

ÉDITORIAL

Avoir trente ans...

En cette rentrée, Fabienne entame sa dernière année d'enseignement. Par obligation d'abord, puis par choix ensuite, toute sa carrière a été rythmée par les sigles qui naissent et meurent dans les quartiers des zones urbaines où « se concentrent les plus grands difficultés ». Avec son fil rouge : l'ambition de contribuer, à sa mesure, à réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire de ses élèves. Elle a connu des projets architecturaux novateurs, des tours bâclées, le DSQ, les CEL, les zones franches, la loi SRU ou la création de la HALDE. De l'Éducation prioritaire, elle a vécu toutes les évolutions : des projets pionniers des militants à la première relance de 1990, du rapport Moisan-Simon aux réseaux « ambition réussite ». Et au moment de partir en retraite, quel bilan peut-elle faire de ces trente années de politiques successives, de dispositifs, de projets ?

Au moment où justement, une nouvelle circulaire met en œuvre une nouvelle inflexion de la politique publique d'éducation prioritaire (voir p. 5), l'INRP organise un colloque international sur le bilan et le devenir des politiques et dispositifs consacrés à la lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà. (du 29 novembre au 1^{er} décembre à Lyon). Il réunira des spécialistes internationaux de la question, mais aussi des acteurs engagés dans l'action de terrain (voir programme p. 8).

Au cours de cette année scolaire, le Centre Alain-Savary et l'INRP poursuivent leur action au service des acteurs de l'éducation prioritaire, en mettant à leur disposition ressources et formations : une nouvelle plate-forme de formation en ligne, à destination des nouveaux enseignants et des formateurs, est désormais ouverte (voir p. 6). Elle va monter en charge au cours de l'année, avec l'ambition d'être en prise directe avec le métier, pour le premier et le second degré. Elle fera une large place aux situations de classe des établissements de l'Éducation prioritaire, parce que c'est essentiellement là que se joue le défi de la réussite des 15 % d'élèves qui ne réussissent pas à acquérir les savoirs scolaires nécessaires à leur insertion sociale et professionnelle. Plusieurs formations de formateurs sont prévues par l'INRP pour accompagner cette plate-forme (29 septembre-1^{er} octobre ; 8-10 novembre 2010). Au programme des formations qui vous sont ouvertes à Lyon, signalons aussi « accompagnement personnalisé, dispositifs d'aides et réformes en cours, de l'école au lycée professionnel » (du 18 au 21 octobre 2010), « apprendre, enseigner, piloter en éducation prioritaire » (du 17 au 21 janvier 2011), « diversité langagière à l'école : accueillir et scolariser des élèves nouvellement arrivés en France » (du 9 au 12 mai 2011), « les internats d'excellence, enjeux et spécificités » (23 et 24 mai 2011).

Au moment où un récent rapport du ministère pointe le chemin qu'il reste à parcourir pour réduire les inégalités et les discriminations, l'expérience de ces trente années d'efforts nous invite à poursuivre le débat et l'action pour faire reculer les fatalités, grâce à l'action opiniâtre de milliers de professionnels de l'Éducation. ■

Patrick Picard, Centre Alain-Savary

RDV

Lyon, 29 novembre-1^{er} décembre 2010, colloque national

30 ans de politique de lutte contre les inégalités en Europe

Ouvert aux professionnels. Informations : <<http://cas.inrp.fr/CAS>> (voir p. 8)

■ ZOOM

**De l'oral à l'écrit :
un si long chemin...**

■ RECHERCHE

**Face à l'hétérogénéité,
quels choix ?**

■ BOUSSOLE

**Programme CLAIR :
expérimentations**

■ RESSOURCES

**Néopass@action :
un outil au service
de la formation de tous**

■ COLLOQUE

**30 ans de politiques de lutte
contre les inégalités
et les exclusions**

■ BRÈVES

DOSSIER

Plurilinguisme et éducation prioritaire

Organisée à l'INRP par le centre Alain-Savary et le laboratoire ICAR, une journée d'étude a rassemblé le 4 mai 2010 autour de questions liées au plurilinguisme à l'école. L'objectif principal de cette journée était de questionner le traitement par l'École de la diversité linguistique et du plurilinguisme, en particulier dans les contextes relevant de l'éducation prioritaire.

ZOOM

De l'oral à l'écrit, un si long chemin...

Véronique Bourgeois, Sabine Fayon, Thibaut Leroy, Alain Mabillotte, Anne-Sophie Palfray, Emmanuel Perrin, Fidy Rasidimanana.

A Creil, dans l'académie d'Amiens, un groupe d'enseignants de collège travaille depuis plusieurs années en étant accompagné par l'INRP. Jeunes ou chevronnés, ils explorent une question professionnelle encore plus complexe en éducation prioritaire : comment organiser un enseignement qui aide les élèves à passer de l'oral à l'écrit. *Chronique d'une aventure partagée.*

Un groupe de réflexion sur l'histoire-géographie en zone d'éducation prioritaire a été mis sur pied en 2006-2007 dans l'académie d'Amiens par M. Dupont, IA-IPR. En parallèle, l'académie réfléchit aux modalités de mise en place du socle commun. Le groupe consacre donc sa réflexion à la place des compétences dans l'enseignement de l'histoire-géographie. Des livrets de compétences ont été réalisés pour les quatre niveaux du collège, afin d'explicitier les compétences que les élèves doivent développer dans leur scolarité au collège, en histoire-géographie et en éducation civique. À la fin de l'année scolaire 2007-2008, M. Dupont propose un partenariat avec l'INRP, à la fois pour nourrir le groupe et reconnaître le travail des enseignants engagés par le statut d'enseignant-associés. Françoise Carraud, du Centre Alain-Savary, et Benoit Falaize, du Service d'histoire de l'éducation (INRP) examinent les documents et réflexions produits par le groupe. Ils proposent de resserrer le chantier de réflexion en s'intéressant plus en détail à une compétence critique pour de nombreux élèves : le passage à l'écrit, notamment pour écrire une synthèse de la leçon ou pour rédiger des réponses écrites, compétences explicitement formulées dans

le pilier I du socle, et requises par les épreuves du Brevet dans ces disciplines. On se pose la question de la manière dont l'enseignant « traduit » au tableau les interventions orales faites par les élèves.

Mettre en scène la réflexion

Le Centre Alain-Savary propose au groupe de préparer un atelier pour un séminaire académique organisé à Lille, autour des questions posées aux établissements d'éducation prioritaire par la mise en place du socle commun. Un titre est trouvé : « de l'oral à l'écrit, quelles compétences? ». Pour la première fois, le groupe est donc mis en situation de mettre en mots sa réflexion pour d'autres, notamment dans le but de nourrir des formations d'enseignants. Se renforce alors le besoin de mieux outiller le regard sur les pratiques professionnelles : « mais toi, sur cette question, que fais-tu exactement dans ta classe? ». Afin de surmonter la modestie habituelle des enseignants face à ce genre de question, il est décidé d'aller se filmer les uns les autres.

Première occasion de surprises et d'échanges, parfois en binôme. On observe, on s'étonne, on cherche à comprendre la cohérence de celui qui fait différemment de soi...

Mais même après avoir mis de côté les vidéos techniquement inexploitable, on ne s'instaure pas comme ça vidéaste, les membres du groupe ressentent le besoin de nouveaux outils pour apprendre à lire

ensemble ces images de la pratique ordinaire. On transcrit par écrit le verbatim des séances filmées, on précise leur contexte, on cherche à affiner des grilles d'analyse pour mettre le doigt sur ce qui se joue dans les situations de classe, du point de vue des élèves comme de celui des enseignants. En préparant l'atelier du séminaire académique, on insiste sur la nécessité de s'intéresser finement à toutes les interactions orales qui contribuent à faire émerger du langage dans la classe : phrases de l'enseignant dans le cours dialogué, réponses des élèves, prises de paroles plus ou moins spontanées – et contrôlables – en direction de l'enseignant ou de la classe...

Le séminaire académique a lieu : malgré l'habituel écart entre ce qu'on a prévu et ce qui se passe réellement, les témoignages des enseignants présents indiquent leur satisfaction à avoir pu échanger sur le « vrai métier » et son quotidien : théoriser le métier, c'est avant tout s'intéresser au détail de l'activité des enseignants et des élèves...

Des compétences des élèves à celles des enseignants

Au fur et à mesure des mois, la cible du travail collectif se déplace : alors qu'au départ il voulait lister les compétences des élèves, souvent dans une logique de diagnostic/remédiation, le groupe centre son activité sur les compétences professionnelles des enseignants, et la multitude de gestes qui contribuent, souvent sans y penser, à « tenir



« Je me suis senti déstabilisé... »

Au départ de cette aventure, j'ai intégré le groupe suite à une demande de mon IPR qui a jugé que cela pouvait enrichir mon expérience (plus de dix ans en Zep-Rar) et servir à la réflexion du groupe. [...] Ainsi par exemple, avoir été filmé par une collègue avec une classe de 3^e m'a quelque peu déstabilisé, dans le sens où je n'ai pas aimé entendre le son de ma voix (est-ce de même pour les élèves?). Cela m'oblige aussi à me poser des questions sur : quelle est la place des élèves? Quelle est la place du prof? Ou encore sur le passage de l'oral à l'écrit. À propos du passage de l'oral à l'écrit, je mets en place une méthode qui est certes rituelle et répétitive (cours semi-dialogué autour de deux à quatre documents puis passage à l'écrit individuel et enfin correction commune faite, après avoir écouté puis corrigé les propositions des élèves, avec un exemple de trace écrite d'un élève que l'on sélectionne ou avec une synthèse faite par moi ou un élève) mais elle me semble efficace pour la majorité des élèves parce qu'elle rassure les élèves.

