle voulait SURTOUT PAS que j'y aille, parce que là-bas il y a vraiment trop de moqueries, il y a vraiment trop de garçons qui font les "caillera" et tout ça, qui harcèlent et tout ça, donc ma mère voulait vraiment que je change, que je sois avec des gens -enfin, si on peut dire- civilisés, quoi... » (Sa 2, 16 à 20).

Pourtant, sa relation conflictuelle avec son professeur de mathématiques de 6^e augure d'un parcours compliqué au collège. Elle se sent en difficultés en mathématiques « parce que c'est beaucoup plus dur ce qu'on fait maintenant. » (Sa 2, 610). Mais l'interprétation qu'elle donne est centrée sur les mauvais rapports entre elle et l'enseignant, les contenus en sont absents alors même qu'elle laisse entendre qu'elle a des difficultés de compréhension : « J'ai eu des notes TRES TRES basses en maths et en technologie. [...] La prof de maths ne m'aime pas et moi j'aime pas la prof de maths, après je continue à dire que si jamais elle me, si jamais elle me lâche pas c'est P'TET parce que, justement, elle pense que j'ai, que je peux faire quelque chose, (que j'ai) une capacité MAIS que j'en fais rien. C'est ce qu'elle a dit, elle a dit ça à ma mère en fait, elle lui a dit que ça l'énerve parce que j'ai beaucoup de compétences et je les utilise pas. [...] elle l'a (ma mère) convoquée trois fois [...] A chaque fois forcément elle me gronde et souvent la prof elle dit du mal de moi, ça me saoule, parce que c'est bon quoi ! J'arrive pas à des trucs et elle, elle me pose encore plus de questions, pour que je me trompe encore plus ! Je sais pas, elle est pas logique ; en plus, je veux pas commencer à la tailler parce qu'il y aura beaucoup de choses à dire mais franchement, pff... ». (Sa 2, 638 à 652). Sandra évoque d'ailleurs assez rarement les contenus enseignés dans les deux très longs entretiens qu'elle a eus avec la chercheuse. Quand elle le fait, c'est pour affirmer, péremptoire : « (en anglais) l'année dernière on apprenait à dire "hello" et les couleurs, donc... Alors que là on apprend les négations, les auxiliaires de négation, c'est-à-dire "do", etc. On apprend... Enfin voilà, on apprend des choses plus intéressantes en fait ; le truc c'est qu'au collège, c'est beaucoup plus intéressant qu'en 6^e ! Que, que en CM2. [...] Ben oui, c'est BEAUCOUP plus approfondi ! Par exemple, là je vois, on fait du français, là c'est plus l'imparfait, hein ! Enfin si, mais là on approfondit l'imparfait, machin, mais euh... Genre on lit des textes, on analyse les textes, c'est BEAUCOUP plus intéressant. » (Sa 2, 318 et 320).

Déléguée de sa classe, elle a assisté au conseil de classe où deux enseignants souhaitaient lui « mettre une mise en garde » : « (par rapport) au travail, je crois, parce que je peux faire beaucoup mieux que ce que je fais. [...] c'est vrai. Là d'ailleurs je suis motivée, là je fais de mon mieux, là j'essaie de rester mieux XXX, parce que, pour le deuxième trimestre, moi ce que j'aimerais bien, c'est avoir AU MOINS les compliments ou les félicitations, quoi, j'aimerais bien. [...] Non, en maths, j'apprends pas beaucoup mes leçons parce que ça m'em- parce que ça m'embrouille, juste... (Puis, les yeux au ciel) Avec mon père qui me donne ses explications, après ! [...] Non, c'est (que) quand mon

père donne des explications, en fait, on met juste à peu près une semaine à comprendre ce qu'il vient de dire. » (Sa 2, 454 à 462).

Se présentant comme futur écrivain, Sandra revendique ce faisant un statut à part dans l'espace public et social que sont l'école et sa classe. Malgré ses compétences et ses pratiques langagières, elle est en prise avec des fragilités qui paraissent ressortir essentiellement du registre psychoaffectif. Elle évoque peu les contenus de savoir mais au contraire raconte avec force détails les aléas relationnels qui l'affectent tant.

Sandra nous apparaît comme tiraillée entre les attentes très fortes de ses parents, leur souci de distinction, et son envie à elle de trouver une stabilité affective et relationnelle avec ses camarades de classe, ses enseignants. Ses réponses sont souvent ambivalentes. Les tensions vécues et ressenties se traduisent par une anxiété parfois disproportionnée qui la déstabilisent et risquent de la mettre en échec. Le rapport à l'écriture qu'elle manifeste renvoie à l'écriture comme travail impliquant le sujet (Barré-de Miniac, 1992), où la part de l'expression personnelle, des émotions, des sentiments, se conjugue avec un très fort investissement.

Ne serait-elle pas dans une quête identitaire où la culture écrite la plus légitime et valorisée socialement est l'outil, le point d'appui, lui permettant d'exister face aux autres ? Ecrire pour exprimer ses sentiments, pour amortir les conflits, s'appuyer sur son imagination, suffira-t-il pour que Sandra conduise à terme sa scolarité ?

Stéphane : un élève en décalage, (trop) conforme aux attentes et aux normes scolaires ?

C'est un tout autre profil que présente Stéphane, rencontré une seule fois en décembre 2012, après un trimestre de 5^e. Lors d'entretiens avec des enseignants de la 6^e 1, il était souvent présenté comme le contre-exemple dans la classe.

« Stéphane a fait deux versions [...] De son travail. Une version dans laquelle les deux personnages, comme il travaille très vite, les deux personnages s'entendaient bien et étaient d'accord, donc une version gentille, et une version méchante. C'était assez étonnant ça. Ouais. Il a, en prenant presque les, les antonymes. » (E 14-2, 150 et 152)

« Stéphane, c'est le monolithe, il est dans ce qu'il fait, il aura beau avoir une tempête autour de lui, il continuera. Il a ce mur de protection ». (E 2-3, 40)

L'observation des appréciations portées sur les bulletins trimestriels est surprenante, comme si cet élève-là, dans le contexte local, était une sorte d'extra-terrestre.

	1 ^{er} trimestre 6 ^e	2 ^e trimestre 6 ^e	3 ^e trimestre 6 ^e	1 ^{er} trimestre 5e
Appréciation générale	« Stéphane est exemplaire tant au niveau du travail que du comportement, il faut continuer ainsi, félicitations du conseil de classe. »	Excellent niveau ; premier de sa classe	« Un élève exemplaire, un sérieux exemplaire, un bulletin exemplaire... Bravo ! Félicitations du conseil de classe ! »	«Un excellent bulletin pour un élève brillant qui montre des capacités exceptionnelles dans tous les domaines. Nous vous félicitons pour ce travail de grande qualité »
Moyenne générale	Pas de moyenne générale sur les bulletins de 6 ^e en 2011-2012			17,50
Absences	11 demi-journées d'absence	14 demi-journées d'absence	6 demi-journées d'absence pour avril et mai	11 demi-journées d'absence dont 10 non justifiées (arrivé à 9h pour 8h)
retards	2	1	aucun	aucun
Avis du CPE	En juin 2012 1 ^{er} de la classe, mais est à surveiller car profil très particulier ; en début d'année, par des poèmes, il a alerté les adultes sur ses craintes d'être bouc-émissaire dans sa classe, il signalait qu'il « n'était pas bien dans ses baskets ». Accompagnement mis en place, bonne année, mais grande fragilité.			En décembre 2012, il va de mieux en mieux mais il a du mal à arriver à l'heure. Il semble plus à l'aise. « Il a trouvé sa petite place. »

S'il va mieux de l'avis général, c'est en effet qu'il a trouvé une place dans sa classe, il est reconnu par ses pairs qui l'acceptent avec ses spécificités. En cours, il se place dès que c'est possible près d'un camarade de CM1 et CM2 (« on est assez copains ») ; il est entré dans un réseau d'entraide qu'il apprécie et qui s'est développée en 5^e : « *Oui, en fait ce matin c'était un peu particulier, j'avais un devoir à faire et que les autres ils avaient un peu besoin d'aide. [...] D'histoire-géo. (I : Ah ! C'était la copie qui se promenait de... (L'élève confirme) Alors c'est toi qui les aide ?) Oui. (I : Ça se passe comment ? Ils te demandent ? C'est toi qui leur propose ?) Ben c'est eux qui me demandent. [...] J'en faisais aussi un peu l'année dernière. (I : En fait t'es leur référence ?) Hmm, non, des fois c'est eux qui m'aident ! [...] En sport [...] Ben en fait si j'aime bien sauf que je suis pas vraiment le plus sportif.* » (St 1, 123 à 141). Le devoir d'histoire qui circule pendant le cours de français a été fait la veille au soir à la bibliothèque avec d'autres camarades « *Ça m'a pris à peu près... A peu près une heure mais je devais ralentir pour que les autres ils puissent suivre.* » (St 1, 179). Stéphane se retrouve en quelque sorte en position de répétiteur ou de précepteur. A sa façon, il contribue à l'aide personnalisée.

Stéphane est capable d'expliquer ce qu'il aime, comment il s'organise ; il analyse, il catégorise, il fait preuve de réflexivité, il fait le lien entre disciplines et connaissances (la conscience disciplinaire chez lui est développée), et il est porteur d'une ambition professionnelle. « *En fait ma discipline préférée c'est surtout mathématiques. [...] J'aime bien calculer, je calcule beaucoup de fois des choses de tête ! Et aussi j'aime bien faire des graphiques, mais ça c'est surtout en SVT. J'aime bien, euh, résoudre des problèmes, comme par exemple la racine carrée de 124, non, 144 [...] (I : Est-ce que tu es abonné à des revues scientifiques ou des choses comme ça ?) Oui, il y a une revue qui s'appelle "Comment ça marche ?", une autre qui s'appelle "Ça m'intéresse", on m'a envoyé plusieurs fois d'autres petites revues comme "Sciences et Vie Junior" ou des choses comme ça. [...] J'aime-*

rais être archéologue ! [...] D'ailleurs j'ai remarqué que beaucoup des mots qu'on utilise, ça vient ou de la racine grecque, ou de la racine latine ; par exemple, "archéo", c'est un mot grec qui signifie "ancien", c'est-à-dire "étudier ce qui est ancien". C'est comme, euh, "archéologie", "archéologue", c'est pareil, par exemple, que "géo", ça a un rapport à la Terre, "géologue", "géographie"... (St 1, 54 à 64)

Il dit se sentir bien au collège, et se projette dans l'avenir : « Et après... Une bonne 2de et une bonne 1^e [...] Peut-être que j'irai au lycée La Martinière ou... Ou autre part, je sais pas. [...] Ouais, un bac général. [...] Archéologue ; mais c'est vrai que c'est de la science, techniquement. » (St 1, 247 à 253)

Son rapport au savoir est manifestement adapté aux attentes scolaires et s'est construit depuis de longues années ; la motivation intrinsèque⁷⁵ est chez lui très développée. Quant à son rapport à l'écrit, il déclare : « J'aime bien écrire, mais je préfère surtout lire, ou étudier. [...] Par exemple chez moi j'ai plusieurs livres, beaucoup de livres, comme par exemple des romans jeunesse ou des livres documentaires. [...] Que j'achète ! [...] j'en ai quatre sur l'astronomie, quant aux dinosaures, ça c'est plus difficile, je dois en avoir six ou sept. (I : Donc tu es vraiment un scientifique ? Ça te passionne ?) Oui, j'ai un télescope, un microscope et une boîte pour la chimie. (I : Et depuis quand tout ça t'intéresse ?) Depuis... Dix ans à peu près ; bon, pour les dinosaures ça remonte à plus longtemps, j'avais fait un mini-expo- un exposé que j'expose- que j'ai dévoilé à toutes les classes quand j'étais en... primaire. » (St 1, 81 à 92).

Le lien entre rapport au savoir et rapport au langage est ici évident. « L'écriture est un des lieux où l'élève construit son rapport au savoir. Il utilise ou non l'écriture comme mode d'accès aux savoirs, il se représente ou non qu'écrire est un moyen pour lui de penser, d'apprendre, de se construire comme sujet apprenant, etc. » (Delcambre & Reuter, 2002, p. 10). Si Stéphane est entré sans difficulté dans la culture écrite scolaire, il paraît être bien au-delà, dans le registre « des usages de la langue et du langage comme outil psychologique de pensée, de construction des significations au-delà de la seule expression et communication de l'expérience et des émotions qu'il s'agit de vouloir partager » (Bautier, 2005, p. 214-215). Ce « mode langagier littéracié qui est privilégié dans les apprentissages scolaires » (*ibid.*) permet à Stéphane de se conformer aux attentes scolaires tout en maintenant un haut niveau de mobilisation cognitive.

Ainsi à la question « A ton avis ça sert à quoi l'école ? », il répond : « Ben à nous former pour l'avenir. [...] Oui, mais aussi à nous apprendre par exemple les lois, les règles, comment vivre en société, hmm... Oui, en principe c'est ça. » (St 1, 204 à 207). S'il en appréhende bien les finalités, par sa capacité à se distancier, il perçoit aussi le décalage entre le prescrit et le réalisé.

Stéphane, élève fragile parce que trop différent des autres, a réussi à trouver un espace au collège et dans sa classe. La vigilance de l'équipe éducative à son égard devrait lui permettre de poursuivre sa scolarité au collège dans des conditions supportables.

A la différence de Sandra, il n'aborde à aucun moment de l'entretien la question des relations difficiles qu'il a pu vivre en 6^e ou avant. Quand il parle de projet et d'avenir, il ne se réfère pas à ses parents, ni à leurs attentes. D'ailleurs, sa famille n'est jamais mentionnée, y compris quand il parle de ce qu'il fait chez lui comme apprendre ses leçons. Il privilégie le registre cognitif. Ce qui ne

⁷⁵ On peut repérer la motivation intrinsèque par « l'engagement spontané dans l'activité, le temps passé sur celle-ci, le plaisir et l'intérêt qu'elle suscite. A contrario, la motivation extrinsèque implique que la gratification est distincte de l'activité. C'est le résultat de celle-ci et les bénéfices que l'on peut en escompter qui sont privilégiés. [...] la motivation intrinsèque est en somme l'expression de la liberté du sujet. [...] dans la recherche sur les apprentissages scolaires le concept de motivation intrinsèque, en dépit de la référence obligée à Deci et Ryan, est utilisé de façon plutôt descriptive pour souligner qu'une activité provoque en elle-même du plaisir et de l'intérêt » (Cosnefroy, 2004, p. 114). Mais il n'y a pas nécessairement antagonisme entre les deux formes de motivation, qui peuvent cohabiter. De plus, la réussite qui s'accompagne de note et de gratification peut fonctionner « comme un précurseur de la motivation à apprendre ».

l'empêche pas d'utiliser ses atouts scolaires pour créer une alliance avec ses pairs, espérant ainsi mieux s'intégrer. Au final, le rapport aux autres paraît déterminant pour un bon élève fragile.

3. Laura ou l'étayage comme condition de survie scolaire

Laura est une élève certes bavarde mais agréable, souriante, jamais absente. Née en juin 2000, elle n'a jamais redoublé lorsque nous la rencontrons en classe de 6^e. Pourtant cette élève-là est pointée comme en risque de décrochage si l'on se base sur l'observation des bulletins trimestriels de 6^e et les propos du CPE. Nous avons eu deux entretiens avec elle, un en mai 2012 (L 1), l'autre début décembre 2012 (L 2).

Classe de 6e	1 ^{er} trimestre 2011-2012	2 ^e trimestre 2011-2012	3 ^e trimestre 2011-2012
Appréciation générale	Les <i>résultats</i> de Laura sont <i>fragiles</i> dans l'ensemble et son <i>agitation</i> en cours risque de lui jouer des tours. Elle <i>doit se concentrer</i> davantage en classe sinon ses progrès vont être largement freinés. On attend d'elle qu'elle se ressaisisse au second trimestre.	Les <i>résultats</i> de Laura ont sensiblement <i>baissé</i> , et ce dans presque toutes les matières. <i>Seul l'allemand est en progrès</i> . Cela ne suffit pas. Laura doit étendre ses efforts à toutes les matières et mettre fin aux bavardages qui nuisent à ses progrès.	Laura semble avoir tenu compte des conclusions du conseil de classe au trimestre précédent. Plusieurs professeurs notent en effet qu'elle <i>s'est remise au travail de manière efficace</i> . Seuls l'histoire-géographie et la technologie auraient dû être davantage travaillés à la maison. <i>Encouragements</i> .
Français	Des <i>résultats irréguliers</i> selon les travaux demandés. Il faut s'investir et travailler davantage. (moyenne de 11,90)	<i>Résultats en chute libre</i> , Laura est <i>démotivée</i> et <i>ne travaille plus suffisamment</i> . Il faut réagir, et très vite ! (moyenne de 5)	Laura a fait des <i>efforts visibles</i> , et ses <i>résultats</i> ont <i>considérablement augmenté</i> grâce à un <i>travail plus sérieux et constant</i> . C'est bien ! (moyenne de 11,10)
Mathématiques	<i>Trimestre insuffisant</i> . Laura n'est <i>pas assez concentrée en classe</i> , et le <i>manque de travail personnel</i> aggrave encore la situation. J'attends mieux de la suite de l'année, et notamment que les bavardages cessent ! (moyenne de 8.80)	De <i>grosses difficultés</i> mais encore une fois, le <i>travail</i> est beaucoup <i>trop superficiel</i> pour les vaincre. Il faudra faire vraiment beaucoup mieux pour espérer suivre en cinquième. (moyenne de 5.90)	De <i>nets progrès dans l'attitude</i> , nettement <i>plus concentrée</i> . Le travail reste perfectible, et ce changement arrive un peu tard dans l'année, mais c'est bien sur cette base qu'il faudra commencer l'an prochain. (moyenne de 6.90)
Allemand	Laura a rencontré de <i>grosses difficultés</i> mais elle s'efforce d'y faire face, et la note de compréhension de l'écrit est très encourageante. Je compte sur elle pour augmenter sa moyenne au second trimestre. (moyenne de 10,50)	<i>Quels progrès !</i> Bravo ! Continue ainsi Laura, c'est très très bien ! (moyenne de 15,20)	Laura a <i>maintenu des résultats très satisfaisants</i> ce trimestre, mais sa <i>participation</i> a été <i>un peu moins active</i> , c'est dommage. Le bilan reste toutefois positif pour ce troisième trimestre. (moyenne de 13,20)

Les expressions en italique mettent en évidence les variations dans les résultats de Laura entre les trimestres comme entre les disciplines. Pourquoi a-t-elle autant progressé en allemand et seulement

là ? Dans les trois disciplines retenues ici, la seule continuité est observée en mathématiques, où les résultats sont très faibles ; seule l'attitude a progressé au dernier trimestre.

En juin 2012, le CPE justifie son inquiétude pour Laura par l'écart entre les efforts fournis, son investissement, et ses résultats. Six mois plus tard, il insiste sur la fin de l'étayage important qui existait en 6^e. Avec des conséquences pour les élèves fragiles comme Laura qui ne tiennent que par les multiples béquilles proposées. Laura avait trois heures par semaine de prise en charge au collège en 6^e, elle n'a plus d'accompagnement en 5^e. Pourtant ses difficultés restent les mêmes. Par ailleurs, elle est toujours présente, c'est donc une élève non absentéiste et très exceptionnellement en retard (deux retards mentionnés sur le bulletin).