F. R.

la classe », à installer un climat propice aux apprentissages, à aider les élèves, à maintenir leur engagement dans la tâche, à leur faire comprendre ce qu'il y a à apprendre.

Bien que composé d'enseignants expérimentés, la découverte et l'analyse des situations filmées montrent la finesse de ces interactions : on voit l'enseignant reformuler en douceur les phrases des élèves pour aider à préciser le lexique, à faire apparaître les concepts, à passer de l'anecdote au fait scientifique, du singulier au culturel. On mesure l'écart entre les différents styles personnels, sans pour autant chercher la « bonne pratique » qu'il faudrait cloner. On comprend ce qu'on fait tous, « parce qu'on est du métier ». Cette année, le groupe s'est enrichi d'enseignants d'EPS ou de français. Après la période d'acclimatation (pas si simple de rejoindre un groupe qui a ses habitudes), ils ont ajouté leur point de vue, spécifique et convergent. Parce que dans leur discipline aussi, le passage de l'oral à l'écrit est central. Le groupe a alors pris conscience de l'histoire didactique de chaque discipline, qui structure son propre vocabulaire pour parler des apprentissages des élèves, qui contribue à modeler les gestes professionnels de ceux qui ont pu être formés à les incorporer progressivement.



Avec l'apport des accompagnateurs de l'INRP, on prend le temps d'adosser la réflexion aux apports de la recherche : le rapport à l'écrit des élèves des milieux populaires décrit par Bernard Lahire, les pratiques langagières avec Basil Bernstein, comprendre ce que les élèves ne comprennent pas avec Elisabeth Nonnon ou Roland Goigoux, décortiquer les malentendus dans les apprentissages avec Stéphane Bonnery ou Jacques Bernardin, mieux comprendre les tensions du métier d'enseignant en éducation prioritaire avec Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex.

À suivre ?

Pour cette année, le programme est déjà prêt : le groupe souhaite s'investir dans la production de ressources pour accompagner les nombreux débutants qui arrivent dans les établissements du RAR à la rentrée. La perspective de contribuer à l'outil *Néopass@ction* proposé par l'INRP donne des pistes pour continuer dans le même esprit : penser ensemble, sans idées préconçues ni postures surplombantes, pour aider au quotidien les enseignants à faire réussir leurs élèves. ■

« Ma parole d'expert en sort renforcée »

La réflexion sur les compétences m'amène à penser que l'utilisation de grilles de compétences en classe est contre-productive. Elle amène à utiliser des outils que les élèves ont beaucoup de mal à s'approprier. De surcroît cette appropriation est très longue. Elle amène à consacrer beaucoup de temps à l'outil alors que l'enjeu est l'explicitation des attendus. En revanche, cette réflexion me permet d'avoir une vision plus précise et explicite de ce que j'attends des élèves. [...]

Dans ma pratique quotidienne, il me semble que ma pratique de classe a changé sous l'effet de ces interrogations. Lors de mes trois premières années d'enseignement, j'avais tendance à m'effacer derrière mes supports de cours, aujourd'hui, ma parole magistrale d'historien, de géographe et de citoyen s'affirme de plus en plus en cours. [...]

Je fais plus confiance dans ma capacité à mettre les élèves au travail dans une tâche à laquelle ils trouvent du sens. Ma parole d'expert en histoire, géographie et éducation en sort renforcée.

E. P.

« Reconsidérer la parole de l'élève »

« Entrer dans un groupe constitué menant une réflexion depuis plusieurs mois n'a pas été chose aisée. Il m'a fallu comprendre quels implicites et quels contenus recouvraient l'objet de leur travail. [...] Si on problématisé en terme de langue, et pas seulement d'oral et d'écrit, on comprend le processus qui lui permettrait de se détacher de son langage « quotidien » pour accéder à la maîtrise d'une langue plus proche d'une certaine exigence scientifique. [...] Ce déplacement renverse ainsi le paradigme soumettant la parole de l'élève à celle de l'enseignant, favorisant la parole normée, ou institutionnelle, au détriment de celle du profane. En somme, la parole de l'élève ne s'achemine pas vers celle de l'enseignant : c'est bien plus une certaine parole de l'élève qui s'achemine vers une autre qu'il souhaite construire en s'appuyant sur celle de l'enseignant. »

S. F.

« Quel impact sur mes pratiques ? »

« Je fais plus attention à ce que j'écris au tableau : je note ce que dit l'élève pour ensuite apporter ou faire apporter une remédiation.

– Je joue entre les registres de langue plus qu'avant pour amener les élèves à comprendre et s'approprier les concepts et notions principaux.

– Je me pose davantage la question des objectifs du cours et problématisé davantage mes séances.

– Le groupe a eu pour conséquence de me faire interroger sur ma pratique. J'ai intégré les compétences dans mes outils de conception de cours, mais je ne remplis plus de grilles de compétences car je n'ai pas le temps et cela importe peu aux élèves. [...]

– J'ai accentué le travail du passage de l'oral à l'écrit en 3e. Régulièrement, nous rédigeons des paragraphes argumentés. Je me mets à l'ordinateur et les élèves me dictent des phrases que je fais reprendre par d'autres ou que je reprends moi-même. Ces moments sont identifiés pour moi comme des moments d'apprentissage de l'écrit scientifique..»

A. M.

RECHERCHE

Face à l'hétérogénéité, quels choix ?

Pour gérer l'hétérogénéité de sa classe, l'enseignant fait des choix, et est tenté de caler le niveau de difficulté des situations d'apprentissage sur le groupe des « moyens forts ». Cela contribuerait à expliquer pourquoi les élèves les plus en difficultés progressent peu.

Audrey Murillo, université Toulouse 2-Le Mirail



Vous expliquez que l'enseignant n'a pas tous les choix ?

La recherche présentée prend ses sources dans les constats répétés, d'une part, que les pratiques des enseignants résistent aux changements, et d'autre part, que les enseignants se sentent souvent impuissants pour permettre aux élèves les plus faibles de dépasser toutes leurs difficultés. Notre approche est ergonomique : nous considérons l'enseignant comme un sujet qui travaille et qui doit s'adapter à des contraintes. Tous les choix ne lui sont pas possibles, et il doit notamment agir en s'assurant que la situation de classe soit viable, à la fois pour lui et pour ses élèves. Par exemple, une charge de travail trop élevée ou l'ennui de certains élèves risquent de ne pas être viables à plus ou moins long terme. Ainsi, il ne suffit pas, pour les enseignants, de vouloir changer certains aspects de leurs pratiques pour pouvoir effectivement le faire, et surtout pour continuer à le faire sur le long terme.

Selon vous, à quels problèmes est-il confronté ?

Nous pensons qu'une des principales contraintes qui s'imposent à l'enseignant est la diversité des niveaux des élèves de sa classe. Cette hétérogénéité doit être prise en compte, non seulement parce que les instructions officielles le demandent, mais surtout parce que cela constitue une nécessité pour que la classe soit viable : les enseignants n'ont pas d'autre choix que de « faire avec » l'hétérogénéité de leur classe. Cela nécessite la mise en œuvre de savoir-faire professionnels construits autour des tâches proposées aux élèves (exercices,

questions posées, problèmes à résoudre...) et, plus précisément, du niveau de difficulté de ces tâches. En effet, cette dimension est un moyen de gérer d'une part le « climat » de la classe (qui risquerait d'être dégradé par des tâches trop faciles ou trop difficiles, démobilisant les élèves) et d'autre part les apprentissages des élèves (que des tâches trop faciles ou trop difficiles risquent de ne pas favoriser).

Quel résultat de vos observations dans les classes ?

Notre étude se centre sur les tâches de lecture, au Cours Préparatoire, dans des classes ordinaires, avec des enseignants expérimentés. Nous avons observé des séances de découverte de texte dans cinq classes, une fois par mois, durant une année scolaire. Lors des séances, les enseignants interrogent les élèves tour à tour pour avancer dans la lecture d'un texte qu'ils ont choisi. Ils posent de multiples questions, auxquelles répondent oralement les élèves. À la fin d'une séance, nous pouvons calculer le taux de réponses justes à ces questions (en prenant en compte que l'enseignant peut faire augmenter ou baisser ce taux en posant des questions plus ou moins difficiles et/ou en interrogeant des élèves plus ou moins avancés en lecture). Nous constatons que les taux de réponses justes sont quasi constants (autour de 57 %), quelles que soient la classe et la période de l'année. De plus, nous établissons que les élèves faibles, lors de ces séances, ne répondent pas plus souvent « faux » que les autres élèves : **les questions qui leur sont posées ne sont pas de la même nature**. Ainsi, les enseignants ont construit des savoir-faire, non nécessairement conscients, qui consistent à discerner très finement le niveau de difficulté des questions posées et les capacités des élèves interrogés. Les enseignants parviennent à garder un taux de réussite acceptable pour la classe et pour eux-mêmes ; ce taux, ni trop bas ni trop élevé, participe à maintenir les élèves dans la relation didactique.

Mais pourtant...