Bulletin du 1 ^{er} trimestre 2012-2013
<p><u>Appréciation générale :</u> «Les résultats sont bien justes pour ce premier trimestre. Laura semble ne pas travailler suffisamment et manquer parfois de courage pour combattre ses difficultés. La concentration en cours doit par ailleurs augmenter pour pouvoir progresser. (moyenne générale de 11)</p> <p><u>Extraits de quelques appréciations disciplinaires :</u> <u>allemand</u> (11,6) « L m'inquiète un peu en ce début de 5^e... elle semble se relâcher » ; <u>maths</u> (9 de moyenne) « résultats très modestes. Il faut fournir plus d'efforts et travailler avec régularité » ; <u>anglais</u> (10,4 de moyenne) « manque de concentration et bavardages n'aident pas à surmonter les difficultés de compréhension » ; <u>SVT</u> (5,9) « derrière une attitude discrète se cache une absence de concentration totale » ; <u>français</u> (10,5 de moyenne) « difficultés lors des évaluations portant sur un ensemble de connaissances. Niveau fragile mais pas catastrophique »</p>

Que dit l'élève de son passage de 6^e en 5^e ? « *La 5^e, ça se passe bien. C'est vrai que la classe, elle est un peu bruyante, mais sinon ça se passe bien. [...] C'est que c'est dur. C'est que... Par exemple la science l'année dernière j'étais forte mais là je suis faible dans cette matière, et il y a d'autres matières aussi c'est plus difficile ; enfin, il y a des choses qui ont changé. [...] Ils sont plus sévères. [...] Mme D., comparé à l'année dernière (où) elle était gentille, parce que là vu que la classe elle est bruyante, elle est plus sévère, elle veut qu'on travaille plus et... c'est tout. M. F. aussi. Après les profs ils ont pas changé.* » (L 2, 4 à 12)

Laura ne se perçoit pas en difficulté : « *(I : Mais tu as des difficultés en français ?)[...] Non, j'ai pas de difficultés, ça va, ça se passe bien. (I : Et dans les autres disciplines ?) Pas trop. [...] C'est-à-dire que je travaille moins là-bas, comme la science et l'allemand et... C'est tout. Après, les autres matières, ça va.* » (L 2, 16 à 20)

Pourtant ses sentiments vis-à-vis de l'allemand ont changé : « *l'année dernière j'aimais bien mais là je trouve que c'est un peu nul. [...] Je trouve que c'est nul pour moi. [...]Parce qu'on travaille plus, elle nous donne beaucoup de leçons, il y a beaucoup de contrôles et... Voilà, on a beaucoup de devoirs.* » (L 2, 24 à 28) Et elle nous explique pourquoi : « *Parce qu'en classe je suis moins concentrée et j'écoute moins, et elle m'explique mais des fois j'ai pas compris ; et c'est pour ça que je commence de moins en moins à aimer... Voilà.* » (L 2, 46)⁷⁶

⁷⁶ Nous avons observé Laura en cours de français et d'allemand. Elle y a une attitude très différente : dans l'un elle est calme mais semble perdue par moments (rythme soutenu du cours, très structuré, avec un guidage fort, une vigilance sur le travail de chacun, des liens permanents entre oral et écrit, le tout dans une ambiance de classe studieuse où la sonnerie retentit sans que les élèves cessent de travailler) ; dans l'autre, Laura discute beaucoup avec ses voisins, joue avec du scotch ou ses ciseaux selon les jours, peut se recoiffer, intervient parfois pour poser

Quant aux sciences (SVT), c'est une discipline qui semble la bloquer : « *Après il y a sciences je comprends rien du tout ! [...] Rien rien rien du tout ; comme la dernière fois, j'ai eu huit sur vingt, parce que je comprenais rien, mais j'avais révisé, donc c'est le premier exercice qui m'a sauvé la vie. Après sciences... Allemand aussi, je comprends pas.* » (L 2, 156-158)

Laura a recours à des stratégies d'évitement de la difficulté dont elle a conscience : « *Parce que vu qu'il y avait plein de gens qui récitaient, ben je voulais pas le réciter. Après sinon elle me dirait : "tu te trompes", et "faut répéter encore et encore". [...] (I : donc dans ces cas-là, ta stratégie c'est ?) De pas faire. [...] Oui, j'ai pas levé la main. [...] (l'année dernière) j'étais forte et j'arrêtais pas de lever la main.* » (L 2, 54 à 68)

En cours de français, Laura est assise près de S. et devant D. qu'elle décrit ainsi : « *D., ah non, il travaille pas, il écrit jamais. [...] Elle aussi, pareil... Elle écrit presque jamais, la prof elle dit qu'elle est pas soigneuse, elle écoute pas, elle bavarde beaucoup, comme tout à l'heure, elle l'a dit. C'est tout. C'est vrai qu'elle se fait beaucoup punir.* » (L 2, 112 à 116)

Mais elle préfère néanmoins être à côté de cette voisine que seule à une table comme avant : « *Parce que... des fois quand j'écoute pas elle m'explique, des fois elle écoute, c'est rare qu'elle écoute mais quand je lui demande elle m'explique.* » (L 2, 138)

Ce n'est pas qu'elle n'aime pas les cours de français, elle apprécie même le roman étudié, support à la leçon « intégrer un dialogue dans un récit » : « *C'est qu'il y a du suspense, il y a un tueur, et à la fin... En plus ça parle d'ordinateurs et moi j'aime bien ! Et voilà, j'aime bien l'histoire et je veux voir comment elle se termine.* » (L 2, 154)

Là aussi, son manque de confiance en elle la conduit à des évitements : « *Si je suis sûre de moi, comme tout à l'heure j'avais écrit un texte, elle m'a dit de le lire et moi j'ai dit non. Après elle m'a fait : "c'est très bien" et j'étais pas sûre de moi donc j'ai pas levé le doigt.* » (L 2, 130)

Plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral « *parce que oral j'ai un peu honte. Je suis un peu timide. (Et ça a toujours été comme ça, t'as toujours préféré l'écrit ?) Voilà, oui.* » (L 1, 222 et 224)

Laura manque de confiance en elle mais a parfaitement conscience qu'elle utilise des stratégies d'évitement pour contourner le risque d'exposer ses erreurs devant la classe. Elle se met en retrait par crainte de l'échec. Laura est bien une élève fragile, y compris parce qu'elle est rarement dans les contenus de savoir. Elle fonctionne sur un mode binaire : forte/faible ou nul, gentille/sévère ; la quantité (beaucoup de leçons, de contrôles, de devoirs) prime sur le contenu abordé dont elle parle très peu spontanément. Elle analyse et interprète les situations sous l'angle subjectif ou affectif avant tout : à une question sur le contenu des cours, elle répond que les professeurs sont plus sévères. Si elle rate un contrôle, heureusement un exercice « lui sauve la vie ».

Elle est bien dans un processus de décrochage cognitif, contenu en 6^e, mais qui s'amplifie en 5^e. Elle nous présente une spirale que l'on peut résumer ainsi : « je comprends moins, donc je commence de moins en moins à aimer, donc je suis moins concentrée, donc j'écoute moins, donc je comprends moins.... ». Elle aime si elle réussit, elle ne conçoit pas les difficultés rencontrées dans les apprentissages comme des obstacles permettant d'acquérir des connaissances, de grandir, de mieux comprendre le monde.

une question, se lève sans autorisation pour chercher du « blanco », ferme son cahier bien avant la fin de l'heure, range ses affaires alors que le cours continue, rouvre son cahier juste avant la sonnerie pour y recopier ce que l'enseignant vient de noter au tableau. Le lendemain, si elle a bien fait son travail à la maison, elle ne commence vraiment à suivre le cours qu'à 8h20 mais elle est plus calme et concentrée. Elle recopie consciencieusement, écoute, jusqu'à 8h40 environ puis à nouveau est en retrait du cours, joue avec son stylo, bavarde avec ses voisins. Si dans l'un des cours elle a une attitude conforme, c'est apparemment parce qu'il y a un cadrage et une contention forts. Elle y est très effacée, tient sa tête, ne lève pas la main, recopie mais ne parle pas.

Elle correspond au portrait de l'élève « inadéquat » décrit par Roland Goigoux : « *Quand les compétences à mettre en œuvre pour la résolution d'un problème de lecture dépasse ses capacités, l'élève devient incapable de contrôler son fonctionnement. Il va donc centrer son attention sur le contrôle de son comportement : rester plus ou moins calme, écouter le professeur, le regarder, respecter les règles scolairement normées dans le meilleur des cas ; centrer son attention sur l'environnement (les copains surtout) ou éviter la tâche dans le pire des cas. [...] Or, plus l'élève se sent contrôlé de l'extérieur et plus la motivation intrinsèque diminue et plus les performances chutent. S'il considère en effet que le contrôle de ses actions ne dépend pas de lui mais de l'adulte, il risque de s'installer dans une dépendance permanente, de ne plus initier aucune conduite qui présente une difficulté cognitive, et qui le conduirait à échouer. Laisse seul, il va avoir tendance à privilégier l'exécution de tâches faciles, peu risquées et peu coûteuses qu'il sait pouvoir réussir mais desquelles il ne peut abstraire aucun apprentissage* ». (Goigoux, 2000, 156-157)

Laura ne conteste pas l'école, ne manifeste aucune agressivité envers les professeurs mais elle peut cependant résister : « *Parce qu'en fait j'étais en arts plastiques et j'étais sur ma table tranquillement, en train d'écrire, et le professeur il me dit : "tu dois te mettre avec un camarade", et moi ce camarade de classe, c'est lui, là, qui était ici [...] Eh ben je l'aime pas du tout, parce qu'il est pas concentré, pour moi il dessine mal et il travaille presque jamais... Et moi j'ai dit non ; et le professeur il m'a dit : "tu te mets avec lui sinon tu es virée", et moi j'ai dit non, et après A. il s'est mis à côté de moi, j'ai dit : "je travaille pas avec lui je préfère être toute seule", après il m'a fait un rapport, et je l'ai déchiré, et après j'ai été convoquée, lundi. [...] Vraiment pas envie. Je préférais être toute seule ; c'était la première fois, mais je voulais pas être avec lui.* » (L 2, 282 à 286). Première convocation chez le CPE suite à un rapport, première fois où Laura a deux heures de colle. Alors que les arts plastiques sont sa discipline préférée car elle aime : « *Dessiner. J'aime bien colorier, faire des arts dessinés, je comprends quand le professeur il explique, parce que j'aime bien cette matière et voilà, j'aime bien dessiner. C'est pour ça que j'aime cette matière.* » (L 2, 82). Activité qu'elle aime depuis toujours, comme la musique. Elle veut devenir chanteuse ou danseuse, elle prend des cours de chant et de danse le mercredi après-midi, auxquels son père la conduit, après son activité d'escalade.

Laura est donc une élève bien intégrée, sociable, pratiquant de nombreuses activités extrascolaires⁷⁷, et néanmoins fragile scolairement, ressentant depuis le CP des difficultés de compréhension. A certains moments des entretiens, elle les reconnaît comme elle reconnaît demander de l'aide, pour les devoirs en particulier : « *C'était dur pour moi en CP, c'est ma grande sœur qui m'aidait et à partir du CE2, j'ai commencé à. Ma sœur elle m'a donné une idée : elle m'a dit d'abord fais trois lignes etc. J'ai commencé à écrire, c'était facile. (I : Tu me dis que ça a été difficile le CP ?) Oui, les leçons. J'y arrivais pas. Voilà, j'avais du mal à comprendre. [...] j'avais une dame qui aidait, quelqu'un, je sais plus elle s'appelait Laurence, elle m'aidait. Elle était en train de m'aider. Ça m'aidait beaucoup.* » (L 1, 168 à 178).

« *J'y vais toujours jeudi après-midi. [...] Ça se passe ici, de 17 heures à 18 heures. [...] c'est une prof de sport qui nous fait les devoirs. [...] C'est moi qui avais demandé car j'ai des difficultés. [...] En maths, je suis pas très forte ; en français aussi et voilà, c'est les deux matières où j'y arrive pas trop, où je m'en sors pas trop. (I : Donc, tu as besoin que l'on t'aide ?) Oui, comme ça au troisième trimestre, j'aurai une bonne note* ». (L 1, 138 à 148)

⁷⁷ En sus de l'escalade, du chant et de la danse, Laura se rend dans les centres sociaux du quartier pendant les vacances : « *À la maison de l'enfance au château pendant les petites vacances, j'y allais. [...] Du ping-pong, du baby foot. Des fois, on fait une sortie, on va au cinéma, on joue au foot. [...] Si des fois ça nous arrive de lire mais pas écrire. On n'écrit pas là-bas.* » (L 1, 132 à 136)

« *Le mardi je suis inscrite de 17h30 à 18h30. [I : y'a deux moments de la semaine mardi et jeudi c'est ça ?] Voilà. (Et ça tu continueras l'année prochaine aussi ?) Oui, ça m'aidera beaucoup.* » (L 1, 200 à 204). Le besoin d'un étayage est permanent et Laura n'envisage pas de s'en passer un jour.⁷⁸

Le premier entretien à la fin de la 6^e montrait une acculturation certaine depuis la petite enfance où sa mère l'accompagnait à la bibliothèque, lui « lisait des petites histoires » (L 1, 120). Laura écrit chez elle, « *Ben déjà mon journal intime, après des histoires, quand je m'ennuie ben j'écris des histoires. Des fois, je décore, j'écris, voilà. [...] Dans ma chambre toute seule. [...] Des fois, y'a mon frère qui les lis. [...] Des fois, mes histoires je les montre à mes parents et ils me disent c'est bien. J'ai beaucoup d'imagination. [...] depuis le CE2, j'ai commencé à aimer l'écriture et voilà. [...] Y'a ma grande sœur et mon père, il écrit beaucoup aussi.* » (L 1, 10 à 22)⁷⁹. Pour elle, « *Ecrire, ça sert à, c'est important. C'est pour plus tard quand on sera grand, adulte, ça servira à, par exemple pour les factures et tout. Voilà c'est important, c'est tout.* » (L 1, 4). Elle conserve précieusement ses cahiers des années antérieures : « *Je l'utilise encore [mon cahier de maths de CM2], ça m'aide. Pour des fractions des fois. [...] Je regarde par exemple la leçon de l'année dernière et je vais voir c'est qui la plus, qu'est-ce qui est mieux. Celle du CM2, elle explique mieux. (Ca veut dire que c'est pour les explications des leçons ?) Voilà. (Pour une sorte de révision, c'est ça ?) Oui. (Parce que tu trouves que cette année c'est moins clair ?) Oui.* » (L 1, 56 à 68). Dans les propos de Laura, il apparaît que plusieurs fonctions de l'écrit sont à l'œuvre : développer l'imaginaire, s'exprimer/communiquer, mettre en place le savoir, s'appliquer/s'entraîner, servir de recours. Son rapport à l'écriture est positif ; elle perçoit les usages sociaux de l'écrit.

La permanence de l'aide depuis l'élémentaire est insuffisante cependant pour que Laura comprenne les finalités des activités et des tâches proposées quotidiennement en classe. Etayage, voire surétayage, mais à quelles conditions sont-ils efficaces ? Si le mobile est d'avoir des bonnes notes, on voit bien que c'est inopérant. Laura est dans la norme scolaire qu'elle ne conteste pas, elle accepte ses difficultés, elle cherche même à être aidée, c'est un besoin pour elle. En 5^e, en l'absence d'aides aux devoirs au collège, elle a fait appel à sa grande sœur : « *Si j'ai quelqu'un qui vient tous les dimanches pour m'aider pour faire le résumé de mes devoirs, c'est ma grande sœur. Vu qu'elle vit pas chez moi, eh ben elle m'aide à faire les maths, je comprends. Les mathématiques ça va, je suis pas faible. On fait plein d'exercices, après elle répète, après je comprends. L'allemand on fait jamais vu qu'on a jamais allemand lundi, mardi... Mais des fois elle m'explique, parce qu'elle aussi elle était à Schoelcher et elle faisait de l'allemand.* » (L 2, 74).

⁷⁸ L'aide ainsi perçue par Laura « *s'applique à des actions à visée 'réparatrice' [...] avec, plus ou moins implicitement, l'idée que l'aide est la condition de l'efficacité ou de la réussite de l'aidé* ». (Bouysse, Desbuissons, Vogler, 2010, p. 104)

⁷⁹ Pourtant Laura n'en semblait pas convaincue quelques mois plus tôt comme le raconte une enseignante de français : « *Laura, qui m'a interpellée en me disant qu'elle n'avait pas d'imagination, [...] Et elle a écrit une histoire cohérente, avec plein d'imagination, donc je lui ai rappelé que c'était la meilleure note que j'avais mise. Donc euh, elle avait de l'imagination, et après j'ai repris avec elle le déroulement de l'histoire pour la remettre dedans, et voir oralement avec elle quelle serait la réaction des deux protagonistes de l'histoire [...] Et après elle s'est mise au travail. Elle s'est mise à, à travailler. Je pense que y'a des moments il faut juste leur redonner confiance dans leurs capacités. Et relancer. Pas les, les laisser seuls devant la feuille blanche, mais relancer avec eux l'activité. Le processus créatif.* » (E 2-4, 2 et 4) Laura a besoin de réassurance en permanence et d'un accompagnement bienveillant.

Rémi : un étayage inadapté ?

Témoignage d'une enseignante : « (décrochage) par le non travail, une passivité devant les apprentissages et tout ce qui est mis en place (PPRE, aide personnalisée) depuis des années ; je pense à un élève, ça n'a servi à rien, ça n'aboutit à rien, donc d'un non intérêt pour l'activité scolaire alors que, pour l'élève auquel je pense, quand il était en tête à tête avec un professeur qu'il aimait beaucoup il travaillait, mais dès qu'il était en retour en groupe classe, il n'y avait plus rien alors qu'il était toujours avec ce maître qu'il aimait beaucoup alors pourquoi ? Maintenant, il faudrait avoir d'autres moyens : des psychologues qui soient un peu plus présents parce que là aussi, il y a une répartition des psychologues scolaires et ils font de plus en plus d'établissements et donc ils peuvent de moins en moins intervenir et nous aider pour ça aussi de comprendre tel élève alors que tout est mis en place pour les aider et bien des aides ne servent à rien [...] en 6^e, tout avait été mis en place, en primaire et là ça continue, il ne va pas y avoir de miracle au collège pour ce genre d'élèves [...] mais Rémi est très intelligent ; y'a pas de souci mais ses résultats sont catastrophiques non pas parce qu'il n'est pas intelligent et qu'il ne comprend pas ce qu'il se passe, mais parce que il est vraiment dans une sorte de passivité : il attend que le temps passe . Et comme je connais ses professeurs, j'en ai parlé à ses professeurs et l'un de ses professeurs l'année dernière voulait l'orienter en Segpa. Il n'était pas redoublant et le faire redoubler, il ne trouvait pas ça intéressant mais cette année il est là sans être là. Il peut y avoir décrochage aussi pour certains élèves qui sont très attachés à l'affectif et qui marchent à l'affectif et qui une fois au collège n'ont plus cet étayage affectif et se retrouvent désarmés, n'arrivent plus à avancer parce qu'ils travaillaient pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse et arrivés là, il n'y a plus ce lien, cet étayage affectif, et ça peut être déstabilisant pour eux et le temps qu'ils retrouvent un autre motif pour travailler ils peuvent être en décrochage et parfois c'est un court temps d'adaptation et parfois pour d'autres, c'est un peu plus long ». (E 2-2, 160 à 168)

Rémi, lui, nous dit préférer le module en petit groupe, différent du groupe classe, car il a l'impression de travailler plus « parce que déjà on est moins [...] comme on est moins, et ben en plus y'a deux professeurs, ben ça fait on a plus d'aide [...] En maths [...] oui, j'ai aussi besoin d'aide » (R 1, 44 à 52). A notre question sur pourquoi il a besoin d'aide, il répond : « Bah parc' que, ch'suis pas toujours fort. Et y'a des fois des choses que j'comprends pas. » (R 1, 174). Donc il répète « j'préfère mieux quand on est moins » (R 1, 182). Si Rémi reconnaît avoir besoin d'aide dans de nombreuses matières, il ne se souvient pas en avoir bénéficié au primaire. En 6^e, il va à l'aide aux devoirs du collège une heure par semaine, encadrée par un professeur d'histoire. Pour son professeur de français : « Rémi, il était absent encore une fois. Lui il a entamé sa phase de décrochage déjà comme il faut. [...] c'est un élève qui a de grosses lacunes [...] Maîtrise de la langue [...] syntaxe [...] Ecriture oui beaucoup. Construire des phrases françaises quoi, correctes, déjà pour lui, utiliser la ponctuation, utiliser les règles d'écriture de base. Voilà moi je sais qu'en primaire il a été, enfin on lui aurait conseillé d'aller dans, en Segpa, mais bon ça s'est pas fait, les parents n'ont pas suivi. [...] et en plus il a une attitude de refus quand même face au travail scolaire. [...] il va provoquer un peu, il va ne rien faire délibérément, enfin ouvertement, ne pas faire les exercices. Voilà. Ou les bâcler, enfin s'en débarrasser. [...] ce qu'il faudrait c'est lui trouver une motivation surtout, quelque chose qui lui donne envie ben de persévérer quand même, pas se laisser complètement enfoncer, couler mais bon je sais pas, j'ai pas trouvé. » (E 14-1)

Le redoublement de la 6^e n'a entraîné aucune modification du comportement et de l'investissement de Rémi. L'appréciation du 1^{er} trimestre 2012-2013 n'augure rien de bon : « Ensemble insuffisant pour une seconde année de 6^e. Les résultats en français et mathématiques indiquent de grosses lacunes. De plus, les leçons ne sont pas toujours apprises ». Avec une moyenne générale de 10,50 et un avertissement travail, vingt retards et onze absences injustifiées, le processus de décrochage de Rémi se poursuit.

Si la décision de redoublement reste à interroger (quelles en étaient les attentes ?), les propos de Rémi mettent en évidence que les obstacles principaux sont cognitifs, comme nous incite à le penser la récurrence de « j'comprends pas ».

Elle s'est emparée de nombreuses formes de la culture écrite scolaire et non scolaire, sans pour autant que cela la protège totalement d'un décrochage. Exemple d'une élève en survie scolaire tant que des étayages multiples sont proposés, son accrochage devient précaire dès lors que des modi-

fications dans les attentes, les exigences cognitives, dans les contenus d'apprentissage surgissent. Pour les élèves comme Laura, quelles pratiques pédagogiques imaginer qui réduiraient les risques de retrait de l'activité par crainte de l'échec ? Comment favoriser le développement d'une motivation intrinsèque ? Faut-il aller voir du côté de la pédagogie pratiquée en Segpa ?

Il n'en reste pas moins que les obstacles principaux sont cognitifs, ainsi que l'avait perçu son enseignante d'allemand en 6^e : « *De temps en temps, elle peut partir. J'ai l'impression que c'est quand elle ne comprend pas, elle par contre. Quand elle ne comprend pas, paf, elle part, alors que quand c'est des choses simples, qu'elle arrive à suivre, elle reste concentrée [...] c'est un manque de compréhension qui provoque le décrochage. Et au moment où ils arrêtent de comprendre, ils arrêtent de se concentrer, parce qu'ils baissent un peu les bras, quoi* ». (E 9, 40 et 46). Laura est considérée comme potentiellement décrocheuse par son enseignante de français de 6^e pour qui le décrochage, « *Ce serait de, d'avoir pris du retard qui fait qu'on ne peut plus se rattacher à ses connaissances précédentes, on n'arrive plus à piocher ce qui, ce qu'on sait quoi, on s'y retrouve plus, et du coup, plus de prise. [...] Enfin, on en est encore à un stade précoce mais ça pourrait. Il faut qu'on arrive à la raccrocher justement, d'une manière ou d'une autre. [...] il suffirait je pense d'un petit soutien supplémentaire, peut-être un moment où on puisse la prendre à part et lui expliquer tranquillement les choses. Elle est pas encore complètement perdue. Loin de là. Mais il faudrait pas que ça dérape plus. Mais voilà, on n'a pas toujours des solutions pour chacun, malheureusement* ». (E 14-1).

Si Laura comme Rémi a besoin d'un étayage, sous différentes modalités ou formes, et le dit, il arrive que d'autres, beaucoup plus rares, soient plutôt dans une posture de refus ou de résistance, du moins apparente. Ainsi de Adrien qui a cette réponse ambivalente : « *Non, je ne vais pas à l'aide. C'est quand ? (I : Je crois qu'il y en a le mardi soir ou le jeudi soir au collège. On t'a jamais proposé ?) Non, j'ai pas envie d'y aller. [Et l'an dernier tu n'y allais pas non plus ?] Non.* ». (A 1, 106 à 110).