Nous faisons passer un test à chaque élève qui a vécu la séance deux jours plus tard : dans ce

contexte, les élèves faibles sont loin de réussir aussi bien que les autres. En effet, après chaque séance, certains élèves se retrouvent en difficulté à notre test (forte distance à la performance attendue). Nous en déduisons que lors de la séance, ils étaient très loin de savoir lire le texte, malgré leurs réponses justes aux questions que l'enseignant leur avait posées. Ainsi, même si le niveau de difficulté des tâches de lecture choisies par les enseignants n'est pas adapté à tous les élèves, la nature des questions posées aux différents élèves en cours de séance permet aux enseignants de faire participer l'ensemble des élèves. Mais c'est au prix d'une très grande différence dans la nature des questions adressées aux uns et aux autres, en fonction de leur niveau : on ne demande pas la même chose aux uns et aux autres. Par conséquent, dans les classes observées, les élèves faibles progressent peu en cours d'année. Notons que les groupes de niveau mis en place dans trois des cinq classes observées ne modifient pas les résultats obtenus.

Nous montrons dans cette recherche que la régulation des séances basée sur les performances est très importante pour le bon fonctionnement de la classe, même lorsqu'elle se fait au détriment des apprentissages des élèves faibles. Cette contrainte ergonomique doit être prise en compte, et nous conduit à ne pas interpréter systématiquement certaines constantes des pratiques d'enseignement comme des résistances ou des oppositions à adopter des pratiques nouvelles. Par exemple, proposer à sa classe des tâches très exigeantes risque de ne pas être viable à long terme, car n'assurant pas le maintien du délicat équilibre qui permet la relation didactique. ■

Pour aller plus loin :

• Maurice, Jean-Jacques, & Murillo, Audrey (2008). « La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 67-80.

• Murillo, Audrey (2010). « Le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants ». *Carrefours de l'Éducation*, n° 29, p. 79-93.

BOUSSOLE

Programme « CLAIR » : expérimentation

La circulaire du 7 juillet 2010 précise les modalités selon lesquelles va être expérimenté dès cette année le dispositif prévu par l'annonce faite par le Ministre à l'issue des États généraux de la sécurité à l'École. Il préfigure une réorganisation de l'Éducation prioritaire annoncée pour l'année à venir.

<<http://www.education.gouv.fr/cid52643/mene1017616c.html>>

Anne-Marie Benayoun, Centre Alain-Savary

L'objectif de « lutte contre la violence » est le fil conducteur de la circulaire, qui a donné lieu à l'identification des 105 établissements du second degré (collèges, LP et lycées) retenus pour cette première mise en œuvre du dispositif, dans dix académies (Aix-Marseille, Amiens, Créteil, Lille, Lyon, Montpellier, Rouen, Strasbourg, Toulouse et Versailles). « L'innovation » est présentée comme le moteur de la réussite, dans le champ de la pédagogie, de la vie scolaire et des « ressources humaines ». Dans ce domaine, le recrutement des personnels enseignants, administratifs, sociaux et de santé sera organisé sur profil, d'abord pour les postes restés vacants au mouvement 2010, puis pour l'ensemble des postes en 2011, avec affectation pour cinq ans pouvant être prolongée. L'avis des chefs d'établissement sera déterminant pour l'affectation des personnels de l'établissement, qui pourront bénéficier « d'accompagnement » (aide au logement, formations spécifiques sous la responsabilité d'un IA-IPR référent) et de rémunération supplémentaire. Les « résultats obtenus » seront pris en compte dans l'évaluation et la carrière des enseignants. Les personnels qui n'adhèrent pas au projet seront « encouragés à rechercher une affectation plus conforme à leurs souhaits ».

Les principaux et proviseurs de ces établissements seront également nommés sur profil par le recteur, avec obligation de stabilité et perspective d'un « examen particulièrement attentif » de leur déroulement de carrière.

Prélude de réformes annoncées

Le paragraphe 2.3.5 de la circulaire annonce une réforme globale de l'éducation prioritaire au cours de l'année scolaire, notamment sur le régime indemnitaire dit « prime ZEP » découlant du décret n°90-806 instituant une indemnité de sujétions spéciales en faveur des personnels enseignants, de direction et d'éducation des écoles, collèges, lycées et établissements d'éducation spéciale. Il annonce en effet « une refonte de l'ensemble des régimes s'appliquant actuellement à l'éducation prioritaire » afin de « rationaliser

les dispositifs existants en les rendant plus lisibles et plus cohérents et en les concentrant sur les établissements du programme Clair » à compter de la rentrée 2011.

Une autre réforme est succinctement annoncée dans le paragraphe 2.2 : l'évolution réglementaire des sanctions et procédures disciplinaires « qui va prochainement être mise en œuvre », sans autre précision.

Les préfets des études

Les missions de cette nouvelle fonction, véritable cheville ouvrière du dispositif, sont précisées dans une annexe de la circulaire, qui indique que ces fonctions pourront être occupées par un enseignant ou par un conseiller principal d'éducation. Le préfet des études est le « responsable pédagogique du niveau de classe qui lui est confié ». Membre de l'équipe de direction, il assiste le chef d'établissement pour le travail éducatif par la coordination du travail des enseignants, professeurs principaux, personnels de la vie scolaire. Il organise l'aide individualisée, les PPRE et les stages de remise à niveau, la vie de classe, l'évaluation des élèves, fait le lien avec l'accompagnement éducatif et le hors temps scolaire, organise des projets interdisciplinaires ou la découverte des métiers, participe à des actions favorisant la liaison interdegrés, met en place une réflexion sur les règles de vie, développe les actions de prévention de l'absentéisme, intervient sur la restauration ou les fournitures scolaires, contribue à la formation citoyenne des élèves et de leurs délégués, organise l'accueil individualisé des parents, fait le lien avec les services sociaux et les

structures spécialisées, les entreprises, les établissements culturels, les collectivités territoriales, etc. La circulaire précise que le profil de cette fonction requiert notamment « de fortes capacités relationnelles et de négociation, tant en direction des adultes que des élèves ».

Appels à l'expérimentation

Se référant à l'article 34 de la loi de 2005 qui autorise sous condition les établissements à des « expérimentations » dérogatoires au fonctionnement ordinaire du système éducatif, la circulaire invite les établissements Clair à « innover » dans la continuité pédagogique entre école et collège, dans les progressions pédagogiques « en lien avec le socle commun », dans la conduite de classe, l'organisation de projets interdisciplinaires et en encourageant « la pratique régulière d'activités physiques et sportives et de d'activités artistiques ».

Dans le champ de la vie scolaire, elle met l'accent sur le « besoin de cohésion de l'ensemble des adultes pour parvenir à instaurer un climat serein », invite à instaurer des règles de vie respectées par tous, notamment grâce à des « rituels » favorisant la mise au travail des élèves. L'accent est porté sur l'accueil des parents, les établissements invités à se saisir de l'initiative « La mallette des parents », mise en place à Créteil, et à contribuer, « lorsque c'est opportun », à développer les compétences des parents « dans les domaines linguistiques et numériques en particulier ». ■



RESSOURCES

Néopass@ction : un outil au service de la formation de tous...

Patrick Stefani

Depuis quelques jours, l'INRP a ouvert une plate-forme de ressources en ligne pour la formation des enseignants. Elle matérialise la possibilité, pour les savoirs issus de la recherche, de devenir des outils au service du plus grand nombre. Reste maintenant à passer l'épreuve du feu, et à envisager les évolutions nécessaires en fonction des usages qui vont en être faits par les acteurs, enseignants et formateurs.

Depuis plusieurs années, le Centre Alain-Savary, à l'initiative de Françoise Carraud, a réuni à l'INRP plusieurs équipes de recherches, issues de différents laboratoires travaillant sur l'évolution du métier d'enseignant, dans le but de créer de nouveaux outils de formations pour les enseignants (voir p. 7). Plusieurs fois par an, chaque équipe de ce groupe a présenté aux autres ses travaux, sa méthodologie, ses références théoriques¹. Des formations de formateurs organisées à l'INRP ont aussi permis de croiser les points de vue entre recherche et formation. L'objet partagé du groupe était d'explorer des situations de travail « ordinaires », le plus souvent en milieu « difficile », c'est-à-dire dans des contextes où les compétences professionnelles des débutants — ou des expérimentés — sont fortement mises à l'épreuve.

Partir du métier réel

Des enregistrements vidéos ont été réalisés dans les classes, avec l'appui d'enseignants associés à l'INRP. Ils ont été visionnés, non seulement par des universitaires, mais aussi par des enseignants, individuellement ou en groupe. L'objet n'était pas de faire le tri entre ce qui était pertinent ou inefficace, mais d'entrer dans une logique compréhensive, de proposer aux enseignants d'échanger sur ce qu'ils voyaient, de confronter les « manières de faire » et les expériences professionnelles : dans une situation donnée, avec une

1. XYZep en a largement rendu compte (n° 32)

individuel et collectifs...

L'objectif est de proposer aux enseignants, débutants ou plus confirmés, d'accéder à ces ressources selon plusieurs modalités :
– individuellement, selon un itinéraire choisi par eux ;
– collectivement, dans le cadre de formations mises en œuvre en académie selon des modalités diverses (tutorat, regroupements...).

Les formateurs pourront avoir un accès spécifique aux ressources, et ainsi construire des parcours de formation adaptés au temps et aux modalités dont ils disposent. On sait en effet que les contraintes de temps dont vont disposer les formations initiales et continues risquent de limiter fortement les possibles... L'INRP organise

expérience donnée, pourquoi un enseignant s'y prend-il de cette manière? Pourquoi est-il parfois amené à faire l'inverse de ce qu'il aimerait faire? Pourquoi n'arrive-t-il pas à faire ce qu'on lui demande de faire? Ainsi, on a pu arriver à identifier un certain nombre de situations récurrentes, qui reviennent très fréquemment dans les pratiques enseignantes, dont certaines paraissent plus

à leur attention des formations nationales ou en académie¹.