Les descriptions faites ici s'intègrent parfaitement dans ce que l'on observe depuis deux décennies, à la fois sur la montée en puissance des dispositifs d'aide et de soutien scolaire, à l'école et hors l'école, comme sur leurs effets peu probants en terme d'apprentissages. Dès la fin des années 1990, Dominique Glasman s'interrogeait sur le phénomène. Depuis, il poursuit sa réflexion et conclut des études effectuées que « *le rôle préventif est en revanche moins assuré pour les élèves qui se trouvent vraiment en difficulté d'apprentissage. [...] Les accompagnateurs scolaires sont rarement dotés des compétences indispensables pour aider un élève en réelle difficulté à surmonter les obstacles cognitifs qu'il rencontre* » (Glasman, 2010, p. 60). Ces dispositifs périphériques « *ont en commun de donner aux élèves le sentiment que, ici, on 's'occupe d'eux' de manière personnelle et adaptée à ce qu'ils espèrent et attendent.* » (Ibid., p. 63) Ce qui explique qu'ils soient plébiscités par les jeunes et leurs familles. Dans un contexte de développement de ces formes de prises en charge dans tous les pays développés et émergents, la France aurait ainsi « *le premier marché de soutien scolaire privé dans l'Union européenne avec, en 2011, un volume d'affaires de 1,5 milliard d'euros* ». (Centre d'analyse stratégique, 2013, p. 1)⁸⁰. Ce qui n'est pas sans interroger l'école. Sans approfondir davantage ici ces aspects, nos observations confirment bien d'une part que mettre en place un accompagnement personnalisé ne suffit à régler les problèmes liés aux obstacles cognitifs que rencontrent les élèves les plus en difficulté. D'où la nécessité de proposer en classe, dans le cours ordinaire, des modalités pédagogiques et didactiques qui tendent à permettre leur dépasse-

⁸⁰ L'état des lieux met en évidence la multiplicité des dispositifs de soutien scolaire et leurs fortes inégalités sociales, culturelles et territoriales. Un tableau de synthèse des dispositifs de soutien scolaire à l'école publique, par niveau d'enseignement, présente en annexe la palette existante.

ment. L'aide individualisée est un recours externe qui laisse intact le fonctionnement ordinaire de la classe. D'autre part, à la suite de Dominique Glasman, nous nous interrogeons sur la tension entre individuation, « que l'on peut entendre comme un processus de construction de l'individu en tant que sujet », et individualisation, « pratique pédagogique et institutionnelle de prise en compte de la diversité individuelle préexistante ou à promouvoir ». Aujourd'hui, la prédominance de l'individualisation dans les discours officiels ne risque-t-elle pas de minorer, voire de disqualifier, « *au nom du sujet et de son respect, tout ce qu'en réalité les structures collectives et les processus de socialisation favorisent en termes de construction de l'individu* » (Glasman, 2003, p. 148). De plus, l'efficacité symbolique induite par l'intérêt porté à l'élève ne risque-t-elle pas d'être un voile masquant des stratégies d'apprentissage infructueuses ? La difficulté reste bien d'être en capacité de mener une analyse de ces stratégies-là comme des processus cognitifs en jeu⁸¹. Glasman se réfère au psychologue Jérôme Bruner (1983) et aux exigences qui pourraient être transposées à l'aide individualisée, quand il décrit la « tutelle au service de l'apprentissage », forme d'étayage en plusieurs étapes (Glasman, 2003, p. 150).

Enfin, peut-être faut-il aussi s'interroger à l'instar de Jacky Beillerot : si « *l'aide individualisée est aussi vieille que l'éducation [...] on pressent bien que le terme même n'est pas sans connotation [...] et que l'aide individualisée ne saurait alors être que le préceptorat du pauvre. Il s'agit en effet moins d'une mesure commune et ordinaire pour tous les élèves, que d'un dispositif spécial, pour des élèves spéciaux, ceux qui peinent ou qui échouent* »⁸² (Beillerot, 2003, p. 116). Et il ajoute que « *l'on ne peut pas parler de ceux que l'on aide sans parler de soi en tant que personne 'aidante'* » (*ibid.*, p. 118).

En prolongement de cette recherche, ne serait-il pas pertinent d'étudier les pratiques d'aide hors la classe, les formes d'accompagnement dans la durée proposée à une cohorte d'élèves, de cerner en quoi les pratiques permettent ou non de surmonter les obstacles cognitifs ? Ces temps d'individualisation permettent-ils ou non l'acquisition des gestes de l'étude, qui seuls garantissent une réelle acculturation scolaire ?

L'imprécision sémantique des multiples formes d'aide et d'accompagnement⁸³ ne facilite pas la perception de ce qui est le plus adapté à chaque élève, pas plus qu'elle ne permet une évaluation réelle des acquis réalisés à l'issue de ces temps d'individualisation. De plus, au collège, il semble que les aides ou participations aux dispositifs d'accompagnement à la scolarité ne soient pas mentionnées sur les bulletins trimestriels de l'élève. En primaire, l'enseignant qui encadre les séances d'aide personnalisée est davantage dans une démarche globale de prise en charge de l'élève, et il intègre ces temps hors la classe dans le bilan général qu'il établit.

Enfin, il n'est pas évident que subsistent dans le temps des traces écrites du contenu travaillé dans les multiples interventions d'aide et de soutien conduites depuis la maternelle pour certains. Nos interrogations rejoignent en cela celles des inspections générales : « *Il n'y a pas (ou très peu si l'on excepte des programmes personnalisés de réussite éducative) de 'projet d'aide' formalisé, écrit,*

⁸¹ « *Certaines formes d'individualisation de l'aide ne posent pas de problème majeur, quand il s'agit, par exemple, de « contenir » un élève, de le faire réciter ou de l'aider à s'organiser, ou encore d'assurer une présence ou un appui ponctuel quand il fait ses devoirs ; elles en posent davantage quand il s'agit de l'aider à trouver des stratégies de mémorisation, ou plus encore quand il faut affronter et surmonter un obstacle cognitif* ». (Glasman, 2003, p. 150)

⁸² Beillerot ajoute : « *Depuis trente ans, on a laissé s'installer les innovations pour remédier aux difficultés diverses, et ce au détriment des changements réels qui concernaient l'ensemble des élèves. On contribue ainsi à accroître la stigmatisation et la ségrégation* ».

⁸³ Les inspecteurs généraux observent ainsi que les « *substantifs 'soutien', 'aide', 'accompagnement' ne sont pas définis, comme si leur sens allait de soi. [...] La même observation a été faite pour les adjectifs 'individualisé' et 'personnalisé'* » (Bouysse, Desbuissons, Vogler, 2010, p. 21). Le terme 'accompagnement' originaire « *des univers de l'action sociale, de la santé, de l'emploi, a pénétré dans le monde scolaire par la voie du périscolaire* ». (*Ibid.*)

construit avec l'élève dans le second degré : a posteriori, il n'y a pas de traces, pas de bilan, ordonné pour l'élève de ce qui a été travaillé et appris même si les professeurs gardent trace de ce qui a été fait. Les élèves n'ont aucun suivi matérialisé qui leur permettrait d'anticiper ou de récapituler leur parcours, d'en parler avec leurs professeurs quand ce ne sont pas ceux de l'aide personnalisée. L'absence d'écrit assimile les activités réalisées à quelque chose qui 'ne compte pas', d'autant plus qu'il n'y a pas de note (ce qui en l'occurrence est normal). » (Bouysse, Desbuissons, Vogler, 2010, p. 103). Les inspecteurs généraux suggèrent alors de rentrer dans une logique de validation des acquis.

Bien des points restent à approfondir, tant en ce qui concerne les tentatives de prévention du décrochage via des prises en charge multiples qu'en ce qui a trait aux écrits scolaires d'évaluation, de régulation et de suivi individualisé.



6

**Des espaces
intermédiaires à vocation
facilitatrice et préventive**

Lydie

Heurdier-Deschamps

Comme la présentation du contexte local l'a montré, les ressources sont multiples sur le quartier de la Duchère. La population a à sa disposition nombre d'espaces intermédiaires à vocation éducative et culturelle, à l'entre-deux du scolaire et du non scolaire. Nous en présentons trois qui ont retenu notre attention car, bien qu'ils n'aient pas les mêmes missions et qu'ils soient fortement indépendants, leur logique d'action est convergente : développer l'adaptation du jeune aux attendus scolaires, favoriser l'entrée dans la culture écrite, faciliter la réussite scolaire, prévenir le décrochage, fluidifier les relations entre l'école et les familles.

A. La médiathèque du quartier⁸⁴

Cette structure municipale, reconstruite au centre du quartier, sur la place principale de la Duchère, près des commerces, des arrêts de bus, du grand lycée polyvalent La Martinière, a quasi doublé sa superficie (700 m²). Inaugurée le 15 juin 2011, elle a bénéficié du GPV et, entre autres, des financements de l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU) et de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSÉ). Beaucoup de lycéens l'utilisent mais aussi les collégiens, surtout l'hiver. Nous y avons ainsi croisé plusieurs élèves de 6^e du collège Schoelcher. L'ouverture jusqu'à 19h, quatre jours par semaine, est conçue pour permettre à ceux qui le souhaitent de faire leurs devoirs. Pourtant, l'espace le plus attractif semble être l'espace numérique : accessible gratuitement, sur seule inscription, les utilisateurs disposent d'une heure de connexion. Des postes libres d'accès⁸⁵ permettent d'accéder aux réseaux sociaux, aux jeux en ligne, de visionner des films, des clips, etc., mais sont proposés aussi des ateliers numériques d'initiation et de formation (programme en trois parties : débiter, progresser, découvrir).

Témoignage

« Le groupe langues a été créé à l'initiative d'A.C. il y a 3 ou 4 ans de ça, avec un constat : la difficulté d'apprentissage des enfants pouvait venir de la confrontation entre le français et leur langue maternelle avec des différences à savoir, par exemple en turc, je crois, il n'y a pas d'article d'où la difficulté des enfants d'apprendre « le » « la » et des fautes qui reviennent sans cesse [...] On était quand même intéressé de travailler avec différents partenaires sur ce point de vue là : comment entrer dans la culture scolaire tous les enfants en tenant compte de la spécificité de leur langue maternelle. Donc c'est parti de là et maintenant on est une vingtaine et on se voit deux, trois fois par an pour discuter de ce problème et des avancées [...] c'est un enrichissement parce qu'il y a des échanges très variés avec des partenaires très variés ; on n'est pas tout seul dans notre classe ; on va voir ce qui se passe ailleurs, et on voit que ces questions se posent aussi à la bibliothèque, au centre social et ça crée vraiment du lien. On a le même discours face aux parents. (E 2-3, 28 à 32)

Au grand regret de la médiatrice culturelle, les relations sont très embryonnaires avec les établissements scolaires du quartier ; quelques visites de classes pour les écoles, mais aucun contact avec le collège (entretien du 3 mai 2012). Pourtant, la priorité de la structure est bien d'établir un partenariat régulier et approfondi avec l'Éducation nationale. Néanmoins, l'initiateur de la fête des langues, un maître surnuméraire en poste dans deux écoles du quartier, a sollicité la médiathèque qui accueille l'arbre à mots. Ce qui a permis de créer des liens plus durables autour de la thématique des langues. La fête des langues existe depuis sept ans, elle a pour

⁸⁴ <http://www.bm-lyon.fr/pratique/bibliotheques/bib9duchere.htm>

⁸⁵ Un adulte est cependant présent, de même qu'un agent de prévention qui circule dans la médiathèque et surveille les ordinateurs.

objectif de « *redonner de la valeur à toutes les langues, de revaloriser les soixante-dix langues de la Duchère* » (E 2-, 10 mai 2012). Tous les élèves de CM2 sont invités une journée au collège, et participent à des ateliers. De nombreux parents viennent présenter leur langue. Un repas réunit tous les intervenants, une centaine de personnes. Dans tous les ateliers, les animateurs insistent sur le côté linguistique et le côté culturel de la langue.

Pour leur part, comment les élèves de CM2 et de 6^e que nous avons interrogés utilisent-ils la médiathèque ? Si les pratiques ne sont pas uniformes, cette structure municipale apparaît cependant d'abord comme un lieu de sociabilité, on y retrouve les copains ou on y va avec eux, pour la détente et les loisirs, avant d'être un espace culturel au service des apprentissages scolaires.

Si les élèves, quels qu'ils soient (fille ou garçon, à risque ou en réussite), ont bien identifiés la fonction première de la structure comme centre de ressources, ils ont intégré également qu'il s'agissait d'un endroit convivial à leur disposition, offrant « de vastes espaces baignés de lumière naturelle, propices à la lecture, à la découverte » comme le met en avant la brochure de la médiathèque.

En CM2, l'utilisation du lieu est assez conforme aux attentes et aux fonctions officielles.

« *Si / des fois j'y vais mais je lis là-bas / mais ça dépend en fait la BCD ici ou la bibliothèque de la Duchère j'emprunte des fois des livres / j'emprunte des CD aussi* » (Ra 1, 296)

« *J'aime bien lire. (I : et tu emprunes des livres là ?) Ici à la bibliothèque municipale [...] avec des amis [...] tous les mercredis (I : et tu y restes ou tu emprunes juste des livres ?) non j'emprunte des livres et après je reste / je lis là-bas aussi [...] oui / par exemple j'y suis allée hier [...] bah si y'a des livres qui m'intéressent je les prends XXX. [...] bah j'aime bien lire des romans et des BD.* » (Cha 1, 408 à 422)

« *(I : des livres que tu emprunes ici ?) à la bibliothèque [...] quand par exemple / le mercredi / samedi. [...] le samedi comme ça ferme à sept heures et que l'après-midi j'ai cours d'arabe donc euh comme ça finit à quatre heures et demi je reviens à cinq heures / je pars vers cinq heures et demi six heures je reste une heure [...] je pars avec mes copines [...] une copine / ou des fois avec ma cousine.* » (As 1, 212 à 220)

Mais en 6^e, si on y va encore pour emprunter ou lire sur place des livres, comme les bandes dessinées ou les mangas, les ordinateurs deviennent l'attraction principale.

« *Des fois, je vais à la bibliothèque mercredi après-midi. Je prends des BD, des fois je prends des mangas. Quand je rentre chez moi, je fais mes devoirs et après je commence à lire.* » (L 1, 94)

« *Depuis que je suis toute petite, que j'ai au moins ; j'ai commencé à 4 ans à peu près à y aller.* » (L 1, 114)

« *Quand j'ai le temps, samedi. [...] Ben je regarde des livres, je vais sur l'ordinateur et je prends des DVD aussi. (I : Et sur l'ordinateur tu vas dans la salle ou sur les postes en libre accès ?) Dans la salle et dans les libre accès, les deux. (I : Et qu'est-ce que tu fais sur les ordi là bas ?) Ben je joue à des jeux et je vais sur Facebook. (I : Et chez toi tu le fais aussi ?) Non. (I : Tu vas à la bibliothèque pour faire ça ?) Parce que je suis avec mes potes.* » (A 1, 218 à 228)

« *Mais (on) y va avec mes copains ! [...] Ben je vais à la bibliothèque, des fois on lit et des fois on truc, on y va à la bibliothèque jouer. [...] Ch'ais pas, on va sur Youtube et tout...* » (Y 2, 220 à 224)

« *J'y vais tous les jours en fait. [...] Ouais, avec mes copines quand on n'a rien à faire, on sort et on va à la bibliothèque. On va sur internet, des fois on regarde des livres. (I : Est-ce que tu peux en emprunter, tu en emprunes de temps en temps ?) Oui, mais plus maintenant. Je préfère les lire là bas directement. [...] Des fois, je lis des BD, des choses pour les enfants. Des fois, j'ai envie de lire des choses pour les adultes mais c'est pour les adultes, donc je peux pas. Des grands livres en fait. [...] Des fois, j'essaye de regarder des livres sur les animaux pour certaines matières. Je les prends, je regarde ce qu'il y a pour mes exercices, des choses comme ça. (I : et tu fais quoi quand t'es là-bas sur internet ?) Je fais des jeux, parce qu'en fait les exercices que je fais, je les fais plus chez moi. Le travail, je le fais plus chez moi car je me sens plus à l'aise là-bas. Là-bas, à la bibliothèque,*

je profite pour faire des jeux [...] (I : Est-ce que toi ça t'arrive d'y aller aussi sur Facebook ?) Oui, moi je suis inscrite mais juste pour parler avec des amis qui sont loin, qui ne sont pas avec moi.» (S 1, 156 à 173)

Certains jeunes se donnent rendez-vous à la médiathèque pour y travailler ensemble. Comme nous le raconte un élève de 5^e à propos de son devoir d'histoire : « *Je l'ai fait hier soir à la bibliothèque. [...] Ça arrive quelquefois. [...] On fixe une heure de rendez-vous le mardi, le mercredi, le jeudi ou le vendredi, le samedi on pourrait mais on se voit pas tellement alors on a pas vraiment le temps d'organiser une heure, et le dimanche et le lundi c'est pas ouvert la bibliothèque... On décide d'une heure, par exemple le matin, ou p'têt l'après-midi parfois et ensuite il nous reste plus qu'à nous donner rendez-vous à cinq heures, on ramène nos affaires, on s'installe, ou vers les ordinateurs ou à une table, euh, ensuite... Ben, on révise, on se dit si on a trouvé certaines questions à des, à d'autres questions. [...] d'autres fois en maths, quand on a des devoirs maison ou des DS, eh ben on y va avec O., D. et M. ».* (St 1, 183 à 193) Cette pratique de travail en groupe est récente, elle n'avait pas été testée en 6^e. La prise en charge par un petit groupe de copains de l'organisation du travail prouve à la fois leur acculturation scolaire mais aussi leur autonomie.

Ces extraits d'entretiens illustrent bien que la médiathèque est un espace propice pour créer du lien social, sans qu'elle perde sa fonction première de centre de ressources ouvert à tous, par un égal accès, sans discrimination aucune. Il n'en reste pas moins que davantage de relations instituées entre elle et les établissements scolaires du quartier faciliteraient l'acculturation requise au fur et à mesure de la scolarité, un accompagnement à une meilleure maîtrise des univers scolaires de l'écrit.

B. ModAccès : un dispositif de prévention pour les exclus temporaires

C'est à partir de documents institutionnels et de témoignages oraux avec des personnels de la ville de Lyon et un CPE que nous avons découvert début 2012 l'existence de ce dispositif. A priori, le seul rapport avec la recherche engagée tenait à la question du décrochage. Cependant, il est apparu, d'une part, que deux élèves de 6^e repérés comme à risque d'après les bulletins et relevés d'absence, avaient été au module sans que ce fait nous ait été rapporté spontanément, d'autre part, que la présence d'écrits était plus qu'incertaine pendant ce temps de « prévention du décrochage ». Qu'en était-il réellement ? Comment fonctionnait ce dispositif ? Quelle part y tenait la culture écrite scolaire ? Si en l'état il est impossible d'approfondir ces aspects, il reste de notre point de vue nécessaire d'observer et d'analyser, y compris avec l'équipe éducative en charge du dispositif, les modalités pédagogiques de prise en charge des élèves exclus. L'absence de données disponibles, car non recueillies à ce jour, sur le vécu des élèves ayant participé à ce module, comme l'absence de points de vue des adultes qui l'encadrent au quotidien, justifie d'être prudent quant aux effets annoncés sur l'attitude et la remobilisation cognitive des élèves. Selon nous, c'est une piste à creuser à l'issue de cette recherche-action. Aujourd'hui, comment ce dispositif est-il organisé et présenté ?

Sur la Duchère, dans le cadre du Projet de réussite éducative (PRE), un module d'accompagnement des élèves exclus du collège Schoelcher, ModAccès, existe depuis 2008-2009⁸⁶. Il s'agit de prendre en charge en dehors du collège, au sein d'une structure associative de proximité, en l'occurrence ici le Centre social du Plateau, les élèves exclus temporairement. Le prin-

⁸⁶ Sur Lyon, ModAccès existe aussi dans le 7^e arrondissement.

principal du collège est le pilote du dispositif, mais une convention est signée entre le collège et la structure d'accueil. Les services de prévention spécialisée du Conseil général sont partenaires et acteurs du projet. Les objectifs sont ainsi énoncés : améliorer le comportement civique et scolaire des jeunes collégiens exclus ; favoriser leur socialisation par une meilleure maîtrise de soi et une compréhension des règles et limites⁸⁷.

Le module apparaît dans le règlement intérieur du collège, et un rapport d'activité doit être présenté chaque année. L'exclusion doit être comprise entre 3 jours minimum et 8 jours maximum ; ce peut être aussi une mesure conservatoire avant le passage en conseil de discipline. Au Centre social, l'emploi du temps jusqu'à la rentrée 2012 était organisé de la sorte : tous les matins, de 9 h à 11h, prise en charge par des professeurs du collège, soit 10 h postes par semaine réparties entre huit enseignants⁸⁸ ; le mardi après-midi, accueil avec l'animatrice du secteur jeunes, coordonnatrice du dispositif ; le jeudi après-midi, accueil avec la même animatrice accompagnée d'un éducateur de prévention spécialisée pendant 2 heures⁸⁹. La première heure de la semaine, un temps d'échange est proposé aux parents qui accompagnent le jeune. En amont, une présentation du module leur a été faite par l'équipe de direction, le professeur principal, l'assistante sociale (AS) du collège, le CPE. En cas d'absence des parents à ce temps formel, où il s'agit de s'engager, le jeune n'est pas accepté au module. A son retour au collège, il est suivi attentivement par le CPE et l'AS, des entretiens réguliers sont prévus. La médiatrice de réussite scolaire est chargée de récupérer l'ensemble des cours et des devoirs et de les remettre à l'élève. Un comité de pilotage se réunit régulièrement, temps collectif et partenarial de réflexion sur le dispositif et ses effets, mais aussi temps de questionnements professionnels pour les acteurs. Depuis 2008, les outils ont évolué, et c'est parfois à l'occasion de discussions sur ces objets que les pratiques professionnelles sont confrontées. Deux exemples d'outils évolutifs : le tableau de suivi et la fiche navette.

⁸⁷ Un document de la Caisse des écoles de la ville de Lyon présente ce module comme une action innovante, dont les objectifs spécifiques, « *Fondements incontournables de l'action – Principes Ville* » sont ainsi exposés : « *Développer une démarche de coéducation partenariale au bénéfice des collégiens exclus temporairement ; repérer et identifier les potentialités et réussites qui permettront aux élèves d'investir ou réinvestir leur scolarité ; penser la place des parents comme premier éducateur de leur enfant, et se donner les moyens de les impliquer tout au long de l'action* ».

⁸⁸ Une dotation supplémentaire fléchée de 9 heures est octroyée par l'inspection académique, la 10^e heure est prise sur la dotation horaire globale (DHG) du collège.

⁸⁹ Depuis octobre 2012, « *L'accueil du mardi après-midi fait par l'animatrice Jeune du Centre social Plateau n'existe plus. Il est reporté au mercredi de 11 heures à 12 heures dans la continuité de la prise en charge enseignante. Il est proposé aux jeunes, sur ce temps du mardi devenu « libre », de prendre connaissance des activités proposées à la Duchère voire d'intégrer des ateliers menés par des associations ou des équipements (exemple: accueil dans la salle multimédia de la bibliothèque). La prise en charge par les éducateurs de prévention le jeudi après-midi n'est plus automatique mais elle reste possible sur démarche volontaire et individuelle de l'élève (découverte de la permanence de la prévention spécialisée, accueil par les éducateurs au sein de leurs locaux...)* ». (Compte rendu du comité de pilotage du 27/09/2012)

Quelques mois plus tôt, il avait été décidé que « La durée d'exclusion est égale à la durée de prise en charge. Après débat, cette préconisation devient la règle. Cependant en cas de nécessité, les acteurs peuvent proposer une modification. Cette modification intervient après accord de l'ensemble des acteurs du projet y compris les parents ». (Compte rendu du comité de pilotage du 21 juin 2012)

tions des jeunes (agressivité, colère, mutisme, déni...), apport sur la Psychologie de l'adolescent, boîte à outil : support... » (Compte rendu du comité de pilotage du 21 juin 2012). Ce sera finalement le Centre Alain Savary qui prendra en charge ces six séances de deux heures de formation.

Qu'en est-il des effets de ce dispositif ?

Dans un document de la Caisse des écoles de la ville de Lyon de septembre 2009, plusieurs points forts sont identifiés :

« - Lors de l'exclusion, le jeune ne se retrouve pas isolé et sa famille est rassurée.

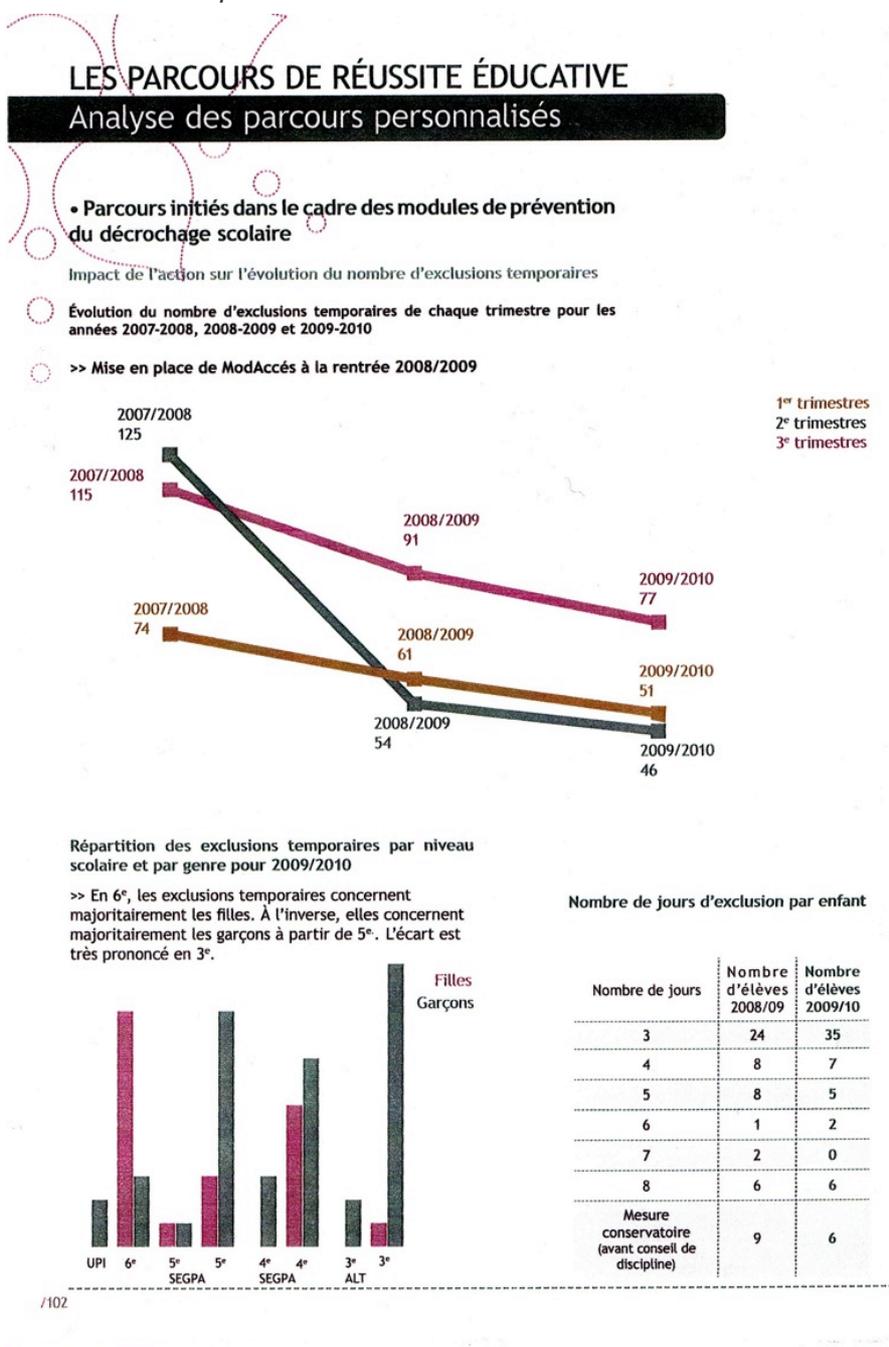
- Les jeunes trouvent là un espace d'expression qui leur permet de dialoguer avec des adultes dans des conditions privilégiées, afin de mieux comprendre leur faute et leur sanction.

- Le retour du jeune au collège apparaît plus serein.

- Cohérence des discours des adultes référents au-delà de la diversité des métiers [...]. »

Si trois de ces points paraissent en conformité avec les objectifs fixés au départ, le second point pose question : peut-on à la fois, en quelques jours, voire quelques heures, offrir un réel espace d'expression au jeune et attendre de lui qu'il reconnaisse et intègre « sa faute », et la sanction qui en résulte ? Au-delà de l'expression retenue qui peut surprendre, l'ambivalence des attentes et leur ambition rendent hasardeux la réussite de ce projet.

Le bilan présenté en mai 2011⁹⁰ fournit, lui, des éléments quantitatifs et se satisfait de la baisse des exclusions temporaires d'une année sur l'autre. En



Projet de réussite éducative de Lyon, bilan 2010, p. 102

⁹⁰ *Projet de réussite éducative de Lyon, bilan 2010*. Ville de Lyon, Caisse des écoles, mai 2011.

2009-2010, 25 filles et 51 garçons du collège Schoelcher ont participé à ce module, soit 76 élèves (sur un effectif de 400 élèves environ en comptant la Segpa).

Si au vu des courbes, on peut considérer que le phénomène de récurrence est enrayé, le nombre conséquent d'élèves concernés interroge cependant sur l'importance des exclusions temporaires. Les différences filles-garçons mentionnées dans le bilan mériteraient également d'être interrogées plus avant. Quelques élèves ont été à deux reprises à ModAccès la même année : pour 2009-2010, on recense un élève de 3^e, un de 4^e, trois élèves de 5^e. Mais par ailleurs, le décompte ne précise pas si certains de ces élèves avaient été pris en charge les années antérieures. Le bilan indique par contre : « le dispositif perd de son sens et de sa pertinence au-delà d'un groupe de 3 »⁹¹, ce qui signifie que concrètement, à certaines heures, sont présents deux adultes pour trois élèves maximum. Cette prise en charge très individualisée et individualisante rend abstrait tout discours sur le fonctionnement de l'élève dans le groupe classe, sur les relations qu'il entretient avec ses enseignants comme avec ses pairs.

D'où l'interrogation formulée déjà pour les dispositifs relais⁹² : comment concrètement travailler la socialisation et l'amélioration du comportement civique et scolaire dans des conditions aussi éloignées de la réalité des classes ? Ne risque-t-on pas de ce fait de porter essentiellement un discours normalisateur, voire moralisateur, sur les attitudes passées en l'absence de situations pédagogiques ou éducatives comparables à analyser ? Comment s'approprier des règles de vie en groupe quand la relation est individuelle ou duale ?

Peut-être faut-il voir derrière les objectifs affichés d'autres objectifs, non explicités mais néanmoins présents. Le témoignage de la conseillère technique du PRE apporte un éclairage intéressant : pour elle, comme le décrochage est une responsabilité partagée, le module de prévention est le moyen de (re)construire avec les partenaires et le jeune une relation qui n'existait pas ou était dégradée ; il faut toujours tendre à une prise en charge globale du jeune (entretien du 3 avril 2012). Participant à un groupe de travail sur le sujet avec le Centre académique Michel Delay et l'inspection académique, elle constate que les pratiques d'exclusion des collèges sont très hétérogènes, après conseils de discipline ou non, et que le traitement des comportements inadaptés au collège n'est pas uniforme. Elle ajoute aussi que le projet de la Duchère a vu le jour grâce au principal précédent qui souhaitait que les professeurs sortent du collège. Comme si l'amélioration des relations entre enseignants et élèves passait par une meilleure connaissance du territoire de vie des élèves et de leurs familles.

Cette interrogation renvoie aussi à la distinction entre normativité et normalisation⁹³, telle qu'elle a pu être analysée dans des études sur l'expérience scolaire ordinaire ou non, comme en classes-relais (Rochex, 1995 ; Martin, 2000 ; Martin & Bonnéry, 2002). La prééminence accordée à la socialisation au détriment des contenus, alors même qu'il s'agirait d'œuvrer à l'appropriation de la normativité des savoirs, laisse entrevoir l'ambiguïté des dispositifs de ce type, et le risque qu'ils soient compris par les élèves comme des entreprises de normalisation à leur égard.

⁹¹ Pour l'année 2012-2013, « Il est acté collectivement que le collège, dans la mesure du possible et en fonction du contexte, essaiera de ne pas envoyer plus de deux enfants en même temps ». (Compte rendu du comité de pilotage du 27/09/2012)

⁹² Heurdier-Deschamps L., Chéreau M. (2011). Le retour, c'est l'affaire de tous. Phase 2 de la recherche-action sur le retour de l'élève après une session en atelier-relais. Ecole normale supérieure de Lyon, Institut français de l'éducation, Centre Alain Savary. Disponible sur internet : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-myriam-chereau/rapport-de-recherche-sur-les-dispositifs-relais>

⁹³ « La notion de normativité se réfère à un tiers : le savoir, celle de normalisation ne renvoie qu'à l'ici et maintenant de la relation pédagogique, à l'enseignant, avec tout son registre lié à l'affectif ». (Martin, 2000, p. 188)

Enfin, autre point à interroger : quelle part est laissée à la culture écrite dans ce temps particulier ? Les apprentissages ne sont pas évoqués, pas plus que l'utilisation d'un carnet de bord ou d'un cahier personnel où l'élève pourrait écrire et analyser ses ressentis, ses interrogations, ce qui à nouveau est en rupture avec le temps et la forme scolaire, scandés quotidiennement par un usage des multiples supports et outils de l'écrit⁹⁴. La socialisation passe-t-elle uniquement par l'oral ? La régulation du comportement aussi ? Il nous semble que ces points obscurs restent à interroger collectivement, au sein du comité de pilotage comme entre enseignants volontaires pour intervenir dans cet espace intermédiaire.

Si ModAccès est un dispositif de prévention du décrochage dont les acteurs locaux se sont bien saisis, et à ce titre il mérite d'exister et d'évoluer, il est nécessaire néanmoins de croiser les regards et discours des élèves et de leurs parents à ceux des acteurs impliqués dans son fonctionnement.

C. Le lieu échanges-parents

Dans une filiation certaine avec le lieu accueil parents en place dans les écoles du quartier, cet espace original, au sein du collège depuis quatre ans, mérite vraiment qu'on lui prête attention. Il nous est même apparu comme un espace de régulation interne, de respiration pour nombre d'enseignants du collège. Sa fonction va donc bien au-delà de ce qui est annoncé. La personne qui en a la charge joue pleinement son rôle de médiatrice, avec un investissement et des qualités hors du commun. Embauchée 35 heures par semaine comme adulte-relais par le principal du collège, elle est rémunérée au SMIC grâce à un financement de la Préfecture du Rhône qui prend en charge également les ateliers FLE. La vision large de sa fonction explique la réussite manifeste de l'entreprise. Toute cette partie est nourrie des entretiens que nous avons eus avec elle. « *Je suis sujet, moi aussi, de cette société, donc ce lieu d'échanges avec les parents ("échanges parents"), c'est une mini-république dans laquelle on apprend à se connaître, avec nos diversités et nos faiblesses.* » (E 7- 2, 50). Il s'agit d'offrir « *un lieu neutre où le prof est humain, où il peut y avoir un échange autre que l'échange -je ne dirais pas stigmatisant, mais- l'échange vraiment...* » (E 7- 2, 6).

A l'initiative du principal précédent, ce lieu échanges-parents (LEP) tient beaucoup à la personnalité de sa responsable. Elle a su fédérer autour d'elles un noyau de professeurs engagés dans la même démarche : car pour l'un, avec les parents, « *Il faut créer des relations horizontales qui permettent de se sentir comme les autres* », pour une autre, là « *On est dans l'échange positif, la reconnaissance réciproque* ». Ce long travail permet des avancées, « *les élèves sentent le changement dans le regard de leurs parents comme dans le regard des professeurs* » (E 2-, 10 mai 2012).

⁹⁴ Un réajustement avait été envisagé pour l'année 2009-2010 : « *Retravailler sur le supports d'activité afin de mieux favoriser l'appropriation des règles de vie en groupe et améliorer le comportement civique des jeunes* ». Sans que l'on sache quels étaient et quels furent les supports d'activité retenus.

Le LEP est situé au premier étage, près du CDI et de la salle informatique, juste en haut de l'escalier principal qui part du hall d'entrée. Lumineux, coloré, vivant, c'est à la fois le centre des activités offertes aux parents dans le collège, mais aussi un sas où l'on boit un café, on grignote un gâteau en bavardant. Du formel et de l'informel. Pour l'année 2012-2013, le dépliant *Ouvrir l'école aux parents* liste les ateliers proposés chaque jour de la semaine, accessibles à tous les parents de la Duchère⁹⁵. On y trouve :

- des ateliers de français, animés par deux formatrices FLE et la conseillère d'orientation, 6 séances de 2 heures par semaine
- un atelier photos de 2h30 une fois par semaine, animé par une photographe professionnelle
- quatre ateliers langues d'une heure par semaine, animés par des professeurs du collège, un d'allemand, deux d'anglais, un d'espagnol
- deux ateliers « écrivain public », d'une heure avec un professeur de lettres du collège
- un atelier couture/crochet/tricot, 2h30 une fois par semaine
- un atelier menuiserie, 2h30 une fois par semaine
- un atelier échanges professeurs-parents-élèves, une heure une fois par mois, animé par un professeur de mathématiques du collège, de 17h30 à 18h30
- un atelier créatif, 2 heures par semaine, animé par un professeur de lettres du collège ayant une formation en arts plastiques
- un atelier « gym des mamans » avec un professeur d'EPS du collège, une heure par semaine, de 18h30 à 19h30
- un atelier cuisine, deux heures une fois par mois, animé par un professeur de la SEGPA
- un atelier échange de savoir-faire (couture, tricot, broderie...), une heure par semaine

On le voit, le programme est riche et varié, et une très large part des ateliers est animée par les enseignants du collège. Aucun atelier sur la parentalité ou sur le soutien aux parents n'est proposé en tant que tel. Alors même que cet espace joue un rôle majeur sur ce plan-là.

Témoignage

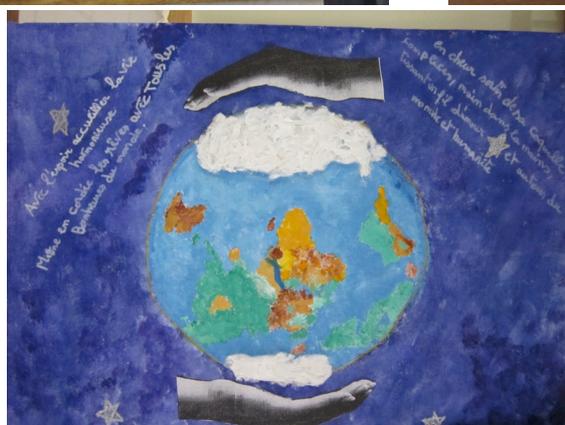
« Je suis passée voir K. C. au lieu accueil parents pour lui porter un questionnaire dans le cadre de notre recherche. Dans ce lieu j'ai été accueillie. Je crois qu'on ne sait plus vraiment ce que signifie "accueillir"; mais K. sait le faire. Elle m'a fait entrer, m'a proposé un fauteuil et s'est assise à côté de moi avec un petit cahier qu'elle souhaitait me montrer. Dans ce cahier elle a recueilli des écrits et des cris de parents. Elle leur a fait écrire des souvenirs d'école. C'est beau et bouleversant. Sur une page, en vert, en très gros, il y a écrit : "MATH NADIA HAIT". Sur d'autres pages il y a des récits plus ou moins longs, tous plus touchant les uns que les autres. Elle m'a également montré la liste de questions qu'ils ont élaborées. Ils ont prévu de réaliser un reportage sur chacune des écoles de la Duchère. Pour cela ils ont une photographe professionnelle qui travaille avec eux, et ils ont prévu de mener des entretiens "semi-directifs". Leurs questions me semblent pleines de bon sens, de bienveillance, de pertinence. Je crois que les questions sont bien plus belles que ne le seront certaines réponses qui portent sur l'Institution... Pendant que nous discutons, des élèves sont entrées, pour embrasser K. et la Maman qui se trouvait là à coudre. Ces élèves ont également salué l'enseignante qui se trouvait là à grignoter des gâteaux. Elles venaient voir, voir le lieu accueil parents. K. a leur a simplement dit : "soyez curieuses les filles". Il y a aussi une enseignante d'anglais qui est entrée pendant que je me trouvais là, pour embrasser K., et pour plaisanter gentiment avec la Maman présente qui avait visiblement oublié son cours d'anglais du matin. J'ai eu l'impression d'un lieu hors du temps, loin des tensions tellement palpables dans cet établissement. K. m'a demandé de revenir la voir. J'irai jeudi matin, après mon rendez vous avec M. » (SMD, 29/01/2013)

⁹⁵ Le LEP est ouvert du lundi au vendredi, de 8h30 à 12h et de 13h30 à 16h.

Un engagement en continu

« On se réunissait tous les mercredis, au centre social la Sauvegarde. Je peux raconter un peu l'histoire du groupe ABC familles, c'est comme ça que les parents l'ont appelé. Euh, moi je sortais donc de l'école à 18 heures après « le coup de pouce » et je voyais un groupe de mamans, donc c'était plusieurs fois dans la semaine, qui étaient là avec les enfants, et les enfants avec leur car-table et ça m'a interpellée en me disant : « est ce qu'ils ont fait leurs devoirs ? ». C'est pas que ça m'a inquiétée mais ça //me touchait. Et donc je leur ai posé la question, puisque je connaissais la plupart des mamans : « est-ce que les devoirs sont faits ? ». « Oui oui oui » mais un oui hésitant et un oui qui veut dire plus ou moins. [...] Donc je leur ai demandé : « et si on se réunissait au centre social ? » j'avais eu 3, 4 mamans donc au début, et après le groupe s'est élargi, et on avait fonctionné comme ça pendant trois ans, mais c'était après autour des devoirs. Et on avait vu donc un papa nous rejoindre, et ça me faisait énormément plaisir parce qu'il était là aussi à donner un coup de main. Et ce que je voyais, parce qu'on avait une maman qui au début me disait : « mais tu sais, K. je ne pourrai pas aider ma fille » et au bout de trois ans, c'est ELLE qui aidait la fille d'une autre maman. Ça leur donnait confiance en elles parce qu'elles en avaient besoin et je leur disais : « moi aussi comme vous, j'avais quelques notions de français mais j'ai appris ici avec mes enfants ». J'étais un peu l'exemple pour ces mamans et je les ai encouragées. Voilà. Et après, comme je suis bénévole sur le quartier, je connais énormément de personnes âgées qui étaient disponibles. On avait eu une conteuse qui elle venait, parce qu'on avait la difficulté : comment gérer les petits quand on prenait les grands pour les devoirs, parce qu'ils faisaient du bruit ; on était dans une grande salle. Et j'avais demandé à une bénévole que je connaissais sur le quartier et elle m'a dit : « pas de souci, je viendrai une fois par semaine » et donc elle prenait des groupes et on envoyait quelques mamans avec elles et c'est là que le centre social nous a aussi laissé à disposition une autre salle pour les contes ; on allait au théâtre et on a même écrit les statuts de l'association parce que ça prenait de l'ampleur et on avait deux bénévoles avec nous [...] Donc je faisais quelques vacations, du bénévolat la première année en tous les cas ; et après il [le principal] m'avait proposé ce contrat d'adulte relais [...] Et il fallait réfléchir à comment enrichir ce lieu et comment l'animer tout en euh, avec toutes les contraintes qu'on avait, contraintes de mentalités de nos parents, les difficultés du quartier ; comment donc faire venir les parents, dans ce lieu, dans le collège ? [...] un collège du quartier, qui n'a pas, qui a l'image qu'il a, donc les parents n'accompagnent pas les collégiens ; donc il y avait cette difficulté. [...] Les besoins, ils sont là mais ils sont non dits. Et voilà. Petit à petit, ça prenait de l'ampleur. Il y avait de plus en plus de parents qui venaient. On a eu la chance, la première année, d'avoir comme animatrice de FLE la conseillère d'orientation psychologue du collège et qui travaillait aussi à Jean Perrin et qui savait prendre les parents. Donc y a moi, y avait mon image et mon engagement auprès des parents, et aussi cette personne qui avait cette facilité à donner ses cours de FLE qui ont intéressé les parents. [...] Je sais que si on ramène les parents que pour les ateliers FLE, et qu'il n'y a pas un cadre après, moi je dirai entre parenthèses ludique, qui nous permettrait d'échanger sur des points essentiels tout en faisant autre chose [...] Donc je lui ai présenté la bénévole qui avait animé le lundi l'atelier créatif, moi je vous parle de la première année. Et c'est grâce à cet atelier qu'on pouvait quelquefois aborder des sujets importants tout en, les mamans étaient occupées à faire leur diabolin, etc., et les faire travailler l'oral. C'était très, très et sans se rendre compte, elles étaient en train de discuter en français parce qu'elles ne pouvaient pas faire autrement. C'est vrai que certaines fois il y avait certains mots dans leur langue maternelle, ce qui est normal. Mais elles se voyaient donc parler en français. [...] Donc il y a eu différents ateliers arts plastiques écriture, et il y a eu à peu près 12 ou 13 mamans. Ça c'était la première année. Et comme il y avait le festival poésie Zac et on a saisi cette chance pour y participer et on a eu une maman dont le poème –affiche a été, je dirai, primé. Et cette année-là, c'était le mot « racine ». Donc les mamans ont écrit des poèmes sur le mot « racine ». [...] L'axe majeur du lieu, c'est la maîtrise [du français], ce qu'on recherche c'est ce moyen de communication. C'est comme ça qu'elles s'intègrent donc je parle plus des mamans, on a quelques papas mais on a plus des mamans que des papas. » (E 7-1, 2 à 12)

Par exemple : « Les premières années, le lieu échanges-parents a sensibilisé les parents à se mettre en association, donc on a une FCPE sur le collège et sur le quartier, dans toutes les écoles [...] Donc je leur rappelle quand même certaines réalités que moi de l'intérieur je vois - qu'à l'extérieur je ne voyais pas - qui permettent à ces parents d'avoir un peu de recul, parce qu'étonnamment, certains élèves que je connais sont autres au collège, vraiment. Et moi je rappelle aux parents l'effet de groupe qui fait que quelquefois on peut... l'enfant, étant adolescent aussi, vivant dans notre quartier, suit certains codes, se met dans certains moules, malgré les valeurs de l'éducation. Et que c'est surtout sur ÇA qu'il faudrait travailler l'année prochaine : sensibiliser les parents à ce rôle ; et ça, ça ne peut venir que sur le long-terme. C'est vraiment un travail en profondeur qui n'est pas facile et qui demande énormément de souplesse, d'humanité et d'intérêt pour faire bouger un peu les mentalités. C'est tout un problème de société en fin de compte, le regard sur les quartiers, voilà. » (E 7-2, 52)



Affiches réalisées par les mamans dans l'atelier arts plastiques écriture

Tout un pan de l'activité laisse peu de traces écrites, comme les liens et le travail conjoint avec l'infirmière et l'assistante sociale du collège, lorsqu'il s'agit de jouer un rôle de médiation dans les cas difficiles ou lors de l'arrivée de familles étrangères. Un élargissement des missions en quelque sorte alors qu'« au début c'était vraiment travailler cette relation entre parents et professeurs » (E 7-2, 76).