On l'aura compris, l'objectif de cette plate-forme est de contribuer, à partir du travail réel des enseignants, à de véritables échanges professionnels sur la complexité des gestes de métier. Montrer la complexité du travail enseignant et sa dynamique de transformation peut encourager, localement, les équipes à s'emparer des questions qui font débat, non pour normer les comportements, mais prendre conscience de l'étendue des possibles, pour faire du travail une source possible d'apprentissage au sein des collectifs d'enseignants.

1. Prendre contact avec le centre Alain-Savary ou le service de formation de formateurs de l'INRP pour des précisions ou demandes spécifiques.

efficaces que d'autres. On peut ainsi comprendre la complexité du travail enseignant confronté à de multiples tensions contradictoires, mais aussi sa dynamique de transformation : pour peu que les enseignants trouvent les ressources, personnelles et collectives, de spectaculaires développements professionnels peuvent se réaliser, en quelques mois, comme l'équipe de recherche



a pu le constater dans des établissements très difficiles. A donc germé dans le groupe l'idée de profiter des nouvelles technologies aujourd'hui disponibles par internet pour construire, en liaison étroite avec le service informatique de l'INRP, une plate-forme mettant librement à la disposition des formateurs et des enseignants des matériaux professionnels et des ressources documentaires. Au cours de l'année 2009-2010, une équipe s'est investie, sous la responsabilité scientifique de Luc Ria (programme Professionnalité de l'INRP), dans la production d'une centaine d'extraits vidéos qui explorent une des thématiques du métier, l'entrée en classe au collège. Le service de la VST² a mis au service du projet son expertise documentaire pour enrichir les ressources ce premier module. Au cours de l'année 2009-2010, plusieurs nouvelles thématiques vont être travaillées, concernant le premier et le second degré. Chacune des équipes qui vont produire des ressources associera des universitaires, des ingénieurs de recherche, des formateurs et des enseignants chargés de classe.

Conception

La plate-forme, dans son état actuel, propose un premier thème de travail : **l'entrée en classe et la mise au travail des élèves**. Dans le second degré, cette situation se répète plusieurs fois par jour, à chaque changement de cours. Chaque situation « typique » est présentée par un extrait vidéo et des éléments de contextualisation de la situation de classe. Un entretien de « vécu professionnel » permet à l'enseignant filmé de revenir sur son expérience de la séance, de mettre en mots ses ressentis, de prendre de la distance sur sa propre activité. Mais cette situation de classe est également mise en discussion à trois niveaux : – d'autres **néo-titulaires** rapportent la situation à leur propre expérience, nuancent, proposent leur manière de faire dans cette situation ;

2. Veille scientifique et technologique de l'INRP

– des enseignants plus **expérimentés** reviennent sur leur propre expérience, mettent en lumière les dilemmes professionnels qui caractérisent leur métier, les controverses qui peuvent les éclairer, proposent des pistes concrètes pour enseigner ; – des **chercheurs** mettent en lumière les savoirs de l'action parfois ignorés par les enseignants eux-mêmes, ou parfois peu valorisés par la recherche. Ils décrivent, évaluent l'activité sans compassion ni misérabilisme.

Développements à venir

Avec une centaine de documents vidéos par thématique, cette plate-forme a vocation à se développer au cours des prochains mois. Au cours de l'année 2010-2011, plusieurs équipes vont travailler à mettre en ligne des ressources sur plusieurs thèmes : – l'aide, dans le premier et dans le second degré ; – la prise en charge de la classe dans les écoles maternelles et élémentaires ; – l'enseignement professionnel et les spécificités de l'enseignement en alternance. Sur chacune de ces thématiques, des équipes de recherche coordonnées par l'INRP vont travailler sur le terrain, en collaboration avec des formateurs, pour recueillir des matériaux et choisir les extraits à mettre en ligne. Un appel à projet est lancé envers les équipes universitaires susceptibles de contribuer à des ressources, en croisant leur expertise et le cahier des charges développé par les concepteurs de la plate-forme. Plusieurs vont déjà s'engager dans le projet, au vu des premières analyses qu'elles ont faites sur la version de test de la plate-forme. Assurément, un chantier ouvert pour plusieurs années, avec l'espoir de proposer à tous les acteurs de la formation des enseignants un espace porteur... de développements. ■



Mode d'emploi

<<http://neo.inrp.fr>>

Pour accéder aux vidéos, une adresse professionnelle est nécessaire. Elle permet en quelques instants de créer un compte qui vous identifie.

Travail d'équipe

Le projet Néopass@action a été rendu possible, outre les ressources des équipes internes de l'INRP, par l'implication des membres du programme « Professionnalité » :

Dominique Bucheton
(université Montpellier 3),
Françoise Carraud (université Lyon 2),
Laurence Espinassy
(université de Provence),
Christine Felix
(université de Provence),
Serge Leblanc (université Montpellier 3),
Corinne Marlot
(université Clermont 2),
Youri Meignan (académie de Dijon),
Jean-Claude Mouton
(université de Provence),
Catherine Perotin (INRP),
Patrick Picard (INRP),
Patrick Rayou (université Paris 8),
Luc Ria (univ. Clermont 2 et INRP),
Frédéric Saujat (université
de Provence),
Guillaume Serres
(université Clermont 2).

D'autres chercheurs
(Roland Goigoux, Philippe Veyrunes)
le rejoignent cette année.

BRÈVES

► **Le travail à cœur (pour en finir avec les risques psychosociaux)**

Yves Clot, La Découverte, 2010

Prenant à rebrousse-poil une expression qui a tendance à envahir l'univers du travail (« les risques psychosociaux »), Yves Clot, titulaire de la chaire de psychologie du travail au CNAM, veut lutter contre le « despotisme compassionnel ». Si le travail est malade, il faut s'y attaquer en cherchant à retrouver collectivement les sources du « travail bien fait » plutôt qu'en organisant le soutien médico-psychologique des personnes en souffrance. Fort de l'expérience de son laboratoire dans de nombreux milieux professionnels (France Télécom, la SNCF, la justice, l'enseignement, l'industrie, les hôpitaux...) il illustre par de nombreux exemples concrets comment confronter « ce qu'il y a à faire » et « ce que ça nous demande pour le faire ». Les enseignants et professionnels de l'éducation y trouveront écho à leurs préoccupations, notamment lorsqu'il invite « contre vents et marées » à des « communautés de pratiques », dans lesquelles on s'intéresse moins aux limites de chacun qu'à ce qui résiste dans le problème professionnel posé, dans lesquelles chacun puise dans l'histoire du métier pour lui inventer un avenir, pour « prendre conscience de ce dont on est collectivement capables, sans même le soupçonner ». Faute de quoi, écrit-il, les couches successives de « prescriptions supplémentaires » risquent de développer un climat général de suspicion ».

► **Psychologie des apprentissages scolaires**

Marcel Crahay, Marion Dutrevis (dir.), De Boeck, 2010

Est-il possible de faire aujourd'hui la synthèse des apports des différentes théories psychologiques de Piaget, du behaviourisme, de la psychologie cognitive, de Vygotski ou de Bruner? Sans prétendre répondre à une telle ambition, et bien que reconnaissant l'importance d'autres courants, les coordonnateurs de l'ouvrage ont réuni plusieurs auteurs qui prennent leurs ancrages théoriques dans la psychologie cognitive, c'est-à-dire considérant la mémoire de travail comme siège de l'apprentissage et du développement cognitif. Deux chapitres rappellent les points de vue de la psychologie sociale :

Bouffard et Vezeau insistent sur l'importance de la perception de soi dans la motivation, Toczek et Buchs sur l'impact des conceptions de l'intelligence (fixiste ou malléable) sur les apprentissages... Pelgrims et Cèbe développent le rôle des pratiques d'enseignement dans la motivation à apprendre, et invitent à « planifier les activités en fonction des besoins des élèves les plus faibles », en consacrant du temps en classe à redécrire les procédures maîtrisées pour mieux les comprendre, permettre à tous de participer au travail collectif, privilégier un contrat didactique explicite et stable, installer les automatismes sans pour autant se contenter de la répétition.

Sans entrer dans le détail des apports de chaque contribution, signalons que l'ouvrage est conçu comme un manuel, avec des synthèses et des questions de cours à la fin de chaque chapitre. Automatiser, comprendre, étayer, expliciter, motiver : la « combinaison de pratiques » pédagogiques nécessaire pour parvenir à répondre aux conceptions développées au fil des 350 pages par chacun des vingt-trois coauteurs de l'ouvrage devrait laisser du grain à moudre pour la formation des enseignants.

► **Quelle formation des enseignants?**

CRAP – Cahiers Pédagogiques, 2010

Les Cahiers Pédagogiques proposent un hors-série numérique consacré à la formation des enseignants. Nouvelle édition d'un précédent dossier, on y trouve des textes d'universitaires et des récits d'expérience. Parmi les nombreux articles, signalons un historique de la formation des enseignants depuis la fin du XIX^e, par C. Lelièvre, un piquant extrait d'un cours de Durkheim en 1905, réclamant une formation pédagogique dans le second degré, l'approche clinique de Chantal Costantini, les dix commandements de Debarbieux pour lutter contre la violence, une critique sans concession d'Yves Lenoir sur la formation au Canada, des propositions pour la nouvelle formation de G. Baillat et D. Bucheton, plusieurs développements sur la question de « l'accompagnement », et des points de vue plus engagés des responsables associatifs sur les réformes en cours dans la formation. ■

inrp INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
CENTRE ALAIN-SAVARY

2010
Année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale

Colloque international
Les politiques de lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà
De la compensation à l'inclusion ?