La forme scolaire est présente en particulier dans les ateliers FLE, acculturation pensée comme facilitatrice pour entrer dans les univers scolaires de l'écrit des enfants.

FEUILLE DE PRESENCE

DATE: 4 décembre 2012 GROUPE: FLE de 1^{er} moyen
 Lundi matin Zouineyne

NOM	PRENOM	SIGNATURE
	Hafice	
	BIRSEN	
	Ayşe	
	FATIMA	
	FATIHA	
	ZAHRA	
	WASSERA	
Rahma		
Kalsha		
KHEIRA		

Exposition de l'atelier photographies

Présentation de l'exposition

Le lieu Echanges Parents du collège Victor Schoelcher a accueilli pour la première fois un atelier photo cette année. Cet atelier a été avant tout un lieu d'expression, où les parents ont pu parler des changements qui s'opèrent dans leur quartier. Les photos sont le reflet de ces discussions : comment trouver une nouvelle façon d'habiter le quartier, face à toutes ces mutations ? Ces photos nous ont aussi permis de voir le quartier d'un œil poétique et parfois nostalgique. A travers ces clichés pris entre octobre 2011 et mai 2012, nous vous invitons aujourd'hui à partager notre vision du quartier.

Le centre culturel islamique de la Saïnegrande.

Il s'agit d'un projet ancien. La construction a débuté aux alentours de septembre 2011.

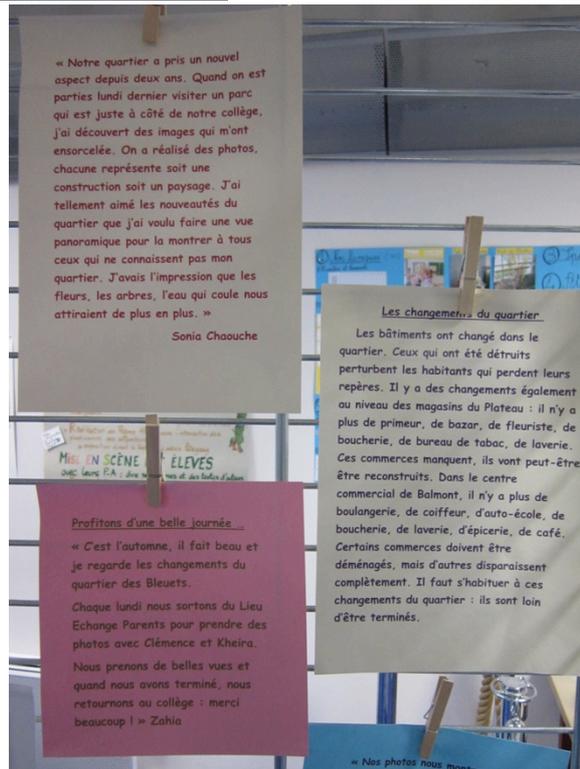
Le terrain a été acquis de manière collective par des habitants du quartier. Apparemment, les gens étaient gênés dans des locaux préfabriqués très vétustes et exigés.

La construction de ce centre culturel islamique permettra enfin aux habitants de pratiquer leur religion dans un lieu digne et de permettre à tous une ouverture à la culture islamique.

La salle des fêtes et des familles à la Saïnegrande.

Elle est ouverte depuis mai 2011. Elle peut accueillir environ 150 personnes. On y organise des réunions et on peut la louer pour des mariages, des baptêmes, des anniversaires etc... Tout y est à disposition pour célébrer.

Nous apprécions son architecture en bois en forme de voûte, très photographique !



Si pour la municipalité et les professionnels du projet de ville, la rénovation est vue comme une opportunité et l'occasion de vivre mieux, pour les habitants de la Duchère cette opération urbanistique peut être source de craintes. Craintes qui peuvent s'exprimer dans l'atelier photographie-écriture.

« Ça les déstabilise ; on manque de repères ; l'espace est très très important [...] on écrit, donc c'est un atelier d'EXPRESSION aussi ; donc on revient à la langue française, l'oral ET l'écrit. On a un tableau, Christelle, Clémence et moi, et les mamans discutent, donc commentent les photos, tout en parlant du quartier, des enfants, voilà. Et on écrit nos textes après, donc les textes accompagnent les photos. Ça c'était pour travailler. Et là moi je me suis dit peut-être l'année prochaine, parce que l'année prochaine, l'atelier photo continuera, aller plus loin : les ouvrir à la culture, peut-être un de ces jours visiter un musée, oui mais pourquoi ne pas prendre les enfants. » (E 7-1, 30)

L'apprentissage du français passe aussi par des ateliers sans rapport direct avec la langue : « Le lieu d'échanges avec les parents est aussi membre d'un collectif "Santé Duchère" sur le quartier et c'est l'infirmière qui m'avait invité à ce collectif, et ça m'a sensibilisée... [...] grâce à ça j'ai pu mettre en place un atelier gym avec les mamans, parce qu'on avait cette- je voyais une autre réalité, moi, grâce à cet échange que l'on avait eu parce qu'il y avait des infirmières des écoles, des médecins et d'autres instituts de santé et ça me permettait de voir le... Il y avait ce regard sur la santé du quar-

tier, [...]. Et là, depuis quelque temps, on a un atelier gym, avec les mamans ; et les jeunes filles, il y a une maman qui ramène ses jeunes filles. [...] C'est très valorisant ; et là on revient aussi au corps, à sa relation à soi. Des mamans qui sont en forme ne peuvent qu'être de bonnes mamans d'élèves scolaires. Et je voulais travailler aussi le côté équilibre alimentaire, donc avec aussi le collectif "Santé Duchère" qui m'a ouvert les yeux sur certaines réalités, et voilà, on a créé un atelier cuisine qui n'est qu'occasionnel cette année mais j'ai proposé à l'infirmière, l'année prochaine, de l'animer avec elle [...] il fallait qu'elles leur expliquent les recettes parce qu'on avait cuisiné dans la cuisine des SEGPA, c'est une chance qu'on a, et elles ne pouvaient pas faire autrement : elles étaient obligées de parler en français. Et c'était vraiment- j'étais ravie ce jour-là, c'est ce que je voulais ! Ces cinq ou six heures de bain dans notre merveilleuse langue, elles ne pouvaient pas faire autrement, donc elles parlaient en français, elles expliquaient... C'est ça aussi : pouvoir avoir ces ateliers qui ne sont pas les mêmes ateliers qu'un atelier FLE mais qui donnent ou donneraient peut-être les mêmes résultats. [...] c'est toujours l'oral, via ces ateliers, l'échange sur la scolarité des enfants, les sensibiliser au sport, donc voilà, tous ces ateliers qui font que je voudrais que les mamans deviennent de futures citoyennes à part entière en se disant que j'ai des devoirs envers ce beau pays qui quelquefois me regarde de travers mais qui est chaleureux et auquel je peux apporter parce que je suis dans leur position aussi. » (E 7-2, 44, 46, 48, 50)



atelier cuisine



Affiches exposées au lieu échanges-parents

L'importance de l'acquisition de la langue française se manifeste également par le taux de réussite au diplôme d'initiation à la langue française (DILF) : « Rien qu'hier on a accompagné onze mamans qui présentent le DILF et parmi ces onze mamans, il y en avait d'analphabètes, trois ans en arrière [...] Moi je suis fière d'elles, et c'est pas grâce à moi ; c'est grâce aux formatrices. [...] Et donc c'est vraiment donner confiance à ces parents /et je me mets à leur place donc croyant ne pas avoir cet outil qui est la langue, ils sont incapables de suivre leurs enfants. » (E 7-1, 14 et 16)

Mais le rôle de l'adulte relais, c'est aussi de rendre naturel et de diffuser les pratiques d'entraide, d'arriver à constituer un réseau, d'essaimer la confiance dans un contexte sociétal peu porteur : « À long terme je voudrais arriver à ce que certains parents arrivent à quitter ce lieu et relaient auprès d'autres parents parce que moi je ne PEUX pas, c'est ce que je dis aux mamans relais : le lieu est ouvert à tous les parents du quartier et on a des mamans relais, parce que moi je ne peux pas toucher tous les parents. Sur des questions très importantes, on organise des débats avec la psychologue scolaire, on n'a pas tous les parents : on peut avoir une vingtaine comme une dizaine et euh surtout s'aider sur des questions très importantes liées à la parentalité voilà. Ces mamans relais qui discutent sur le quartier avec d'autres parents. [...] je dirai des personnes sensibles comme moi à cette question de la parentalité et comment jouer son rôle de parents efficacement même si on n'a pas tous les outils intellectuels. Voilà. [...] ils ne l'expriment pas ; ils ne savent pas comment l'exprimer. Hou là là, ils en conscience, oui, mais toujours cette fragilité. Vu le regard porté sur ces personnes, c'est pas évident pour elles de s'implanter quelque part et occuper un rôle qui leur est destiné indépendamment du, du cadre, que ce soit de la société, de l'école ou plus large. » (E 7-1, 18 à 24)

La posture d'adulte relais requiert aussi une certaine éthique : confiance et confidentialité sont indispensables : « Elles me font confiance parce que si le lieu marche aussi, c'est qu'il y a jamais de commérages, jamais, jamais, c'est un peu ma petite personne qui est une zone tampon [...] on est dans l'essentiel, le sérieux. Les mots clés, c'est l'essentiel et le sérieux et faire ce qu'on a à faire là. Avec les moyens qu'on a et le plus efficacement possible. Tout en restant humble, oui, et en se disant oui on fait avec les moyens de bord. » (E 7-1, 26 et 28)

A travers les propos de la responsable du LEP se révèle une valeur forte qu'elle porte sans faiblir, malgré les difficultés quotidiennes : le principe de l'éducabilité de tous. « Donc on a tous les moyens de réussir. Parce qu'en tant que parent, l'essentiel c'est d'avoir le cadre. Je me mets parfois à la place des parents parce que c'est dur quand mon enfant ne comprend pas une leçon et que je ne

peux pas l'aider, c'est très dur. C'est très très dur en tant que parent d'être dans cette incapacité à vouloir, à aider son enfant alors qu'on ne peut pas. Ça c'est dur, moi je le comprends et je me mets à leur place. Mais je fais ce que je peux faire, ne serait-ce que créer un cadre où il n'y a pas de bruit, ça les parents peuvent le faire. » (E 7-2, 12)

Son empathie foncière n'empêche en rien une analyse sociale et politique qu'elle partage avec les participants aux ateliers, comme cette longue citation le met en évidence : « [...] Parce qu'il y a une très forte demande sur le quartier de soutien scolaire, c'est ce que me disent les parents : "Mais K., de toute façon, nous on ne peut pas se permettre", il y a toujours une... Cette façon de voir les choses en tant que victime qui me dérange. Elle me dérange, je fais avec ce que j'ai ! En tant que parent, je fais avec ce que j'ai ; on n'est pas victime. On est des sujets de notre société, comme d'autres, avec nos différences, avec notre... Il y a cette diversité, voilà ! [...] BRAN-CHES ! Ils sont branchés, donc il faut les débrancher. Et pour les débrancher il faut qu'il y ait cette conscience de la part des parents que c'est pas en consommant et en achetant les marques et tout ce qui se fait... Il y a des frustrations sociales qui font qu'il y a cette consommation quelquefois excessive pour montrer une apparence parce qu'on est face à l'autre. On n'est pas face à l'autre, on est ensemble. C'est très... Comment vous dire ? C'est très social en fait. [...] donc cette écoute qui les comprend, qui est comme eux –K. est comme eux. Et qui les... voilà, qu'ils connaissent sur le quartier parce qu'elle était bénévole -j'étais bénévole dans un vestiaire-, qui était bénéficiaire aussi à un moment donné des Restos du Cœur, donc c'est peut-être K. qui a vécu les mêmes galères qu'eux aussi et qui les écoute et qui ne répète pas ce qui est dit et qui peut les comprendre, etc. Mais des fois elle est dans l'incapacité de les aider, comme ils ne peuvent pas s'aider eux-mêmes aussi. Et donc voilà : qu'est-ce que je peux faire en étant individu dans cette société tout en assumant ma diversité ? Comment faire avec tout ce qu'on a ? Parce qu'il faut qu'on travaille aussi avec tout ce qui est stigmatisation, difficultés sociales, parce qu'il y a des mamans qui me disent : "Mais moi quand mon enfant arrive de l'école, moi je vais au travail ". [...] Les mamans qui font les ménages partent, pour celles qui ne sont pas véhiculées, elles partent à quatre heures et demie. Et quand elles reviennent, il est 21 heures. Donc voilà, elles ne peuvent pas voir si l'enfant a fait ses devoirs et elles ne peuvent pas pour certaines (vérifier si) ils ont bien mangé ou pas, tout ce qui permet après qu'il y ait une qualité scolaire... Certaines familles ont ces difficultés. Le matin, elles partent à quatre heures et demie - pour celles qui ne sont pas véhiculées- et elles arrivent à neuf heures, quand l'enfant est à l'école. [...] Oui, et elles sont fatiguées quand elles rentrent, parce que voilà, ce qui est demandé maintenant dans ce travail-là, c'est vraiment faire le plus en moins de temps. [...] dans une telle fatigue morale aussi, parce que c'est... je dirais, c'est un travail comme un autre mais il y a toujours ce regard [négatif sur la femme de ménage]. Si on veut vraiment changer les choses, changeons le regard sur nous-mêmes, et si on peut changer le regard sur nous-mêmes, sûrement qu'on pourrait changer... Essayer peut-être de discuter, de communiquer avec l'autre sur son regard sur moi ; parce qu'il y a tellement de peur dans notre société, de partout, une telle peur qui fait qu'on ne peut pas être ensemble sans avoir de préjugés [...] Voilà, moi, pour le lieu d'échanges avec les parents, c'est vraiment avoir ce recul en se disant que je ne suis pas magicienne, et je dois partir avec ça, tout en étant limitée par mon CDD et en étant limité par énormément de choses, arriver à se dire qu'on est sujet de sa vie, que ce soit sujet avec le scolaire, sujet oui, même si je ne connais pas le français je suis là, il faut que j'apprenne, si je ne peux pas- parce qu'on a une maman qui termine à neuf heures et demie qui vient pour les ateliers FLE ! Fatiguée mais elle vient ! C'est important et je l'encourage [...] Ce regard qui, malgré soi, quelquefois- parce que moi je me mets à la place d'autres personnes-, comment ne pas avoir peur de nos jours ? Avec tout ce qui est véhiculé de partout, que ce soit par les médias, etc. Restons objectifs, parce que si on n'est pas dans l'analyse de ce qu'on reçoit comme informations, on est mal ! » (E 7-2, 12 et 14)

Comment ne pas penser ici au texte de Florence Aubenas⁹⁶ (2010) ou aux formes contemporaines de précarité et de misère sociale, telles qu'elles peuvent apparaître par exemple dans *La Misère du monde* (Bourdieu, 1993). De fait, comme le dit Daniel Thin, « *Les conditions d'existence et de travail entraînent, chez une partie des familles, une 'désynchronisation des temporalités familiales' empêchant les parents d'être présents [...] pour agir sur leurs enfants* » (Thin, 2009, p. 74).

Tout au long de ces entretiens, les rapports de domination symbolique transparissent, parfois même le sentiment d'être en posture de dominés est exprimé a minima par les parents et rapporté par l'adulte relais. Il est indéniable que la question sociale est omniprésente ce qui confirme que l'on ne peut penser sérieusement la prévention du décrochage ou l'entrée en littéracie en l'occultant. Certes, le rapport des familles de milieux populaires à l'école n'est pas monolithique (Bernardin, 2012), et si le volontarisme et le militantisme peuvent passer par des projets⁹⁷, ce ne sera qu'au travers des pratiques ordinaires que les différends (Périer, 2005) seront levés, que des relations sereines et apaisées entre les parents et l'école verront le jour. Mais selon Pierre Périer, pour construire « un rapport équitable », quatre principes⁹⁸ doivent être posés, sans pour autant garantir que toutes les tensions seront abolies. Car il s'agit aussi d'un « *travail d'acculturation et de mise en conformité des parents inégalement dotés et disposés pour s'inscrire dans le modèle du dialogue, de la participation et de la complémentarité de rôles valorisé par les enseignants* » (Périer, 2012, p. 9).

Le sentiment d'illégitimité ou d'incompétence est très présent dans les propos rapportés des 'mams' et contribue à ce que certaines se posent en victimes, attitude combattue énergiquement par la médiatrice du lieu échanges-parents. Pour rétablir une certaine égalité qui permettrait de mieux aider les enfants, une proposition est ainsi formulée : « *En partant du constat que l'école n'enseigne pas les codes scolaires, les parents accompagnés par K. souhaitent se lancer dans un travail de recherche accompagné/encadré par un chercheur et par le Centre Alain Savary pour répondre à la question : comment permettre à nos enfants de comprendre les codes scolaires ? L'hypothèse étant que si les parents s'approprient les codes scolaires, ils seront en mesure de les enseigner à leurs enfants* » (compte rendu de l'atelier du 11 février 2013). L'enjeu est bien social et politique.

A la Duchère, l'adulte relais a prouvé qu'il existait un réel besoin de médiation entre le quartier, les familles, et l'école et ses personnels. Le travail patient, quotidien, de déminage, d'apaisement, de soutien psychologique et moral, s'accompagne de temps de formation, dans lesquels les interactions entre adultes, dans un cadre ludique ou plus scolaire (pour le FLE et les langues), permettent de dépasser les représentations négatives et d'établir la confiance. Les regards de tous les participants, quels qu'ils soient, sont ainsi modifiés.

Le soutien à la parentalité présente de multiples formes, en France comme à l'étranger (Hamel & Lemoine, 2012), mais il répond aux mêmes préoccupations : assurer le bien-être de l'enfant, le protéger, en assistant les parents. Sans négliger ces aspects, il nous semble que le fonctionnement du LEP du collège Schœlcher porte en plus une ambition de transformation des rapports sociaux : les

⁹⁶ Florence Aubenas (2010). *Le quai de Ouistreham*. Paris : Éditions de l'Olivier.

⁹⁷ Ainsi celui conduit à Rennes par le mouvement Agir Tous pour la Dignité (ATD) Quart Monde, dans le quartier de Maurepas. <http://www.atd-quartmonde.fr/Un-projet-pilote-d-Atd-Quart-Monde>

⁹⁸ « *L'explicitation est une condition de la démocratisation et rendre le 'partenariat' accessible et intelligible au plus grand nombre impliquerait d'en clarifier le 'mode d'emploi', les règles, les rôles et responsabilités attendus des uns et des autres. Un second principe s'intéresse à diversifier les modalités et supports de la relation. [...] afin d'ouvrir l'accès, pratique et symbolique, de l'école aux familles qui en sont les plus éloignées. Un troisième principe consiste en une anticipation de la rencontre à l'initiative de l'école et non des familles. [...] Enfin, un dernier principe consiste à encourager les médiations et intermédiations afin notamment d'éviter les impasses d'une confrontation inégale entre enseignants et parents et permettre qu'un tiers intercède et favorise la résolution des conflits.* » (Périer, 2012, p. 8-9).

pratiques quotidiennes visent à plus d'équité, cherchent à lutter contre toutes les formes de discrimination, à obtenir une égale dignité pour tous.

Cependant, ce lieu d'accueil des parents, interne au collège, n'est pas suffisant aux yeux des plus militants et une association est en cours de création sur le quartier, ouverte à tous, où les élèves auront aussi leur place aux côtés de leurs parents.