à Lyon, les 29, 30 nov. et 1er déc. 2010

30 ans
de politiques d'éducation prioritaire en France

INRP
19 allée de Fontenay
69007 Lyon
Métro Debouerg (ligne B)
Contact : europeep@inrp.fr
www.inrp.fr/europeep-2010

UNIVERSITÉ DE LYON

► **Les politiques de lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà**

Ce colloque a pour objectif de confronter les savoirs de recherche produits sur ces politiques et les problèmes qu'elles entendent résoudre, d'ouvrir le débat entre chercheurs, acteurs et décideurs sur les nouvelles dynamiques émergentes en ce domaine en Europe et au-delà.

Quatre thématiques transversales

T1. Évolution des modèles et référents politiques; T2. Territoires, réseaux, partenariats, gouvernance locale; T3. Refontes, aménagements et adaptations curriculaires et pédagogiques; T4. Pauvreté, précarité, exclusion sociale et développement des jeunes enfants

Deux forums

Forum 1. « Acteurs de l'Éducation prioritaire en France » : trente ans se sont passés depuis la mise en place des premières Zones d'Éducation prioritaires (1981). Trente ans d'expériences, de militantisme, d'élans, d'expérimentation, de moments d'oubli et de plans de relance, de tensions dans la détermination des objectifs, de tentatives d'évaluation, de déceptions et de questionnements relatifs

aux conditions de possibilité de la démocratisation du système d'enseignement. Ce forum principalement conçu avec et pour les acteurs professionnels de l'éducation prioritaire tentera de tirer les leçons de cette histoire tout en menant la réflexion sur quelques enjeux clés actuels : les conditions de réussite et les problèmes de l'action, l'apport de la recherche, l'évolution des métiers et de la division sociale du travail en éducation prioritaire, les enjeux du rapport entre une politique scolaire et une politique partenariale.

Réalisé en collaboration avec l'Observatoire des Zones d'éducation prioritaires (OZP), Forum 2. « jeunes chercheurs » réunissant les étudiants et doctorant(e)s qui travaillent sur les thèmes du colloque.

Comité scientifique : A. ARMAND, Inspection générale de l'Éducation nationale, France; R. CANARIO, université de Lisbonne; M. DEMEUSE, université de Mons; J.-C. EMIN, DEPP (e.r); D. FRANDJI, Centre Alain-Savary-INRP; D. GLASMAN, université de Savoie; F. ŒUVRARD, DEPP; Sally POWER, Cardiff School of social sciences; J.-Y. ROCHEX, université Paris 8.

<www.inrp.fr/europeep-2010> ■

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

Directeur de la publication : Jacques Moret | Coordinatrice de la rédaction : Patrick Picard |
Comité de rédaction : Anne-Marie Benhayoun, Myriam Chéreau, Daniel Frandji, Marie-Odile Maire-Sandoz, Olivier Meunier,
Catherine Pérotin, Patrick Stéfani | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

INRP | Centre Alain-Savary | Centre national de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles |
19, allée de Fontenay | BP 17424 | 69347 LYON CEDEX 07 | Tél. 04 72 76 62 37 |
http://centre-alain-savary.inrp.fr | cas@inrp.fr | Imprimé en France par Corlet Imprimeur | Dépôt légal : octobre 2010.

Plurilinguisme : ressource pour l'École?

Organisée à l'INRP par le Centre Alain-Savary et le laboratoire ICAR, une journée d'étude a rassemblé le 4 mai 2010 des chercheurs, des représentants de l'institution et des professionnels de l'éducation autour de questions liées au plurilinguisme à l'école. L'objectif principal de cette journée était de questionner le traitement par l'École de la diversité linguistique et du plurilinguisme, en particulier dans les contextes relevant de l'éducation prioritaire.

Être et devenir plurilingue à l'École

Marie-Odile Maire-Sandoz, Centre Alain-Savary
Patricia Lambert, laboratoire ICAR

Il y a deux ans, le Centre Alain-Savary et le laboratoire ICAR¹ ont entrepris à l'INRP, en collaboration avec le laboratoire Lidilem², une série d'activités visant à structurer des dynamiques de recherche et de formation autour d'un thème porteur d'enjeux aussi nécessaires que délicats à traiter dans le champ de l'éducation, celui de la diversité langagière et du plurilinguisme.

Cette thématique renvoie en effet au moins à deux grands ensembles de questionnements emblématiques de changements contemporains et de nouveaux défis qui se posent dans le domaine de l'éducation langagière : comment assurer à tous les élèves la construction d'une compétence plurilingue, présentée aujourd'hui comme un objectif à poursuivre par les institutions scolaires européennes ?

Et dans ce nouveau contexte, comment repenser la prise en compte de la diversité linguistique « déjà là » dans l'environnement et les répertoires de très nombreux élèves (ceux des contextes créolophones, ou ceux vivant au contact de langues de migration pour ne prendre que ces deux exemples) ?

Les enjeux d'une telle transition sont multiples et de grande portée pour l'ensemble des élèves et des enseignants. La journée d'étude du 4 mai dernier a contribué à la diffusion et à la mise en débat de travaux qui, depuis près de trente ans, explorent le plurilinguisme et les conditions de sa construction didactique. C'est avec plaisir que nous vous livrons quelques fragments du dialogue qui a pu s'instaurer sur le fond. ■

1. « Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR-5191 CNRS/université Lumière-Lyon 2/ENS de Lyon/INRP »

2. Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, université Stendhal-Grenoble 3



Francis Goullier, Bruno Levallois, Diana-Lee Simon, Daniel Frandji et Daniel Coste à la tribune



Daniel Coste,
Professeur émérite à l'ENS,
expert auprès du Conseil
de l'Europe, division
des politiques linguistiques.

L'éducation plurilingue et interculturelle, un droit et un projet

Comment ces questions se sont-elles ancrées dans les travaux du Conseil de l'Europe ?

Progressivement. Il y a eu, tout d'abord un effet CECRL. L'origine du Cadre européen commun de référence pour les langues répondait à la nécessité d'avoir un instrument international pour les évaluations en langues vivantes, mais aussi de faire un état des lieux de l'apprentissage des langues dans les états membres. En complément, l'un des objectifs était la diversification des langues proposées dans les systèmes scolaires, en réaction à une tendance au tout anglais. C'est dans ce contexte que la notion de *compétence plurilingue* a été introduite. Mais il fallait aussi insister sur les diverses instances de socialisation des élèves : la famille, les groupes de pairs, l'environnement proche, et bien sûr l'école. Le plurilinguisme est donc à situer à l'intérieur d'un ensemble de pluralités : langues, cultures

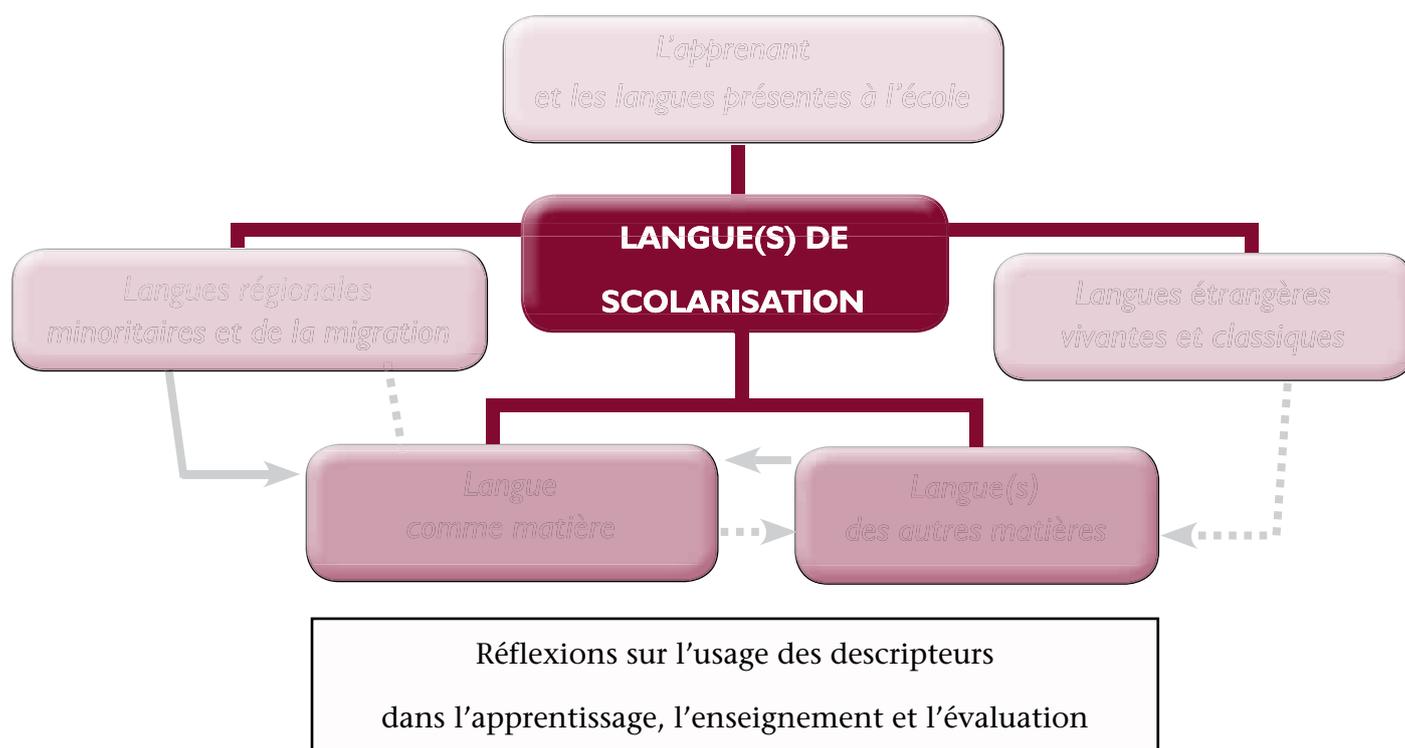
ou identités sont par nature plurielles. Le guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives (2007) pose clairement la compétence plurilingue. Nous avons conçu un schéma (ci-dessous) organisant l'ensemble des manifestations langagières potentiellement présentes dans l'école, et une plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle (2009).