Une association en projet

« On a voulu avec K., qui s'occupe donc du lieu "accueil parents", proposer une autre façon de venir à l'école, de voir l'école, voilà, tout simplement. Parce qu'on s'est dit que la plupart des parents qui avaient du mal à communiquer en français et puis qui avaient du mal aussi à venir au collège avaient aussi des difficultés à encadrer leurs enfants, à accompagner leurs enfants ; et effectivement, les enfants dont les parents avaient ces difficultés-là, ces difficultés se retrouvaient aussi dans leur scolarité ; et on s'est dit : "pourquoi ne pas aussi proposer quelque chose aux parents ?". Alors l'idée est venue, a émergé, et nous a fait dire, effectivement, qu'on pourrait très bien se rassembler au bout d'un moment pour que les trois corps se retrouvent quelque part : les parents, les élèves et les professeurs, pour discuter un petit peu de ces problématiques-là, sans que ce soit trop formel ou... Voilà ; d'où l'idée de construire, enfin, de proposer aussi une association qui serait donc en dehors du collège, une sorte d'association de quartier où on pourrait déjà trouver comme prétexte cette façon de proposer de la méthodologie aux élèves et puis aussi... Non pas aux parents, mais en tout cas à ce que les parents soient là pour voir un petit peu on pourrait travailler même si au départ on est bloqués par tel ou tel problème de langage ou problème d'autre chose. [...] les parents sont avec les élèves durant ces ateliers [...] Sur le contenu et sur la méthode également, et je pense que ça peut être un levier ; l'aspect méthodologie peut être un levier, plus que les contenus, d'ailleurs, je pense, à mon avis. Parce que le but c'est effectivement que les élèves, les enfants soient le plus autonomes possibles. Donc on va essayer un petit peu d'inculquer plus la méthode que le savoir ou le contenu et je pense que c'est différent par exemple d'un entretien individuel avec les parents et l'élève où on se cantonne beaucoup sur les difficultés d'attitude, de comportement, etc. Là, ce serait vraiment un accompagnement totalement informel et puis... [...] Et puis un aspect aussi qu'on aimerait aussi glisser, c'est le fait de dire que le professeur n'est pas là en tant qu'enseignant, qu'il ne va pas délivrer LA méthode de travail : les parents aussi ont leur part à donner, les élèves aussi ont leur part à donner, c'est pour ça que cette association-là, avant de partir dans les choses concrètes, ce serait bien aussi de faire une sorte de tour de table pour voir comment chacun déjà fait, procède, pour ensuite dégager quelque chose -non pas d'universel, mais- des principes de base, voilà. [...] C'est pourquoi la question de l'association elle est quasiment -enfin, pour moi, est nécessaire... [...] Alors c'est vrai qu'on se sert de ce prétexte-là, de la méthodologie pour- enfin, travailler la méthodologie avec les parents, les élèves, les professeur- pour déjà établir cette confiance entre parents, professeurs et puis élèves, tout ça, mais moi j'y vois -enfin bon, je pense qu'on peut aller même plus loin-, avec K. on s'est dit : "pourquoi ne pas glisser d'autres façons de travailler ?". Bon il y a aussi l'aspect un peu militant où l'on pourrait exiger plus, un petit peu, du collège, il y a aussi l'aspect "proposer aux jeunes une autre façon de voir les choses", notamment on s'appuie sur des -je ne sais pas si vous connaissez- associations de SEL, "Services d'Echanges Locaux", je crois, où on échange des savoirs, on échange des services, etc. ». (E 6, 68 à 86)

Pour l'équipe de recherche, cet espace intermédiaire porté par une personne hors du commun paraît être un bel exemple de réussite pour prévenir le décrochage scolaire, en fluidifiant les relations bien sûr mais aussi en posant comme essentiel le rapport à la langue. La maîtrise de la langue française, orale et écrite, s'y affirme comme une condition nécessaire qui donne pouvoir sur sa vie et pouvoir dans le monde.

Comme prolongement de la recherche, il nous semble indispensable de poursuivre la réflexion avec les élèves et les parents qui fréquentent ce lieu et s'y expriment. Et de voir quels paramètres sont transposables et si une telle expérience, sans qu'on lui accole pour autant le label d'innovation, peut être diffusée sans se dénaturer.



7

Pistes de Recherche
Lydie Heurdier-Deschamps

Dans les chapitres précédents, nous avons mis en perspective des éléments qui méritent, selon nous, d'être approfondis pour mieux cerner les articulations entre culture écrite scolaire et prévention du décrochage. En sus des nécessaires temps de formation, en cours et à venir, il nous paraît utile de poursuivre, sous la forme de recherches collaboratives ou non, l'observation et l'analyse d'un certain nombre de pratiques ou de modalités d'organisation. Le traitement conséquent du corpus de données, en grande partie constitué des discours des acteurs, adultes et jeunes, a conduit à formuler de nouvelles hypothèses de travail. Nous allons rapidement les rappeler, sans que l'ordre de présentation signifie une quelconque prééminence.

Le bulletin, écrit scolaire évaluatif aux effets trop peu connus, peut-il être un support de régulation et de prévention ?

Symbole de la culture écrite scolaire, le bulletin comme le livret de compétences est souvent le seul élément tangible, le plus formalisé et le plus institutionnalisé, conservé par l'élève et sa famille comme trace de la scolarité passée. En cela, il participe pleinement de la forme scolaire mais à la différence d'autres supports qui peuvent être aussi conservés (cahiers, manuels scolaires...), sa fonction évaluative induit des effets difficiles à mesurer. Le verdict porté sur le bulletin trimestriel, les appréciations, peuvent être la source de tensions intrafamiliales et de modifications de l'estime de soi pour l'élève. D'autre part, la variabilité observée entre disciplines, reflet de l'hétérogénéité des attitudes et des résultats, se traduit *in fine* par une appréciation générale (« Trimestre mitigé » ou « Trimestre irrégulier ») qui fournit peu d'informations pour une prise en charge efficiente. De la même manière, des expressions comme « peu de travail à la maison », « leçons peu apprises » ou « difficultés de concentration » sont fréquentes sans pour autant être toujours utilisées comme indicateurs dans le repérage des élèves fragiles ou à risque de décrochage. Ces éléments pourraient être plus systématiquement repérés et servir de base à une analyse conjointe école-famille-élève. Comment amener l'élève à percevoir et à expliciter les mobiles qui font qu'il participe et travaille dans une discipline et pas dans une autre ? Comment l'accompagner dans l'interprétation du bulletin, dans la confrontation des avis et des jugements exposés avec ce que lui en pense ? La culture écrite scolaire qui se manifeste dans le bulletin renvoie à l'élève et à sa famille une image qui peut déstabiliser, qui peut provoquer sentiment d'incompréhension ou d'injustice. Il s'agirait de confronter les interprétations des bulletins par les jeunes, par leurs parents, par les enseignants. En quoi la finalité évaluative de cet écrit pourrait aussi être régulatrice et participer à la prévention du décrochage ?

Le conseil de classe, une instance de régulation ou un rituel peu opératoire ?

Le rituel du conseil de classe et l'émanation écrite formalisée du bulletin scolaire, accompagnée pour certains d'une gratification ou d'une sanction, participent des régulations institutionnelles mais influent sur les relations entre enseignants et élèves comme sur celles entre pairs. Notre observation en 6^e 1 le lendemain du premier conseil de classe de l'année prouve, s'il en était besoin, l'importance que revêt ce rituel scolaire pour les élèves, quels que soient par ailleurs leurs résultats et leur profil. Nous n'avons pas abordé ce point particulier dans les entretiens avec les enseignants et les élèves, aussi en complémentarité avec la question précédente, faudrait-il observer le rôle de cette instance dans les représentations des élèves, de leurs parents, de l'équipe éducative. A quoi sert le conseil de classe pour les élèves fragiles, à risque de décrochage ? Les modalités de traitement des cas individuels évoluent-elles au fil de l'année scolaire, selon la classe, le niveau ? Quels documents écrits autres que le bulletin sont disponibles comme traces d'un accompagnement et

d'une régulation programmée de l'attitude et des apprentissages ?⁹⁹ Quelle place pour les multiples intervenants en charge des activités de soutien et d'accompagnement scolaire ? En ECLAIR, le préfet des études y joue-t-il un rôle particulier, plus important que celui habituel du CPE ? Quelle place réelle est laissée aux parents, et plus particulièrement aux parents des élèves fragiles ou décrocheurs ? Les élèves sont-ils systématiquement préparés à intervenir, à prendre la parole, à être les porte-paroles de leurs pairs ? Si ces questions et bien d'autres ont déjà été formulées dans d'autres recherches, elles nous semblent conserver aujourd'hui toute leur pertinence.

Par ailleurs, le fonctionnement d'un conseil d'élèves dans une classe de 6^e et ses effets positifs sur le climat de la classe et la mobilisation des élèves suivis mériterait d'être observé dans la durée. Cette pratique pédagogique, qui a fait ses preuves dans d'autres espaces et d'autres temps, a-t-elle des effets probants pour prévenir le décrochage ? Comment s'articule ce qui se dit et se décide en conseil d'élèves avec ce qui émerge du conseil de classe, avec le suivi régulier par la vie scolaire des parcours individuels ? Quelle place à la culture écrite dans cette instance régulatrice de la vie collective ?

Le lieu échanges-parents, un espace intermédiaire à fort pouvoir préventif ?

La forte identité de cet espace intermédiaire au sein du collège apparaît comme porteuse d'un pouvoir de transformation des relations entre les familles et l'école. L'importance accordée à l'acculturation des parents s'y conjugue à la volonté tenace de leur faire prendre conscience de leurs capacités et de leur pouvoir sur le monde en tant que sujets. Conçu comme une innovation, financé par des crédits externes à l'Éducation nationale, il n'en demeure pas moins largement dépendant de la personnalité du médiateur qui en a la responsabilité. Comme prolongement de la recherche, il nous semble important d'une part de poursuivre la réflexion avec les élèves et les parents qui fréquentent ce lieu et s'y expriment, d'autre part d'examiner à quelles conditions une telle expérience est transposable, sans se dénaturer.

Le lexique disciplinaire, un indispensable pour réduire les malentendus sociocognitifs ?

Comment les élèves identifient-ils une discipline ? Comment se construit la conscience disciplinaire en particulier chez les élèves en difficulté ou repérés comme fragiles ? Comment s'enchaînent à l'école élémentaire les temps d'apprentissage consacrés au français, aux mathématiques, à l'histoire, aux sciences, etc. ? Qu'en est-il des transitions disciplinaires à l'école élémentaire alors que la lecture des séances retranscrites laisse apparaître parfois un certain flou disciplinaire dans des temps consécutifs ? Passent-elles par des supports différents et par un changement de registre lexical ?

L'ensemble de ces interrogations élargit les analyses effectuées sur la narration de recherche, d'après les observations et les discours des enseignants et des élèves. Les effets positifs de ce dispositif sur certains élèves fragiles ou potentiellement décrocheurs invitent à observer dans d'autres disciplines si la présence d'un vocabulaire spécifique et identifiable contribue à la réduction des retraits de l'activité proposée, si elle participe à acculturer davantage les élèves et ce faisant, réduit les malentendus sociocognitifs et les inégalités scolaires et sociales.

⁹⁹ Au plus haut niveau institutionnel est d'ailleurs recommandé de conserver la trace des aides et soutiens individualisés (rapport IGEN 2010 recommandation p. 116) : « revoir la conception des PPRE pour en faire des outils de suivi durant la scolarité obligatoire pour les élèves ayant des difficultés durables. Organiser, pour les autres élèves, une 'mémoire des aides' quand celles-ci sont ponctuelles ».

La culture écrite dans le module ModAccès

Le module de prévention du décrochage, tel qu'il est présenté dans notre corpus, nous paraît devoir être questionné sur plusieurs aspects. Le plus en rapport avec le thème de la recherche, peut s'énoncer ainsi : quelle part est laissée à la culture écrite, scolaire ou non, dans ce temps court, sorte d'entre-deux, de prise en charge à la fois scolaire et non scolaire ? Les apprentissages ne sont pas évoqués, pas plus que l'utilisation d'un carnet de bord ou d'un cahier personnel où l'élève pourrait écrire et analyser ses ressentis, ses interrogations. Cet effacement de la forme scolaire, et de ses supports, peut s'interpréter comme un acte conscient cherchant à contourner l'obstacle de l'écrit, à différencier ce temps du temps scolaire ordinaire. Pour autant, ne risque-t-on pas ainsi de valider ou de légitimer le non-usage des supports et outils de l'écrit dès lors que l'on quitte l'établissement scolaire ? De plus, la socialisation passe-t-elle uniquement par l'oral ? La régulation du comportement aussi ? Ces points restent à interroger collectivement, au sein du comité de pilotage comme entre enseignants volontaires pour intervenir dans cet espace intermédiaire. Il nous semble également nécessaire de croiser les regards et discours des élèves et de leurs parents à ceux des acteurs impliqués dans son fonctionnement.

Quels espaces et quels temps pour étudier au collège, en dehors des heures de cours ?

Alors que nous nous interrogeons sur la récupération du travail et des devoirs en cas d'absence, point qui pourrait être travaillé en formation, un nouveau questionnement est apparu. Quelle articulation entre le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage hors la classe ? En effet, dans ce collège comme dans bien d'autres, l'organisation du travail personnel est laissée assez vite au libre arbitre de l'élève. Si cette question comme celle de la méthodologie peuvent être abordées par le professeur principal en 6^e pendant les heures de vie de classe, les effets de cette formation brève sur les pratiques des élèves restent méconnus, tout comme l'hypothétique réinvestissement ultérieur. D'autre part, pour étudier de manière autonome, il faut des temps et des espaces dédiés, internes à l'établissement. Existents-ils ? Si oui, sont-ils perçus et utilisés comme tels par les élèves ? Les permanences, leur encadrement, leur organisation et leur fonction même, sont, d'après les propos recueillis, davantage identifiées comme un espace entre-deux, entre le scolaire et le ludique, plus propice à la détente qu'à l'étude. Comment concrètement ces espaces sont-ils organisés ? Les élèves y trouvent-ils de quoi travailler (manuels, dictionnaires, ordinateurs...) ? Une ambiance de travail y règne-t-elle ? Des adultes les accompagnent-ils et sont-ils en mesure de les aider à acquérir progressivement les gestes de l'étude ?

Le rapport à l'étayage des élèves : comment anticiper le désétayage ?

Parmi la cohorte suivie de CM 2^e en 6^e et de 6^e en 5^e, une bonne partie des élèves avait bénéficié depuis plusieurs années d'une palette de dispositifs de soutien et d'accompagnement, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Or certains n'arrivent plus à penser leur scolarité en dehors de cet étayage. Pourtant, dès la 5^e, ce qui permettait de répondre tant bien que mal aux exigences scolaires, de se conformer aux attendus et au métier d'élève, disparaît ou diminue très nettement. Si en SEGPA, cette situation n'est pas préjudiciable car très peu de travail à la maison est demandé, en classe ordinaire, la charge augmente au fil des ans parallèlement à la complexité des contenus de savoirs abordés. D'où le décrochage, plus ou moins progressif des élèves les plus demandeurs d'un étayage. Comment donc peut-on anticiper, penser les conditions du désétayage ? Comment préparer à la perte des « béquilles » à l'entrée en 5^e ? Différer l'adaptation ou l'amortir à l'entrée au collège est une solution provisoire qui se révèle insuffisante pour les élèves les plus fragiles et en risque de décrochage. Ce problème non spécifique à l'ECLAIR Schoelcher ou même à l'éducation

prioritaire, doit, selon nous, être pris en charge collectivement, localement mais aussi nationale-ment, pour réellement prévenir le décrochage.

D'autres points de tension observés, abordés ou non au fil du texte, seront ultérieurement développés dans des publications complémentaires. Citons-en d'ores et déjà quelques-uns.

- Quelle place du collectif dans les situations d'apprentissage vécues en classe ? L'observation pointe une part très réduite du travail en groupe, avec peu ou pas d'écrits collectifs, hormis lors d'un projet qui sort de l'ordinaire comme la participation au projet d'écriture avec la villa Gillet. L'écrit est plutôt, voire très souvent, une pratique individuelle, avec des interactions enseignant-élève dominantes. Le contexte influe-t-il sur cette minoration du travail de groupe ? Peut-on considérer que davantage de travail en groupe favoriserait une meilleure mobilisation des élèves fragiles ou à risque de décrochage, comme les propos de deux d'entre eux le laissent à penser ? Ce qui est à interroger ici est la part de plus en plus conséquente de l'individualisation au détriment de l'apprentissage en groupe et par le groupe (Armand, 2011b).

- Certaines pratiques enseignantes paraissent éviter les situations et les tâches où l'écriture est nécessaire¹⁰⁰. Ce contournement repose sur la représentation enseignante d'une supposée non appétence des élèves pour l'écrit au collège, voire même dès le CM 2. Mais en favorisant l'oral pour répondre aux questions, on conforte les réticences des élèves les plus en difficulté face à l'écrit. Le plus souvent d'ailleurs, il s'agit de cette seule forme d'oral, alors qu'il pourrait être plus largement expression d'une réflexion, d'une prise de position, et donc lui aussi objet d'un apprentissage. Les données recueillies auprès d'élèves dans les entretiens peuvent être confrontées à celles des enseignants (questionnaire et entretiens). Certains choix ne s'avèrent-ils pas contre-productifs ? Nous faisons nôtres ces propos d'Anne Armand : « *« La pire des erreurs est de priver d'écriture les élèves en difficulté. C'est une bonne intention de départ qui fait choisir des textes à trous pour consigner une trace écrite à la fin d'un cours plutôt qu'une écriture personnelle, parce que les élèves sont fatigués et qu'ils n'auront pas le temps de tout écrire. C'est une bonne intention, ou une lassitude qui se comprend, qui fait renoncer à demander de faire des devoirs à la maison. Mais si on n'écrit pas tous les jours en classe, et quand on n'écrit pas à la maison, quand apprend-on à écrire ? »* (Anne Armand, 2011a, p. 12).

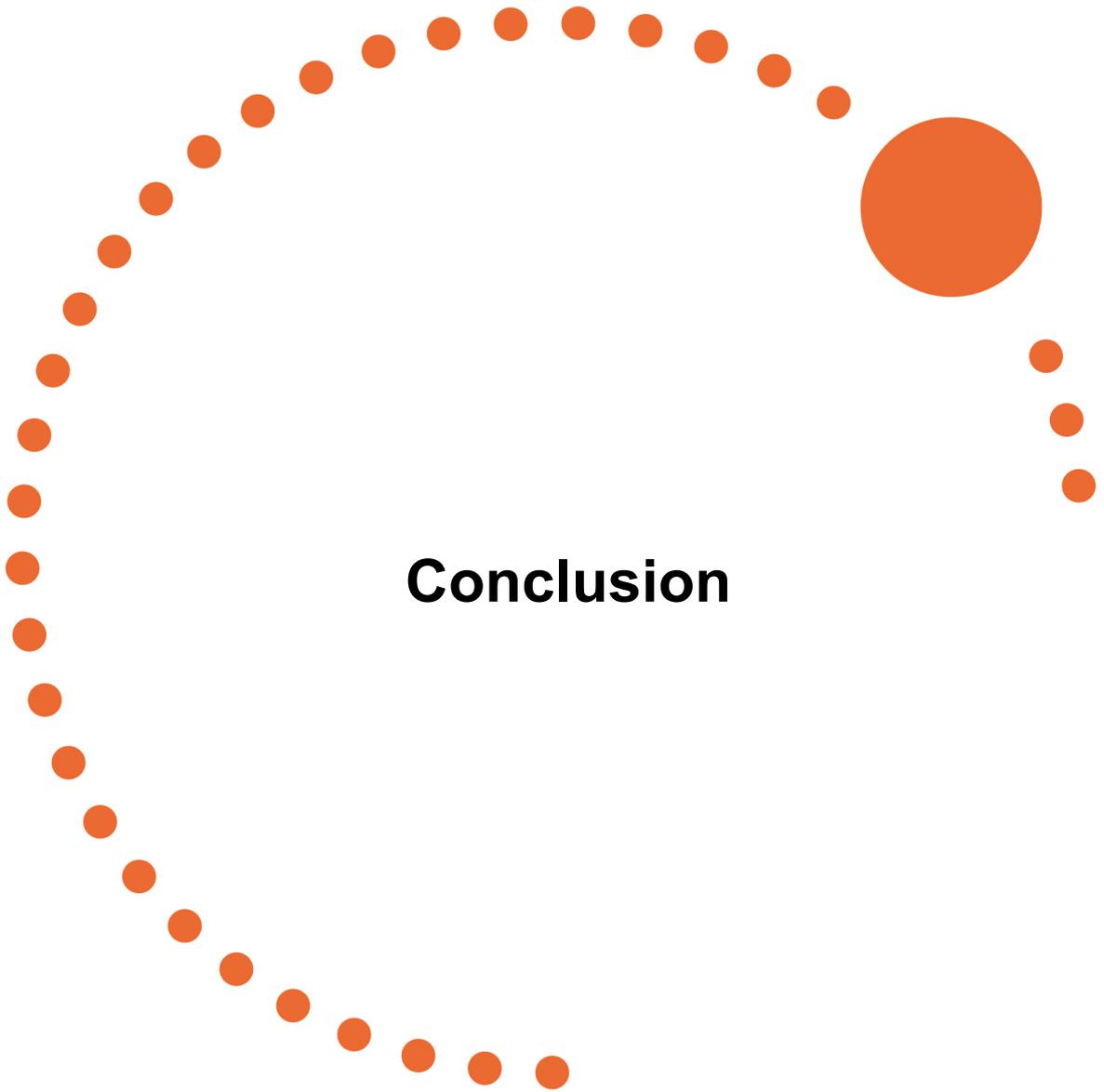
- Enfin, un questionnement central concerne les devoirs à la maison, écrits scolaires qui circulent quasi quotidiennement, entre la classe et le hors classe. Il ne s'agit pas de s'interroger sur le bien-fondé ou non de cette pratique (contestée et interdite dans le premier degré mais néanmoins en usage), mais de mettre en perspective ce qu'en disent les élèves fragiles ou à risque de décrochage. Comment répondent-ils à cette injonction scolaire ? Quelles évolutions observe-t-on au fil des trimestres, et de leur accrochage plus ou moins solide ? Qu'en pensent pour leur part les enseignants ? Quels liens établissent-ils entre ces écrits scolaires et le décrochage ? De manière concomitante, les discours sur l'apprentissage des leçons restent à traiter. Les formes décrites par les élèves les plus à risque interpellent à la fois sur la formation (ou son absence) dispensée aux élèves pour qu'ils soient en mesure de répondre à la consigne, et sur la perception des enseignants, peu enclins à s'interroger sur les modalités concrètes. Quand, où et comment apprend-on à apprendre une leçon ?