– Le rectangle du haut marque l'entrée dans l'espace scolaire avec ce que les élèves apportent comme langues dans le système éducatif. Tous les répertoires apportés font partie du processus d'éducation. Cela permet, par exemple, de reconnaître que les pratiques langagières dans la cour de récréation d'enfants de la migration font partie de l'ensemble des pratiques de la population scolaire.

– La langue de scolarisation a une position centrale et se subdivise entre langue comme matière, langue comme discipline. Bien sûr, cela concerne aussi la(les) langue(s) d'enseignement d'autres disciplines comme vecteur d'apprentissage.

– Dans une perspective européenne, tout ce qui est langue régionale, minoritaire de la migration apparaît ainsi que les langues et variétés étrangères ou classiques. Les pointillés les relient car il s'agit de tenir compte du fait que dans certains contextes, les langues régionales ou des langues étrangères peuvent très bien être aussi un vecteur de construction de discipline.

Plate-forme européenne de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle



Dans ce jeu on voit que l'éducation plurilingue est prioritairement une mise en relation des langues des apprenants avec la (ou les) langue(s) de scolarisation. On est alors amené à poser la question du rapport possible entre éducation plurilingue et éducation interculturelle, et à réinterroger les finalités classiques de tout le système éducatif.

Dans la relation entre langue de scolarisation et éducation plurilingue peut-on parler d'obstacles ou d'atouts ?

La question se pose autant au niveau didactique et méthodologique qu'en termes de politique éducative globale. Dans l'espace éducatif européen, on pense trop souvent que l'éducation plurilingue et interculturelle entre en conflit avec les compétences-clés évaluées par Pisa par exemple. Pourtant, les valeurs du Conseil de l'Europe promeuvent le droit à une éducation plurilingue et interculturelle. Dans le contexte français, domine une conception de la langue de scolarisation comme commune, unifiée, homogène, malgré tous les efforts qui ont pu être faits pour insister sur les pluralités existantes. Dans la perspective que je développe, le défi est de faire en sorte que ce qui est en dehors et autour de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et en même temps faire en sorte que la manière dont la langue de scolarisation est travaillée ouvre sur la pluralité. Il est alors permis de penser le processus de scolarisation comme étant une extension

progressive du répertoire de l'élève. Au-delà, une éducation plurilingue et interculturelle peut constituer un plus, qu'il s'agisse des savoirs à construire, de la construction identitaire, de la citoyenneté européenne, de l'inclusion et de la cohésion sociale.

Mettre l'accent sur ces dimensions contribue à inclure tout le monde dans le processus scolaire ?

Lorsque l'on parle d'éducation plurilingue et interculturelle on ne peut évidemment pas faire l'impasse sur la langue de scolarisation mais on ne peut pas non plus rejeter l'éducation plurilingue et interculturelle au nom des progrès dans la langue de scolarisation pour un certain nombre de publics dits « à risques ». Nous devons faire en sorte que tout cela soit mis en œuvre dans des propositions qui tiennent compte plus particulièrement de ces publics. Le choix fondamental est de refuser leur marginalisation et de les situer dans la cohérence d'ensemble de l'école. Ce sont des publics qui vont sans doute demander plus, qui vont demander autrement, mais qu'il ne s'agit pas d'isoler.

Cela nous amène à la notion de communautés de pratiques. Tout apprenant qui arrive à l'école est déjà membre d'un certain nombre de communautés de pratiques communicationnelles familiales, de pairs, etc. La question est de savoir comment l'école traite l'ensemble. ■



Violaine Bigot et Marie-Thérèse Vasseur mènent une recherche sur le développement de compétences plurilingues et sur l'ouverture à la diversité linguistique dans des classes multiculturelles et multilingues en éducation prioritaire. Elles postulent qu'il existe un lien entre d'une part, les attitudes, les pratiques face à la variation dans la langue et d'autre part, le développement de la compétence plurilingue.

Est-ce qu'on apprend à parler ?

Lorsque des enfants de moyenne et grande sections de maternelle sont interrogés pour évaluer leur représentation de la place qu'occupe le langage dans leurs apprentissages à l'école, ils font référence essentiellement à des activités de lecture et d'écriture, avec une grande diversité de métalangage : alphabet, boucles, cursives, capitales, etc. Les activités de l'oral ne font pas l'objet d'une mise à distance réflexive.

Qu'est-ce que la « variation » ?

Les enfants sont autour de la maîtresse et commentent l'image d'un album : « *Il est allé dormir* » dit A. « *On peut dire aussi il est parti se coucher* » oppose B.!

Au cours d'échanges, C. dit : « *c'est dedans le livre* ». « *C'est dans le livre* » reprend la maîtresse. « *C'est à l'intérieur du livre* » reformule D.!

Retrouvez leur intervention à

<http://cas.inrp.fr/CAS/ressources/plurilinguisme/son/son-m-t-vasseur-et-v-bigot>



Jean-François de Pietro, IRDP
Neuchâtel (Suisse).

L'éducation au plurilinguisme : un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation ?

Où est le problème ?

Les résultats de recherche constatent que l'éducation au plurilinguisme ne peut être que bénéfique. Il apparaît clairement que c'est un atout pour le développement langagier, y compris dans la langue de scolarisation. Mais pourtant, si l'on se réfère aux grandes enquêtes genre PISA et aux statistiques concernant la réussite scolaire, le plurilinguisme est également un obstacle. Alors où est le problème ? Ce n'est pas tant le plurilinguisme que des facteurs sociaux et sociolinguistiques. Effectivement, dans le système scolaire il vaut mieux être bilingue anglais-français que portugais-français, n'est-ce pas ? Ce qui renvoie à un problème d'iniquité du système et d'inégalité entre les élèves. L'enquête Pisa montre par exemple qu'en lecture la variable du lieu de naissance est distinctive et discriminante. De même, à propos de la variable « langues parlées à la maison », on peut lire : « Les élèves qui ne parlent pas la langue de l'école à la maison ont beaucoup plus de risques de se trouver dans le quartile inférieur de performances en lecture. »

Effectivement, si le système scolaire ne considère pas le répertoire plurilingue des élèves et que les compétences inhérentes ne sont ni entretenues, ni développées alors celles-ci se perdent et peuvent même bloquer les enfants dans leurs apprentissages. Gaspillage cognitif ! Si l'école persiste à ne pas prendre en compte les connaissances des élèves, à ne pas relier les enseignements entre eux, alors c'est à l'enfant de le faire isolément. Or, nous le savons, il n'est pas armé pour le faire.

Que faire ?

Comment peut-on renverser la perspective et envisager la question du plurilinguisme en termes d'atouts et non d'obstacles ? Cela est très difficile si un certain nombre de reconnaissances institutionnelles ne sont pas assurées. J. Cummins écrit à ce propos :

« Le défi pour les éducateurs et pour ceux qui définissent la politique est d'inventer une évolution de l'identité nationale où les droits de tous les citoyens, y compris les élèves des écoles, sont respectés, où les ressources culturelles, linguistiques et économiques de la Nation sont utilisées le mieux possible. » En Suisse romande, le discours institutionnel est assez cohérent et fort et pose la nécessité d'aller vers un enseignement plurilingue tout en gardant le principe de réalité que le français est au cœur de la problématique scolaire en tant que langue de scolarisation. Il n'en reste pas moins que les langues de migration ont également leur place. Un texte des ministres de l'Éducation déclare que « tout doit être envisagé dans une complémentarité, dans une perspective intégrée. » Néanmoins, on est très loin de l'évaluation des compétences plurilingues d'un enfant migrant et de la prise en compte de ses compétences dans sa langue première. Alors, si les principes institutionnels sont importants ils ne sont pas suffisants. Il faut aussi des conditions didactiques.

Comment faire ?

Travailler à trois niveaux :

- les *savoir-être*, ce qui signifie changer les attitudes envers le langage et les langues et construire une posture de distanciation. Il va sans dire l'importance de motiver les élèves en éveillant leur curiosité et leur intérêt.

- les *savoir-faire* en favorisant l'activation des capacités d'écoute, d'observation et d'analyse, et cela dans quelque langue que ce soit : en langue(s) de scolarisation comme dans les langues premières des élèves et les autres langues enseignées

- les *savoirs* : derrière les compétences il faut des savoirs qui fournissent la base pour le travail sur les *savoir-faire* et sur les *savoir-être* et qui constituent aussi la base pour l'élaboration d'une culture commune. Puis, il s'agit de considérer la langue de scolarisation comme une notion à construire avec les élèves et non pas comme une notion déjà-là.

Concrètement, pour ce faire, il existe différentes approches qui sont, pour l'essentiel, présentées dans le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP, voir <<http://carap.ecml.at/>>). Les approches plurielles prennent en compte la pluralité des langues, des codes, des modes de communication et permettent de remplir ces conditions didactiques et donc de travailler sur les savoirs-être, le savoir-faire et les savoirs. Elles mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles s'opposent par là même aux approches

« Celui qui
ne connaît
pas de langues
étrangères
ne connaît pas
la sienne propre,
disait Goethe »

dites singulières dans lesquelles l'objet d'attention, l'objet travaillé, est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ce cadre de référence, en cours d'élaboration sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) inclut un nombre important de descripteurs des ressources qui sont constitutives des compétences plurilingues et fournit ainsi aux enseignants des éléments qui les aident à mieux percevoir ce qui est en jeu dans ce qu'ils travaillent. L'équipe de projet actuelle travaille à un « kit » de formation.

Pour faire du plurilinguisme un atout cela implique aussi un autre regard de l'enseignant sur les compétences de ses élèves. En conséquence il faut développer des outils pour l'aider à construire ce nouveau regard. Face à un problème d'apprentissage quel qu'il soit, il faut le former à l'analyser et à voir s'il relève plutôt d'une approche spécifique ou plutôt d'une approche plurielle. Par exemple, pour maîtriser la conjugaison, il n'est guère utile de faire un détour par plusieurs langues, un peu d'exercice, on n'y échappe pas ! En revanche, dans une situation où un élève nouvellement arrivé n'arrive pas à entendre certains sons comme « on » « un », etc., on peut certes essayer de lui dire « écoute bien », mais il risque alors de braquer contre le français... L'idée des approches plurielles est plutôt de proposer un détour par d'autres langues en impliquant tous les élèves pour faire ce travail de décentration qui consiste :

- en termes de savoir-être, à accepter que les sons ne sont pas les mêmes dans toutes les langues (ce qui est un effort considérable);
- en termes de savoir-faire, apprendre à écouter;
- en termes de savoirs, savoir que les univers sonores sont différents. Ce détour par d'autres langues peut être utile pour débloquer une situation, c'est un apport pour l'ensemble des élèves et cela évite un effet de stigmatisation sur l'élève en difficulté.

De même, il est possible d'envisager un traitement plurilingue dans les activités. Pourquoi un enseignant de français, même quand il fait du français, ne prendrait-il pas de temps en temps un document dans une autre langue qu'il est possible d'aborder par l'intercompréhension entre langues voisines, ou en anglais en se basant sur des connaissances intermédiaires ou partielles ? Ensuite, il lui suffit bien sûr de revenir au français. ■

*Retrouvez les conférences
et les débats en intégralité sur*

*<[http://cas.inrp.fr/CAS/ressources/
plurilinguisme](http://cas.inrp.fr/CAS/ressources/plurilinguisme)>*

Luci Nussbaum professeure à l'Universitat Autònoma de Barcelona



« La classe, un espace plurilingue »

La mission de l'école est d'augmenter les compétences langagières de l'élève afin qu'il ait une variété de possibilités d'agir dans le monde et de continuer

à apprendre. Pour cela il est nécessaire de partir des ressources plurielles que possèdent déjà les élèves et qui constituent une sorte d'échafaudage pour les apprentissages nouveaux ; les capacités partielles, les connaissances provisoires, l'utilisation de formes hybrides, l'alternance de langues sont des atouts dans la construction d'autres compétences langagières.

Pour illustrer mon propos, je vais prendre un exemple dans un collège à Barcelone, où le castillan et le catalan sont les deux langues co-officielles, et où les élèves apprennent deux autres langues européennes. Nous sommes dans une classe d'enseignement des sciences qui se déroule en français. Un groupe d'élèves regarde un document vidéo en catalan sur la respiration des plantes. La tâche est de choisir des éléments pertinents pour les transmettre en français à l'ensemble de la classe. Ces jeunes apprennent des contenus scientifiques qui sont présentés dans une langue donnée, mais ils font aussi un travail linguistique situé et significatif (ils traduisent, inventent des mots, alternent les langues, etc.).

Autrement dit, le processus qui aboutit à la présentation orale d'un produit unilingue en langue cible est obtenu à partir d'un traitement plurilingue de l'information. L'idée reçue selon laquelle 'on est monolingue puis on devient plurilingue' serait à reformuler : les élèves ont des compétences plurielles que l'école élargit afin qu'ils puissent agir en mode unilingue quand la situation ou l'activité le demandent.

Le précédent numéro d'XYZep (n°36) avait consacré un entretien présentant les travaux de Luci Nussbaum et de son équipe. Nous vous invitons à y retourner et à écouter l'intégralité de son intervention sur le site du Centre Alain-Savary.



Francis Goullier

Inspecteur général de langues vivantes.

« Mon propos porte sur l'ensemble du système car pour le domaine qui me concerne, les langues vivantes, on n'avancera pas dans le traitement équitable des enfants en difficulté si on n'avance pas sur l'ensemble du système éducatif en général »

CECRL et éducation plurilingue

Comment le CECRL s'est-il imposé dans le système scolaire français ?

Très rapidement. Le paysage de l'enseignement des langues vivantes n'est plus le même qu'il y a dix ans. Les échelles de compétence (A1, A2...) ont immédiatement été saisies par le pouvoir politique pour diagnostiquer le niveau de compétences de nos élèves et pouvoir fixer des objectifs identifiables, langue par langue, pour augmenter les compétences et par là même l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes. À un autre niveau, juxtaposé au discours politique, il y a eu un discours pédagogique. Le cadre de référence donnait aussi des réponses aux besoins des élèves en permettant de les réconcilier avec leur capacité individuelle à apprendre des langues et, par l'approche actionnelle, en redonnant du sens à ces apprentissages. Il y a eu des progrès notoires au niveau des pratiques pédagogiques qui permettent dorénavant d'acquérir des compétences et des savoirs.

Le CECRL a-t-il été un frein ou un levier pour l'éducation plurilingue ?

Le CECRL est très riche de composantes, qui peuvent être perçues, version optimiste, comme complémentaires. En France, il a été sans doute trop rapidement adopté par l'enseignement des langues vivantes sans que tous les éléments aient été réfléchis. Nous en avons livré aux enseignants une grille de lecture un peu réductrice. Le CECRL, ce n'est pas seulement l'approche actionnelle, ce n'est pas seulement l'évaluation positive. Nous avons abandonné en bord du chemin une des composantes essentielles à développer : la compétence plurilingue.

Par exemple, si on se limite à la mesure du niveau de compétence par activité langagière, on ne peut rendre compte du répertoire plurilingue individuel, qui est composé de compétences et de connaissances dans plusieurs langues et cultures, qui interagissent pour faire face à des situations de communication diverses. De même, la médiation est une activité langagière essentielle dans l'usage social de la compétence plurilingue. Or, aucun outil ne nous permet de développer des compétences liées à cette activité. En ce sens, la manière dont le CECRL est perçu dans le système éducatif en France peut jouer un rôle de frein important par rapport à ce qui nous intéresse ici.

Quelles sont les ouvertures possibles ?

À ce jour, il n'existe presque rien sur la prise en compte du répertoire des élèves dans les approches didactiques et pédagogiques. Bien entendu je parle des recommandations de l'institution, car il y a des pratiques enseignantes qui vont bien au-delà. Autre élément important oublié, c'est le regard que nous devons porter sur les apprenants. La diversité sociolinguistique dans les classes pose des problèmes pédagogiques et de cohésion sociale dans certains établissements. Je pense, et c'est une affirmation très forte, que sans remettre en cause la responsabilité des enseignants à enseigner une langue et une culture particulière, nous ne pouvons pas continuer à ignorer les langues qui sont présentes dans nos classes. Il faut nécessairement reconnaître, valoriser cette diversité des langues.

Alors, comment éduquer les élèves à cette pratique de la diversité si l'enseignant dans son action quotidienne feint d'ignorer la diversité présente dans ses classes ? Il faudrait maintenant que chaque professeur d'allemand, d'italien, d'anglais, devienne professeur de « langues », sans renoncer à la responsabilité de sa spécificité. Il faut sortir de la focalisation sur les niveaux de compétence à atteindre et équiper les élèves d'outils cognitifs, affectifs, méthodologiques, qui leur permettent de comprendre ce que sont les langues. La communauté des linguistes a une contribution forte à apporter à la formation générale des élèves dans le sens d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Je suis convaincu qu'on avancera ainsi dans le projet commun d'éducation plurilingue et interculturelle. Il faut pour cela partir des représentations des enseignants, de leurs savoir-faire, avec le respect de leur identité professionnelle. ■

Accompagner les enseignants ?

Question de la salle : les enseignants se plaignent de passer beaucoup de temps à se construire un répertoire de situations actionnelles...

F. G. : Effectivement, en France, domine parfois la pensée magique : il n'y aura plus de problème si on applique le CECRL. S'il propose des réponses techniques et crée une dynamique politique, il reste aux responsables institutionnels à trouver les formes et concrétiser les outils pour les enseignants. Il faudrait dé-complexifier ce rapport au cadre. [...] Construire une compétence plurilingue chez tous les élèves, cela implique de former les enseignants...

Diversité, égalité, démocratie : des rapports complexes

Il m'apparaît nécessaire de resituer la problématique de la pluralité linguistique dans un cadre global de la réflexion sur l'éducation prioritaire, dans le contexte non seulement français mais aussi européen. Globalement, l'évolution historique de ces politiques d'éducation prioritaire mêle des références à différents modèles. Dans les années soixante, la politique dite de compensation avait comme enjeu la lutte contre les inégalités scolaires, en lien avec les inégalités sociales et économiques. Lorsqu'on a créé le collège unique notamment, on s'est rendu compte que pour réaliser la démocratisation il ne suffisait pas de mettre tous les élèves ensemble, il fallait faire autre chose.

Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, un peu partout en Europe, l'enjeu même des politiques d'éducation prioritaire glisse : l'objectif devient la lutte contre l'exclusion scolaire et sociale, avec une mise en avant très médiatique de la violence, la déscolarisation, le décrochage, les jeunes qui sortent de l'école sans diplôme, sans qualification, etc.

Puis se dessine l'enjeu, au niveau européen, des socles communs. F. Dubet invite à se préoccuper du sort des vaincus de la compétition scolaire. Mais le risque est aussi de ne plus tant chercher à éviter les inégalités qu'à en gérer les conséquences.

Plus récemment, dans plusieurs pays européens, les politiques ciblent l'« éducation inclusive » de publics scolaires comme les enfants de migrants ou des enfants en risque d'exclusion. On met en avant la notion de différence, de diversité, de besoins spécifiques. On critique le principe même d'une école commune qui serait excessivement normalisante. Cette orientation globale est à rapprocher des orientations européennes et des visions de certains pays : par exemple, la République tchèque et la Roumanie n'ont pas le même rapport à l'égalité et à l'Etat que nous, ayant vécu sous un régime communiste. La notion de démocratisation y réfère plus à la liberté des individus, à la reconnaissance de la diversité que la visée égalitariste telle qu'on peut l'utiliser en France.

Cela a un impact en terme de curriculum, de pédagogie. C'est dans ces pays qu'on se préoccupe le plus de la prise en compte des

« langues d'origine » des élèves. Certaines mesures visent le renforcement de la langue du pays d'accueil et l'apprentissage de celle-ci comme langue seconde. On voit aussi des actions qui visent l'enseignement en langue d'origine des parents, dans certaines disciplines. Mais si cela a du sens pour les parents, qu'en est-il pour les enfants ? Les données manquent, mais nous observons des tensions : certes, ces enfants peuvent y gagner reconnaissance ou estime de soi, par la valorisation d'une culture d'origine d'une culture familiale. Mais en quoi l'enseignement dans la langue d'origine va permettre de développer les compétences cognitives, intellectuelles des enfants, des adolescents ? La manière de traiter cette tension dépend des traditions politiques et philosophiques des pays. Mais elle pose aussi des questions pédagogiques et sociétales plus larges. Des risques existent des deux côtés : risque d'uniformisation culturelle, non-prise en compte des modes de vie des individus des groupes. D'un autre côté un risque de minoration des objectifs communs, non seulement dans la langue spécifique d'un pays, mais aussi de la langue « scolaire », savante, comme outil cognitif de pensée, d'élaboration de soi et du monde.

Le risque est d'oublier que la langue n'est pas seulement un outil de communication ou d'expression, mais qu'elle est aussi un outil cognitif qui aide à penser, à réfléchir, à travailler. On sait aujourd'hui qu'une grande part des inégalités d'apprentissage a un rapport avec la difficulté à construire le rapport spécifique au langage que requiert la culture écrite. Peut-être ne faut-il pas réduire les débats sur le plurilinguisme à des enjeux de reconnaissance culturelle et de prise en compte de la diversité, même si la question des rapports entre l'apprentissage et l'estime de soi reste ouverte. Il faut aussi penser avec les rapports sociaux globaux et les processus historiques. En Suède par exemple, où cette question de l'apprentissage dans les langues d'origine est très forte dans les politiques d'éducation prioritaire, on constate qu'elle touche essentiellement les minorités d'Afrique, d'Europe de l'Est, mais beaucoup moins les minorités qui parlent chinois ou anglais. D'un côté des gens pauvres, d'un autre des élites économiques ou sociales. Dans ces pays, le renforcement de la scolarisation en langue d'origine est plus porté pour des enfants de milieux pauvres, rapports et enjeux de domination avec le pays d'accueil que pour d'autres. Il faudrait clarifier le débat là-dessus. ■



Daniel Frandji,

INRP, Centre Alain-Savary, sociologue de l'Éducation, coordonnateur de l'enquête Europep sur les politiques compensatrices en Europe.

Diana-Lee Simon, didacticienne des langues et sociolinguiste à l'université Grenoble 3 (LIDILEM), réagit à l'intervention de Luci Nussbaum (voir p. V) :

« Le déroulement de l'activité que vous avez présentée dans le contexte barcelonais me semble intéressant à plus d'un titre. Cela illustre en effet particulièrement bien différents phénomènes sur lesquels se penche la didactique du plurilinguisme. D'abord, les élèves travaillent à partir d'un document en catalan, dans un langage (ou un registre) propre aux sciences naturelles. Ensuite, ces données en catalan sont traitées en plusieurs langues pour aboutir à un produit fini – un exposé – en français. Il y a donc une phase de mobilisation de ressources diverses (plusieurs langues, à l'écrit, à l'oral, en compréhension, production, etc.), et celles-ci sont mises au service d'un travail sur la norme scolaire. On est dans une situation où le contrat didactique est à géométrie variable : à certains moments on a toute latitude pour fonctionner en « mode plurilingue », alterner les langues, les mêler, avoir recours à l'une ou à l'autre... et à d'autres moments, les règles du jeu orientent vers un fonctionnement en « mode unilingue », comme vous le montrez bien. »



Marinette Matthey, professeure de sociolinguistique au LIDILEM (université Grenoble 3), « réactante » de la journée.

Langue et intégration

Qu'est-ce que l'intégration ? Généralement, on considère que « parce que tu ne parles pas ma langue, il faut que tu l'apprennes ». D'où une importante focalisation sur la langue de scolarisation. On n'envisage rarement les choses autrement : « je ne parle pas ta langue, j'ai un problème ». La conséquence, c'est que le problème repose entièrement sur l'élève. C'est une forme d'ethnocentrisme qui montre que l'intégration n'est pas vraiment une acculturation comprise comme une adaptation des uns aux autres. Dire « il faut que vous appreniez la langue de scolarisation, et la seule chose importante », c'est une manière de répercuter une politique linguistique. Pour moi, un progrès extraordinaire en ce qui concerne la langue de scolarisation, ce serait d'admettre qu'elle puisse être évaluée comme une langue seconde pour des élèves qui fréquentent l'école en France.

Vaut-il mieux un enseignant par langue plutôt qu'un enseignant pour toutes les langues ?

F.-T. : Si l'objectif est d'amener du plurilinguisme chez le même locuteur, le meilleur modèle possible serait un enseignant plurilingue. Dans le monde, le nombre de plurilingues dépasse largement celui de monolingues. Les gens sont tous des locuteurs pluriels. En termes de construction cognitive, la notion de « flexibilité cognitive » mise en œuvre chez les apprenants dans des situations pédagogiques telles que celles présentées dans l'exemple de la Catalogne est une compétence transférable qui n'est pas assez mise en lumière.

J.-F. De P. : il serait dangereux, lorsque l'on parle d'éducation au plurilinguisme, de partir de l'idéologie qu'il faudrait un enseignant qui parle toutes les langues. L'enjeu est ailleurs. Il faut distinguer l'expertise que constitue l'enseignement-apprentissage d'une langue et le fait que tous les enseignants devraient de plus en plus se mettre dans l'idée qu'ils vont travailler dans une perspective plurilingue. C'est là l'enjeu fondamental : un traitement plurilingue des langues et un enseignant expert dans une langue particulière.

Descripteurs ?

La mesure des compétences prend la forme de *descripteurs*, mais je ne suis pas sûre qu'on puisse décrire des choses qui sont variables et floues. On a tous fait l'expérience, en tant que locuteur alloglotte, que notre compétence dépend aussi de la personne avec qui on parle... Ce paramètre de l'interaction est très important et on ne peut l'évaluer avec un thermomètre, il est contingent. On a déplacé les fantasmes sur l'homogénéité de la langue à la possibilité de mesurer systématiquement les compétences, pour répondre aux besoins de l'institution, à la grande mode du pilotage. Quel temps perdu !

Piste pour la recherche...

Je trouve qu'il serait intéressant d'aller dans ces écoles maternelles, dans toutes les écoles européennes où le matin on fait des « *Quoi de neuf ?* ». Ce serait très intéressant de voir comment le langage est traité en actions et en actes. C'est dans ces moments que se construit le rapport aux langues des enfants et que se manifeste la tolérance à la variation et au plurilinguisme, dans la manière dont les enseignants réagissent à ce que les élèves disent.

Des précautions à prendre pour l'enseignement plurilingue ?

Daniel Coste : Des principes de précaution sont à prendre sur les plans scientifiques et politiques mais aussi déontologiques qui nécessitent d'avancer prudemment sur les problématiques concernant la mise en œuvre d'une éducation plurilingue dans les systèmes scolaires européens. L'attention est à porter aussi aux effets qui sont produits sur tous les acteurs élèves comme enseignants. Les instruments qui sont mis sur le marché peuvent donner lieu à une double lecture et engendrer des formes d'usage qui vont à l'encontre de ce qui avait été prévu, c'est ce qui a été constaté lors de l'implantation du CECRL. Les cultures et les identités professionnelles sont à considérer et à respecter, on ne peut aller à leur rencontre sans avoir pris le temps nécessaire pour échanger, convaincre ou se laisser convaincre...

Merci à Anne-Sorya Nong pour sa contribution à ce dossier