La richesse du corpus, la densité des données recueillies fournira certainement d'autres pistes de recherche à travailler ultérieurement. L'ensemble des éléments évoqués dans ce chapitre fournit

¹⁰⁰ On rejoint là encore les constats d'Anne Armand, inspectrice générale familiale de l'éducation prioritaire. Pour elle, il s'agit au contraire « d'écrire beaucoup plus fréquemment, dans des activités et avec des supports beaucoup plus variés que ce que l'école propose habituellement. » (Anne Armand, « Des RAR aux ECLAIR : comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ? », *Administration et éducation*, 132, 2011).

déjà de quoi poursuivre la réflexion, dans ce contexte ou dans d'autres, sous une forme collaborative ou non. A l'instar d'Eric de Saint-Denis, nous ne proposons « ni recette, ni miracle »¹⁰¹, mais au contraire nous souhaitons un approfondissement collectif des questionnements et des points de tension tels que nous avons pu les appréhender. Partir des pratiques professionnelles ordinaires, de ce qui se vit au quotidien dans la classe, travailler sur les choix organisationnels, les modalités d'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages et leur acculturation. Programme qui porte une réelle ambition, même s'il ne répond pas aux réquisits actuels focalisés sur l'innovation.

¹⁰¹ Co-fondateur du premier micro-lycée d'Ile-de-France, Eric de Saint-Denis se présente comme « raccrocheur public ». S'il n'y a ni recette, ni miracle, il y a par contre « un accompagnement quotidien, des professeurs investis, une structure à petite échelle, du cas par cas et une organisation qui se démarque de celle des lycées 'classiques'. » (<http://www.iledefrance.fr/lactualite/education-formation/lycees/profession-raccrocheur-public/>).



Conclusion

Arrivés au terme de cette recherche, nous pouvons tenter d'en dégager les apports, d'en reconnaître les faiblesses, d'en dessiner les prolongements possibles. Disons d'emblée qu'un travail sur deux ans nous interdisait toute démarche longitudinale, toute attente d'effets dus à des causes identifiées, toute prétention à une véritable prévention des risques de décrochage. C'est donc davantage dans le but d'un éclairage de ce terrain sensible, d'une mise en lumière de certaines de ses spécificités et de sa complexité, que nous avons travaillé. Autrement dit, notre recherche se reconnaît finalement dans deux caractères essentiels : elle est avant tout observation et description, les plus fines possibles, et elle est à lire plutôt comme une pré-enquête, un moment exploratoire, d'une autre enquête qui pourrait la suivre, de plus grande envergure, entre autres en termes de temps et de moyens.

Il semble utile de rappeler schématiquement ce qui fut le moteur et donc le point de départ de notre travail collectif. Partis du constat que le phénomène des « élèves décrocheurs » est visible au niveau secondaire, quand il est souvent trop tard pour agir, nous avons voulu identifier des risques ou indices éventuels de décrochage scolaire dans les cycles antérieurs de l'école, afin de chercher peut-être des stratégies pour en prévenir le développement. Il nous a semblé en outre que nous pouvions fixer notre étude sur l'écrit, point d'achoppement des difficultés scolaires, d'après de précédentes recherches, et brèche par laquelle s'engouffrent souvent l'échec et la démotivation scolaires.

Notre attention s'est donc fixée, dans cette recherche, sur les pratiques d'écrits des enseignants du primaire, sur les pratiques des élèves qui en dépendent ou pas, sur les mouvements dans la classe induits par les activités écrites (mise en valeur, exclusion, intégration, etc.). Ce sont les principaux résultats de cette observation biface que nous présentons ci-dessous.

Résultats - Apports

Nous avons pu mettre le projecteur sur des phénomènes que nous pouvons considérer comme des indicateurs du décrochage, en ce qu'ils peuvent mener à des sorties du système éducatif en classe de 6^{ème}, ou de 5^{ème}, sans pour autant être stigmatisés comme dangereux dans le primaire où ils apparaissent parfois à l'état embryonnaire.

Ces indicateurs soulignent que le rapport école/collège est sensible, qu'il n'y a pas de logique d'adéquation entre ces deux niveaux et que des dynamiques d'aggravation (ou d'annihilation) peuvent se produire entre les deux.

Les remarques qui suivent porteront principalement sur la description des usages de l'écrit, qui fut notre focale choisie de façon volontaire, même si nous pouvons remettre en cause ce choix (cf. plus bas). Nous les envisagerons selon trois pans : celui des enseignants, celui des élèves et ceux des espaces intermédiaires. Suivront ensuite les apports méthodologiques, conceptuels de cette recherche.

A. Côté enseignants

Les enseignants utilisent en classe une grande diversité d'usages, mais la recherche a pu également montrer des disparités dans l'exploitation de la diversité de ces usages.

On observe une évolution des pratiques enseignantes avec des dispositifs didactiques à distance de la forme scolaire traditionnelle et qui cherchent le développement de fonctions cognitives et créatives de l'écrit et ce dans différents domaines disciplinaires.

Les observations de nombreuses séances, dans différentes disciplines, montrent que certains usages de l'écrit, comme les mises en listes, les tableaux, les schémas dans leur rôle d'élaboration de la pensée ne sont pas explicités, ne sont pas enseignés et que, par conséquent, les spécificités disciplinaires de ces usages de l'écrit pour l'élaboration d'une pensée disciplinaire n'ont pu être observées.

La recherche a souligné la complémentarité et la spécificité oral/écrit - et l'importance de la multiplicité des usages sémiotiques et de l'explicitation de leurs fonctions.

Les pratiques enseignantes révèlent le pouvoir de/par l'écrit avec des variations d'usages de l'écrit qui permettent de créer de nouveaux pouvoirs, d'inclusion ou d'exclusion des élèves.

Dans les dispositifs mis en œuvre, des liens, voire des comparaisons, entre les pratiques scolaires et extrascolaires de l'écrit, facilitent l'accès au sens des usages scolaires de l'écrit dans leurs liens avec des usages extrascolaires.

Par ailleurs, notre recherche a mis en évidence que favoriser l'écriture requiert du temps pour les enseignants, comme du reste pour les élèves. Sur un plan organisationnel, la rigidité de la durée des heures d'enseignement du collège ne permet pas la temporalité requise pour que les élèves puissent rentrer dans les dispositifs d'écriture ; en outre, l'analyse montre que les découpages et cloisonnements disciplinaires des emplois du temps entravent l'organisation de l'enseignement de l'écrit comme outil au service des disciplines

B. Côté élèves

Notre enquête a révélé des variantes entre les élèves dans leurs utilisations des différents usages de l'écrit : certains élèves montrent des images scripturales plus ou moins monolithiques, alors que d'autres apparaissent circuler entre différents usages de l'écrit communicatifs ou cognitifs.

Les élèves disent employer l'écrit dans des pratiques hors temps scolaires, et montrent une diversité d'usages extrascolaires - les pratiques de l'écrit ne se réduisent pas à la classe.

On observe des relations complexes et dynamiques entre l'affectif et le cognitif dans le rapport à l'écrit.

C. Espaces intermédiaires

La recherche a montré le rôle important des espaces intermédiaires, en décrivant les dispositifs et usages de l'écrit dans ces espaces, ainsi qu'en montrant que ces espaces peuvent constituer des passerelles entre l'extrascolaire et le périscolaire vers le scolaire.

D. Conceptuels

Un autre apport de cette recherche consiste dans l'élaboration d'une toile conceptuelle où l'articulation entre les différents concepts d'univers scolaires de l'écrit, d'images scripturales, de littéracie, mais aussi de rapport à l'écriture, permet de penser et d'appréhender la complexité du rôle joué par la culture écrite dans la prévention du décrochage.

E. Méthodologiques

Attraper la question de la prévention du décrochage à partir de la culture écrite scolaire nécessite une méthodologie plurielle que nous avons élaborée en fonction de notre toile conceptuelle, (observations outillées de grilles, de photographies, d'enregistrements vidéo quand cela a été possible, entretiens avec enseignants, élèves post séances, recueil d'objets, etc.)

Si ce bilan a permis de mettre en relief les principaux apports de notre recherche, il est également l'heure de faire le point sur les limites identifiées.

Limites et perspectives de recherche

Parmi les limites que nous pointons, certaines résultent des options conceptuelles et options méthodologiques retenues, d'autres sont liées aux choix d'analyse effectués alors que d'autres encore relèvent des conditions organisationnelles de cette recherche. Cette distinction n'exclut pas les relations entre ces différents aspects.

Tout d'abord, notre choix de mettre davantage l'accent, dans nos analyses des dispositifs didactiques étudiés, sur l'écrit en termes de production peut apparaître comme étant au détriment de l'écrit en termes de réception et constituer alors un dévoiement du concept de littéracie. Si c'est, de notre part, un choix assumé, face aux contraintes de la recherche en pensant les relations entre écriture et lecture, cela constitue une limite dans l'utilisation faite du concept de littéracie. Ainsi, sur le plan des choix d'analyse effectués, nous estimons ne pas avoir suffisamment mis l'accent sur les usages de l'écrit, entendus sur le plan de la lecture.

Nous considérons, de plus, ne pas avoir suffisamment intégré à l'analyse la question de l'évaluation produite par les enseignants, au sujet de l'écrit, dans leurs interactions verbales avec les élèves, et qui apparaît, dans les propos des élèves, constituer un levier ou un frein au fait qu'ils puissent ou non s'emparer des usages de l'écrit.

Ces limites sont en lien avec le fait que, sur le plan méthodologique, nous avons dû opérer, pour la construction de notre corpus, afin de tenir l'échéancier de notre recherche, une sélection drastique des données recueillies, alors que, pour notre compréhension des processus en jeu, un recueil de données conséquent était important.

Notre rapport de recherche présente par ailleurs une certaine forme d'hétérogénéité dans l'écriture. Si cette hétérogénéité montre une richesse liée à nos différentes disciplines respectives, d'anthropologie, de sociologie et de didactique qui ont permis des regards complémentaires sur notre objet, elle est également la trace d'un certain éclatement de notre équipe dont le travail collectif a souffert d'une discontinuité sur les plans du pilotage, de l'organisation et de la coordination du travail.

De plus, le temps alloué à cette recherche - bien que nous ayons cherché à l'« étirer » pour passer d'un recueil sur une année à un recueil sur deux ans - n'est pas adéquat avec le thème traité. Enquêter sur les usages de l'écrit au service de la prévention du décrochage, sachant que les processus sont loin d'être linéaires, nécessiterait un suivi longitudinal sur quatre années, du CM2 à la quatrième, voire davantage si l'on se réfère à la définition institutionnelle du décrochage.

En outre, face au caractère multifactoriel et complexe des processus de décrochage, l'écrit ne peut constituer la seule lunette. Descendre dans l'étude des relations entre l'oral, l'écrit, le non-verbal, les différents usages sémiotiques, serait nécessaire à l'étude des pratiques enseignantes dans leurs effets sur l'activité des élèves, sur leur développement cognitif dans son lien au développement affectif.

Ces limites nous invitent à poursuivre nos travaux pour étoffer, compléter, nuancer, les premiers résultats obtenus.

Comme nous l'avons présenté ci-dessus, notre recherche exploratoire à visée descriptive a pu mettre en évidence, du côté enseignant, une diversité des usages de l'écrit, des mises en œuvre de dispositifs didactiques favorisant le développement de fonctions cognitives de l'écrit, une multiplicité des usages sémiotiques et l'importance de leur explicitation, les relations entre l'affectif et le cognitif dans le rapport à l'écrit, des liens entre les usages de l'écrit scolaire et hors scolaire, le rôle joué par les espaces intermédiaires. Il reste à conduire des observations plus systématiques sur ces aspects et à étudier, sur la durée, par un suivi longitudinal et comparatif des élèves dans les différentes disciplines, les effets produits par ces pratiques sur l'enrôlement des élèves dans les apprentissages disciplinaires et sur leur entrée dans les modes de pensée disciplinaire, des élèves notamment identifiés comme potentiellement en risque de décrochage du fait de facteurs sociaux, affectifs ou scolaires.

Des moyens méthodologiques sont à trouver pour explorer davantage les interstices scripturaux, les écrits non officiels, les liens écrit/oral, les écrits sociaux des élèves (sms, etc...) ainsi qu'une exploration plus systématique des interrelations entre l'oral, l'écriture et la lecture.

L'école ne se résume pas à la classe : il pourrait être intéressant aussi d'en explorer les espaces intermédiaires, comme par exemple la cour de récréation, les couloirs, les lieux de réunions, formelles et informelles, les lieux de réception des autres acteurs de l'école (inspecteurs, parents, fournisseurs, personnels des cuisines, etc.)

Sur le plan méthodologique, une recherche action, dans laquelle les enseignants comme les élèves participent au recueil de données et au traitement des données, pourrait être développée et favoriser une intelligence collective. Nous pouvons penser que les usages de l'écrit nécessaires à cette recherche pourraient favoriser l'ouverture des portes des univers scolaires de l'écrit aux élèves qui y ont difficilement accès.

Perspectives de formation

Des axes de formation se dégagent de ce qui précède, que nous ne pouvons détailler ici, mais qui pourraient être développées dans des ingénieries de la formation :

- mener un travail sur le rapport à l'écrit des enseignants, à la fois depuis leur entrée dans l'écrit et dans leurs pratiques scripturales actuelles, à l'école et hors de l'école ;
- faire de la formation un lieu de pratiques de l'écrit en lien avec les différentes disciplines qui puissent faire éprouver les potentialités de l'écriture et ses spécificités disciplinaires ;
- faire de la formation un lieu d'enquête sur les pratiques langagières extrascolaires des élèves afin d'interroger les images de scripteur que les enseignants ont sur les élèves et de remettre en question le regard porté sur les pratiques extrascolaires sous les angles du manque et du déficit ;
- souligner l'intérêt des liens scolaires et extrascolaires, conduits de façon comparative, l'école ne pouvant être considérée comme un milieu clos sur lui-même, mais plutôt comme le lieu d'une porosité avec les autres lieux sociaux – ce qui est vrai pour l'école l'étant encore plus pour la classe. Analyser la place des liens dans des enregistrements vidéo de pratiques de classe
- reconsidérer la question de l'évaluation de l'écrit et du statut de l'erreur, les pratiques normatives jouant souvent un rôle d'exclusion ;
- envisager l'écrit dans son rapport avec l'oral, qui peut jouer aussi un rôle dans les discriminations langagières créées par l'école ;

- mettre à l'épreuve de recueils de traces d'usages scolaires de l'écrit, une adaptation de la grille des fonctions de l'écrit élaborée par Giguère et Reuter (2003), afin de faire prendre conscience de l'étendue des usages scolaires de l'écrit et de ceux majoritairement travaillés à l'école

utiliser des dispositifs de confrontations à des situations d'enregistrement vidéo de situations d'enseignement/apprentissage entre différents professionnels afin de favoriser des dynamiques collectives d'analyses comparatives des usages effectifs de l'écrit dans les pratiques enseignantes, ainsi que des analyses des usages effectifs des écrits par les élèves dans ces situations d'enseignement/apprentissage. Les usages de la vidéo en formation ont également pour enjeu de favoriser un grain fin d'analyse comparative de la multiplicité des usages sémiotiques en jeu dans les situations d'enseignement/apprentissage, d'interroger leur congruence et leur possible compréhension par les élèves ainsi que leurs spécificités disciplinaires.



Bibliographie

- Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Debarbieux, E., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Armand, A. (2011a). « Ce français qui exclut ». *Les Cahiers pédagogiques*, 489, 11-13.
- Armand, A. (2011b). « Des RAR aux ECLAIR : comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ? », *Administration et éducation*, 132.
- Astolfi, J.-P. (2010). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 2^e éd.
- Barré-de Miniac C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris : INRP.
- Barré-de Miniac C. & Cros F. (1990). " Enseignants et écriture : un paradoxe ? " - *Éducation permanente*, 102, (121-129).
- Barré-de Miniac, C. (1992). « Les enseignants et leur rapport à l'écriture ». *Études de communication*, 13, p. 99-114.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2002a). « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions ». *Pratiques*, 113/114, p. 29-39.
- Barré-de Miniac, C. (2002b). « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant ». *Recherches & éducations*, 2, [en ligne].
<http://rechercheseducations.revues.org/index283.html>
- Barthes, R. (1970, rééd. 1994). S / Z (pp. 1004-1016). In *Œuvres complètes*, tome II. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1971, rééd. 1994). Réponses (pp. 1307-1324). In *Œuvres complètes*, tome II. Paris : Seuil.
- Bautier, É. & Bucheton, D. (1995). « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? ». *Le français aujourd'hui*, 111, p. 26-35.
- Bautier É. & Bonnery, S. (2000). Le passage CM2 /6ème. Difficultés, décrochages et raccrochages. In. Bautier É., Bonnéry S., Terrail J.-P., Bebi A., Branca-Rosoff S., Lesort B. Dé-

crochage scolaire : génèse et logique des parcours. Rapport de recherche pour la DPD / MEN Novembre 2002.

- Bautier, É. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, 137, p. 117-161.
- Bautier É. (2002). « L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français ». *Revue française de pédagogie*, 140, p. 53-64.
- Bautier, É. (2003). « Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours ». *Ville-École-Intégration Enjeux*, 132, p. 30-45.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, 148, p. 89-100.
- Bautier, É. (2005). « Les élèves de milieux populaires et leurs pratiques langagières face aux évidences et exigences de l'école ». In *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Lyon : INRP, p. 213-220.
- Bautier, É., Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Beillerot, J. (2003). « L'aide individualisée, une affaire à deux ! ». *Éducation & formations*, 65, p. 115-118.
- Bernard, P-Y. (2007). La construction du décrochage scolaire comme problème public. Colloque international : La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques. Nantes : 13, 14 et 15 juin 2007
- Bernard, P-Y. (2011 a). « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, 4, p. 75-97.
- Bernard, P-Y. (2011 b). Le décrochage scolaire. Paris : P.U.F. « Que sais-je ? ».
- Bernardin, J. (2012). « Typologie du rapport à l'école des familles de milieux populaires ». *Dialogue*, 146, p. 10.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bier, B. (2010). « Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant ». *Informations sociales*, 161, p. 118-124.
- Bishop, M.-F. (2008). « La dimension socioculturelle dans les discours institutionnels de l'enseignement du français à l'école primaire, 1959-1972 ». *Repères*, 38, p. 29-45.
- Blaya, C. (2010) *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. (2011). « BLAYA Catherine. Décrochages scolaires. L'école en difficulté », *Revue française de pédagogie*, 177. 131-133.
- Boudesseul, G.& Vivent, C. (2012). « Opinion Ouvertures Territoires. Décrochage scolaire: vers une mesure partagée ». Bref du Céreq n° 298-1 avril 2012
- Boudesseul, G. & Grelet, Y. & Vivent, C. (2012). « Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? » Bref du Céreq n° 304 décembre 2012

- Bourdieu P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- Boutet J. (2011). “En regard : les écrits professionnels des enseignants, traces ou pratiques”. In Daunay B. (dir.). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, (35 – 41).
- Bouysse, V., Desbuissons, G., Vogler, J. (dir.) (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée. Rapport des inspections générales*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Broccholicchi, S., Larguèze, B. (1996). « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège ». *Education et formations*, 48, p. 81-100.
- Broccolicchi, S. (1998). Qui décroche ? in Bloch, M-C.& Gerde, B., (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon: Chronique sociale.
- Broccolicchi, S. (2000). « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures ». *Ville école intégration enjeux*, n° 122, p. 36-47.
- Bucheton, D. (2000). Les postures de lecture des élèves au collège. In : M.J. Fourtanier, (coord.) & G. Langlade (coord.). *Enseigner la littérature* (pp. 201-213). Actes du Colloque : Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français. Paris .
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans sa classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, vol.3, 3, p. 29-48.
- Catach, N. (1986). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan. [1ère éd. 1980].
- Centre d'analyse stratégique. « Quelle organisation pour le soutien scolaire ? ». *La Note d'analyse*, 315. [en ligne] Disponible sur : www.strategie.gouv.fr
- Chartier A.-M. & Renard P. (2000). « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail ordinaire » - *Repères*, 22, (135-159).
- Chartier, A.-M. (2010). « Historique des apprentissages ». In *Evaluation du travail des élèves. Actes du colloque organisé par l'Iréa, 10 juin 2009*. Paris : éditions Le Manuscrit, p. 15-24.
- Chervel A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n°38. pp. 59-119.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Colin & Terranova, (2005). Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. In Barré-de Miniac & Reuter, Y. *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. Lyon: INRP pp.59-84
- Cosnefroy, L. (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts que les apprentissages scolaires ». *Revue française de pédagogie*, 147, p. 107-128.
- Crocé-Spinelli, H. (2007). *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse en Sciences de l'Éducation. Université de Toulouse II. Le Mirail.
- Daunay B. (dir.) (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Davallon, J. (2006). *Le don du patrimoine. Une approche communicationnelle de la patrimonialisation*. Paris : Lavoisier.

- Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M.-C. (2000). Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs. Paris, PUF.
- Delcambre I. (2005). « Saisir l'insaisissable : travailler l'ethos en formation » - Éducation permanente, 162, (115 – 130).
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). « Images du scripteur et rapports à l'écriture ». *Pratiques*, 113/114, p. 7-28.
- Demazière D. & Dubar C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. Paris : Nathan.
- Deslandes R., Fortin L., Marcotte D., Potvin P. & Royer É. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire, CTREQ, Québec.
- Douat, É. (2007). « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 2000 », *Déviance et société*, 149-171. [en ligne] <http://www.cairn.info/revue-deviance-et-société-2007-2-page-149.htm>
- Douat, É. (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La Dispute.
- Dray, D & Œuvrard, F. (2000). Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation. VEI Enjeux n°122.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. I.U.F.M. Montpellier : Tréma 19, 5-16.
- El Karouni, S. (2012). « L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels ». *Recherches & Éducatives*, 7, p. 149-165.
- Maryse Esterle-Hedibel, (2007). Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans, PU du Septentrion.
- Forquin, J.C. (1989). École et culture : le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles : De Boeck.
- Geay, B. & Meunier, A. (2003 a). « La "déscolarisation" en France: un "problème" social? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Revue internationale de sciences sociales, n°2.
- Geay, B. (2003 b). « La construction institutionnelle de la "déscolarisation" ». *Ville école intégration enjeux*, n° 132, 19-27.
- Giguère J. & Reuter Y. (2003 a). « Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire ». Actes du colloque pluridisciplinaire international Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, IUFM d'Aquitaine – Université Victor Ségalen Bordeaux 2, Bordeaux, 3-5 avril 2003.
- Giguère, J. & Reuter, Y. (2003 b). « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire ». *Les cahiers Théodile*, 4, p.103-121
- Glasman, D. & Œuvrard, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Glasman, D. (2003a). « Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation ». *Ville-École-Intégration*, 132, p. 8-17.
- Glasman, D. (2003b). « Questions sur l'aide individualisée ». *Éducation & formations*, 65, p. 143-154.
- Glasman D. (2010). « Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école ». *Informations sociales*, 161, p. 58-65.

- Glasman, D. (2012). « Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire ». *Diversité hors série*, 14. [en ligne].
http://www.2.cndp.fr/revueVEI/hs14/entretien_glasman.pdf
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : éditions du CNEFEL.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les éditions de minuit.
- Guigue, M. (1998). Peut-on définir le décrochage? in Bloch, M-C.&, Gerde, B., (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon: Chronique sociale.
- Guigue M. (2000). Des raisons de décrocher de l'école ? In F. Tanon ed. *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*, Paris : L'Harmattan, pp. 59-81.
- Guigue, M. (2012). « L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, 4, p. 59-76.
- Hamel, M.-C., Lemoine, S. (dir.) (2012). *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*. Paris : Centre d'analyse stratégique. Disponible sur : <http://www.strategie.gouv.fr/content/rapport-aider-les-parents-etre-parents-le-soutien-la-parentalite-une-perspective-internation>
- Hassan, R. (2008). « La question du socioculturel dans l'éducation langagière à l'école ». *Repères*, 38, p. 47-61.
- Hassan, R. (2010). « Ecrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel ». *Travail et formation en éducation*, 5. [En ligne], mis en ligne le 04 juin 2010. Consulté le 07 avril 2013. URL : <http://tfe.revues.org/index1053.html>
- Hatem R. (2005). *Écrire et réécrire dans toutes les disciplines*. Amiens : CRDP, Cahiers pédagogiques.
- Henri-Panabière, G. (2010). « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés : Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle ». *Sociologie*, Vol 1,4, p. 457-477.
- Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine ». *VEI enjeux*, 122, p. 105-127.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : P.U.F.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck
- Jorro, A. (2006). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Lahire, B (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Le Guern A.-L. (2013). Les usages du tableau. In Crocé-Spinelli H., Le Guern A.-L., Heurdière L. (2014). *Culture écrite et prévention du décrochage. Enjeux culturels, cognitifs et sociaux*. Rapport de recherche. Centre Alain Savary, IFé ENS-Lyon.

- Lesur, E. (2008). « Les dossiers scolaires ». In M. Guigue (dir.) *Des jeunes de 14 à 16 ans « incasables » ? Itinéraires d'élèves aux marges du collège*. Rapport final pour l'observatoire national de l'enfance en danger (ONED). Université de Lille 3, p. 69-84.
- Maillard, D. & Mora, V. & Rouaud, P. & Thery, M. & Veneau, P. (2012). Évaluation d'un dispositif d'accompagnement de jeunes en rupture scolaire, Net.doc n°97, Céreq, 2012.
- Marchive, A. (2012). « Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, 4, p. 77-94.
- Martin, É. (2000). « Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école ». In F. Tanon (Dir.) *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de médiation*. Paris : L'Harmattan.
- Martin, É. Bonnéry, S. (2002). *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mauss, M. (1924). « Essai sur le don ». In M. Mauss (Dir.) *Sociologie et Anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France. (Initialement paru dans l'*Année sociologique*, seconde série, 1923-1924).
- Millet, M. & Thin, D. (2003). « La 'déscolarisation' comme processus combinatoire ». *Ville-Ecole-Intégration*, 132, mars, p. 46-57.
- Millet, M. & Thin D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Nonnon, É. (2002). « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale ». *Pratiques*, 115-116, p. 73-92.
- Penloup, M.P. (1997). La liste non utilitaire. Vers la prise en compte didactique de cette pratique d'écriture. *Repères*, 15, 131-146. Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2012). « Les familles populaires face à l'école : division du travail et inégalités ». *Dialogue*, 146, p. 5-9.
- Pouivet, R. (2008). « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation ». *Education & Didactique*, 2, 3, p. 123-140.
- Prouchet, M. (2011). « Deux enseignants en cours : une alternative à l'exclusion du cours ? ». Centre Michel Delay, *Lettre d'échanges des réseaux*, n° 6.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Reuter, Y. (2003): «La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire», In la Lettre de l'AIRDF, n°32, 18-22.
- Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2006), Discours des collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires In Barré-de Miniac & Reuter, Y., *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines*. Lyon: INRP, pp.23-58
- Reuter, Y. (2006). « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion ». *Pratiques*, 131/132, p. 131-154.
- Reuter, Y. (2007a). « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept ». *Éducation et didactique*, vol.1, 2, p. 57-71. [En ligne] <http://educationdidactique.revues.org/175>

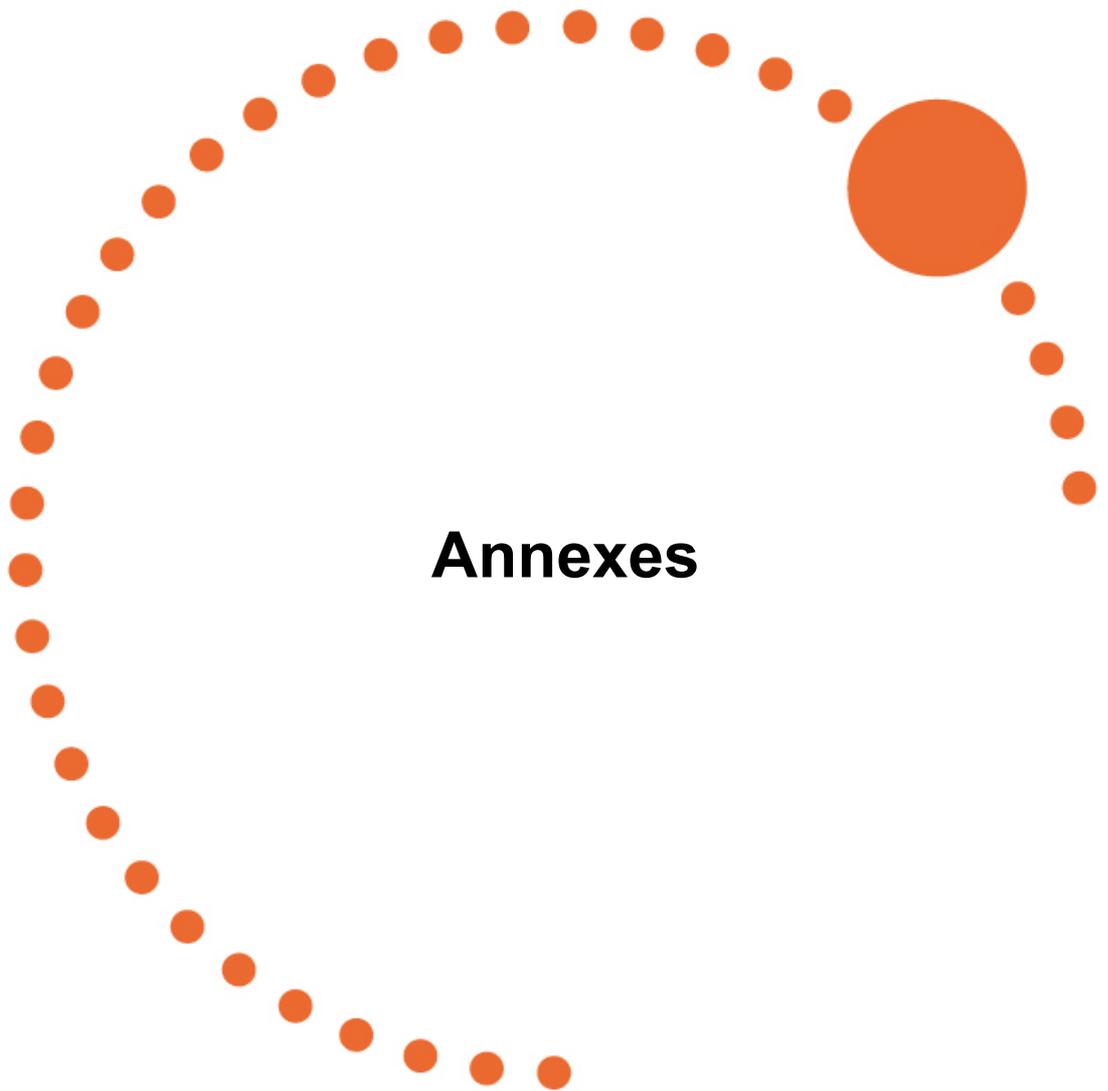
- Reuter, Y. (2007b) (Dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2011). « Faire en sorte que les portes des univers de l'écrit s'ouvrent le plus possible au maximum d'élèves ». *Dialogue*. Hors série «Prendre pouvoir sur l'écrit », décembre, p. 56-58.
- Reuter, Y. (2012), Lutter contre l'échec scolaire en réseau d'éducation prioritaire, in Zay D. (ed.) *Education inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?*, Paris, L'Harmattan, p. 212-217.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Sarrazy, B. (2001). « Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? Contribution à l'analyse des fonctions didactique et pédagogique des appréciations ». *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, vol. 33, 3, p. 51-81.
- Savoie, P. (2010). « La question du travail personnel des élèves dans le secondaire ». In *Evaluation du travail des élèves. Actes du colloque organisé par l'Iréa, 10 juin 2009*. Paris : éditions Le Manuscrit, p. 37-47.
- Suchaut, B. (2010). « L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs ». *Dialogue*, 135, 4-10.
- Szajda-Boulanger, L. (2006). « Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA ». *Le français aujourd'hui*, 152, p. 83-92.
- Tessier, O. & Schmidt, S. (2007). « Elèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, 3, p. 559-578.
- Thin, D. (2009). « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires ». *Informations sociales*, 154, p. 70-76.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : P.U.F.
- Weisser, M. (2010). « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! ». *Questions vives*, vol. 4, 13, p. 291-303.
- Commission européenne: Communication [COM(2011)18] "La lutte contre l'abandon scolaire: une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020, 31 janvier 2011 Document de travail "Reducing early school leaving " [SEC(2011)96], 26 January 2011 [avec des exemples de bonnes pratiques des Etat membres], [en ligne] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:FR:PDF>
- Rapport de la conférence "Reducing Early School Leaving – Efficient and Effective Policies in Europe", 1 et 2 mars 2012, Brussels [en ligne] http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/esl/report_en.pdf



Liste des sigles

ACSÉ	Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances	CLIS	Classe d'intégration scolaire
ANRU	Agence nationale pour la rénovation urbaine	CMP	Centre médico-psychologique
AP	Aide personnalisée	CNDP	Centre national de documentation pédagogique
AP	Assistant pédagogique	COP	conseiller d'orientation psychologue
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles	CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
ATOSS	Administratifs, techniciens, ouvriers, (personnels de) service et de santé	CPE	Conseiller principal d'éducation
AVS	Assistant de vie scolaire	CRESAS	Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire
BCD	Bibliothèque centre documentaire	CUCS	Contrat urbain de cohésion sociale
BO ou BOEN	Bulletin officiel de l'Education nationale	DDASS	Direction départementale de l'action sanitaire et sociale
CAEN	Conseil académique de l'Education nationale	DDJS	Direction départementale de la jeunesse et des sports
CAF	Caisse d'allocations familiales	DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire	DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
CDI	Centre de documentation et d'information	DHG	Dotation horaire globale
CEMEA	Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active	DIV	Délégation interministérielle à la ville
CEL	Contrat éducatif local	DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
CES	Collège d'enseignement secondaire	DSQ	Développement social des quartiers
CES / CEC	Contrat emploi solidarité / contrat emploi consolidé	ECLAIR	Ecoles collèges lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
CESC	Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté	EPLE	Établissement public local d'enseignement
CIO	Centre d'information et d'orientation	EPS	Éducation physique et sportive
CLEMI	Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information	EVS	Emploi vie scolaire
		FAI	Fonds d'aide à l'innovation
		FAS	Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles
		FASILD	Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations
		FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves
		GAPP	Groupe d'aide psycho-pédagogique
		GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
		HCE	Haut conseil de l'éducation
		HCéé	Haut conseil de l'évaluation de l'école
		HCEE	Haut comité éducation économie
		H/E	Rapport ou adéquation heure / élève

HS	Heure supplémentaire	LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
HSA	Heure supplémentaire-année	LP	Lycée professionnel
HSE	Heure supplémentaire effective	MA	Maître auxiliaire
IA	Inspecteur d'académie	MACLE	Module d'approfondissement, compétence lecture écrite
IA-DSDEN	Inspecteur d'académie - directeur des services départementaux de l'éducation nationale	MAE	Mutuelle assurance éducation
ICEM	Institut coopératif de l'école moderne	MI - SE	Maître d'internat - Surveillant d'externat
IDEN	Inspecteur départemental de l'Education nationale	ONISEPO	Office national d'information sur les enseignements et les professions
IEN	Inspecteur de l'Education nationale	PAIO	Permanence d'accueil, d'information et d'orientation
IGAEN	Inspecteur général de l'administration de l'Education nationale	PEEP	Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public
IGEN	Inspecteur général de l'Education nationale	PEL	Projet éducatif local
I.I.O.	Inspecteur de l'information et de l'orientation	PPRE	Projet personnalisé de réussite éducative
INRP	Institut national de la recherche pédagogique	PRE	Projet de réussite éducative
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques	PTEA	Pôle territorial d'éducation artistique
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale	RAR	Réseau ambition réussite
IPR-IA	Inspecteur pédagogique régional - inspecteur d'académie	RASED	Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté (ex GAPP)
IREDU	Institut de recherche sur l'économie de l'éducation	REP	Réseau d'éducation prioritaire
ITEP	Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique	SAIO	Service académique d'information et d'orientation
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres	SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
LAP	Lieu accueil parents	SESSAD	Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
LEA	Lieux d'éducation associés	SMSS	Service médico-social de la ville de Lyon
LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique	TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
LEP	Lycée d'enseignement professionnel	ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
		UPI	Unité pédagogique d'intégration
		VEI	Ville - école - intégration
		ZEP	Zone d'éducation prioritaire
		ZFU	Zone franche urbaine
		ZUS	Zone urbaine sensible



Annexes

Annexe I Codage des entretiens élèves

Ce corpus des entretiens élèves retranscrits a été utilisé au long du rapport selon deux usages : soit les citations reprises des entretiens ont servi à illustrer les analyses sans que l'élève ait été nommé précisément, seul le codage figurant en fin de citation ; soit les propos ont été plus largement cités et analysés car cet élève nous semblait pouvoir caractériser un profil à risque de décrochage. Dans ce cas, cet élève a été renommé pour rendre la lecture plus aisée : ainsi par exemple dans le chapitre « Des trajectoires scolaires différenciées et évolutives ».

Elève	Classe en 2011-2012	Classe en 2012-2013	Codage des entretiens
Adrien	6 ^e B	5 ^e D	A 1 (4/05/2012)
	6 ^e B	5 ^e C	H 1 (4/05/2012) non enregistré
Laura	6 ^e B	5 ^e B	L 1 (4/05/2012) ; L 2 (6/12/2012)
Rémi	6 ^e B	6 ^e E	R 1 (9/03/2012)
	6 ^e D	5 ^e B	B 1 (24/01/2012)
Gabriel	6 ^e D	5 ^e D	G 1 (24/01/2012)
Alain	6 ^e D	5 ^e B	Al 1 (24/01/2012) ; Al 2 (5/12/2012)
	6 ^e D	5 ^e D	Aly 1 (24/01/2012)
	6 ^e D	5 ^e B	K 1 (24/01/2012) ; K 2 (3/05/2012)
Caroline	6 ^e D	5 ^e C	C 1 (3/05/2012)
Sabine	6 ^e D	5 ^e B	S 1 (4/05/2012)
Stéphane	6 ^e B	5 ^e B	St 1 (5/12/2012 + fin 6/12/2012)
Yvan	CM2 E4	6 ^e A	Y 1 (24/01/2012) ; Y 2 (4/12/2012)
Yann	CM2 E4	6 ^e A	Yan 1 (24/01/2012) ; Yan 2 (4/12/2012)
	CM2 E4	6 ^e C	J 1 (24/01/2012) ; J 2 (9/03/2012)
Charlotte	CM2 E3	6 ^e C	Cha 1 (10/05/2012) ; Cha 2 (3/12/2012)
	CM2 E3	6 ^e C	lm 1 (24/01/2012) ; lm 2 (10/05/2012) ; lm 3 (3/12/2012)
Aurore	CM2 E3	6 ^e C	Au 1 (24/01/2012) ; Au 2 (3/12/2012)
Alex	CM2 E3	6 ^e D	Ak 1 (24/01/2012) ; Ak 2 (4/12/2012)
Abel	CM2 E3	6 ^e D	Ab 1 (9/03/2012) ; Ab 2 (17/01/2013)
Abdel	CM2 E3	6 ^e D	Abd 1 (24/01/2012) ; Abd 2 (17/01/2013)
	CM2 E3	6 ^e D	So (24/01/2012) ; So 2 (17/01/2013)
	CM2 E4	6 ^e E	An 1 (6/12/2012)
Harry	CM2 E3	6 ^e E	Ha 1 (5/03/2012) ; Ha 2 (5/12/2012)
	CM2 E4	6 ^e E	Jon 1 (24/01/2012)
	CM2 E4	6 ^e E	Is 1 (9/03/2012) ;
Sandra	CM2 E3		Sa 1 (10/05/2012) ; sa 2 (12/12/2012)
	CM2 E3		Jo 1 (9/03/2012) ;
	CM2 E3		Ai 1 (9/03/2012)
	CM2 E3		Sh 1 (9/03/2012)
	CM2 E4		Ra 1 (10/05/2012)
	CM2 E4		Mo 1 (11/05/2012)
	CM2 E4		M 1 (11/05/2012)
	CM2 E4		Sd 1 (11/05/2012)
	CM2 E4		As 1 (10/05/2012)

Annexe II Codage des 26 entretiens retranscrits des enseignants et des autres adultes

fonction	codage
Secrétaire du comité exécutif	E 1-1 (4/04/2012) ; E 1-2 (18/09/2012)
Prof écoles surnuméraire (Renommé Simon Roche dans la partie 4-A-1)	E 2-1 (01/2012) ; E 2-2 (04/04/2012) ; E 2-3 (04/05/2012) ; E 2-4 (21/04/2012)
Prof des écoles aux Géraniums (Renommé Yvan Besson dans la partie 4-A-1)	E 3-1 (25/01/2012) ; E 3-2 (9/02/2012) ; E 3-3 (9/03/2012) ; E 3-4 (10/5/2012)
Prof des écoles aux Géraniums (Renommé Simon Roche dans la partie 4-A-1)	E 4-1 (25/01/2012) ; E 4-2 (9/03/2012) ; E 4-3 (9/05/2012)
Professeur de lettres collège, surnuméraire RAR/ECLAIR	E 5 (02/02/2012)
Professeur de maths, surnuméraire RAR/ECLAIR	E 6 (5/12/2012)
Médiatrice Lieu échanges parents au collège	E 7-1 (6/06/2012) ; E 7-2 (6/06/2012)
Professeur d'anglais collège	E 8-1 (25/01/2012) ; E 8-2 (04/05/2012)
Professeur d'allemand collège	E 9 (21/05/2012)
Professeur de lettres collège, surnuméraire RAR/ECLAIR	E 10 (8/10/2012)
Directeur Segpa	E 11 (4/05/2012)
Prof des écoles Segpa	E 12 (4/12/2012)
Prof des écoles Segpa	E 13 (26/10/2012)
Professeur de lettres collège	E 14-1 (25/01/2012) ; E 14-2 (21/04/2012)

Annexe III Questionnaire enseignant n°2 (avril-juin 2012)

A) Pour vous, qu'est-ce qu'un élève fragile ?

.....un élève en difficulté ?

.....en risque de décrochage ?

.....un élève décrocheur ?

Comment caractériser ? quels indices au quotidien dans la classe ?

B) Comment est-ce qu'on apprend une leçon ? Est-ce travaillé en classe (CM2/6^e) ? démarches identiques ou non dans les différentes classes ? avec les différents enseignants ?

C) Existe-t-il une liaison CM2/6^e pour :

- les devoirs à la maison, les écrits qui circulent entre l'école et la maison ? quelles fonctions ? (renforcement, préparation des cours, réinvestissement,...) ; rupture ou continuité dans les contenus, le rythme ? ; quel usage en classe ?

- le travail en autonomie / travail personnel en CM2 et en 6^e ; quelle posture face à l'étude ? comment développer les gestes de l'étude ?

- les supports et outils pour travailler

- le rôle du tableau

- la correction des cahiers

- le rôle du cahier de textes (comment aider à la programmation du travail, à l'anticipation dans la durée ?)

- la présentation des cahiers, des évaluations ?

- existe-t-il des rituels par rapport aux écrits ? lesquels....

D) Quelle part du collectif dans l'organisation de votre enseignement ? dans les travaux écrits ?

E) - Qu'est-ce qu'écrire selon vous ? A quoi sert d'écrire ? Peut-on apprendre sans écrire ?

- quel usage du cahier d'écrivain en CM2 ? régularité, types textes, modalités.....

- quels types d'écrits faites-vous produire à vos élèves ? *ou* quelle (s) production(s) écrite (s) en classe et à la maison ? disciplines concernées, durée, fréquence.....

- qu'est-ce qu'un brouillon ? à quoi sert le brouillon ? quand ? comment ? pourquoi ?

- quelles sont les principales difficultés de vos élèves lors du passage à l'écrit ? quelles remédiations proposez-vous ?

- est-ce important de faire écrire les élèves en difficulté ? Comment faites-vous ? Peut-on faire des liens entre difficultés à l'écrit et difficultés scolaires ? et échec scolaire ? et décrochage scolaire ?

Retrouvez l'actualité et les ressources du centre Alain-Savary sur notre site : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>



Ecole normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
15 parvis René-Descartes
BP 7000
69342 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 00
Fax +33 (0)4 26 73 11 45
<http://ife.ens-lyon.fr>