

Conférence de consensus

Comment former à mieux accompagner les apprentissages en « milieux difficiles » ?

Sur cette question s'est tenue à Paris, le 24 janvier 2007, une conférence de consensus. Cinq conférenciers sont intervenus et, à partir des exposés et de leur appropriation, un jury d'une dizaine de personnes a écrit ces textes destinés à aider les formateurs d'enseignants dans leurs tâches de formation et d'accompagnement.

Des élèves et leurs enseignants

Plusieurs conférenciers invités ont commencé par définir ce qui est difficile pour ce public scolaire et dans l'activité des enseignants. Sans reprendre les propositions de chacun, voici plutôt une synthèse de leurs apports.

Qui sont les élèves des « milieux difficiles » ?

Les conférenciers ont d'abord tenu à souligner que les élèves concernés ne peuvent pas être caractérisés collectivement par un déficit cognitif. À l'entrée au CP, ces élèves disposent des mêmes capacités cognitives que les autres. Pour reprendre la définition d'un des intervenants, il s'agit donc de comprendre pourquoi, à capacités cognitives égales, ces jeunes « sont porteurs des caractéristiques individuelles qui entraînent les enseignants et de manière générale les personnels de l'éducation à devoir mettre en œuvre des moyens supérieurs à la moyenne pour espérer obtenir des résultats identiques à ceux obtenus par leurs collègues qui ne travaillent pas dans ces milieux ».

Deux catégories de difficultés

À partir des analyses présentées, deux catégories de difficultés peuvent être schématiquement repérées. La première peut se résumer au constat que la culture dominante

produite par les conditions de vie des milieux populaires conduit une majorité des enfants à développer précocement un « rapport au savoir » qui n'est pas « conforme aux attentes de l'institution scolaire ». La nécessité sociale d'instrumentaliser les savoirs disponibles pour résoudre les difficultés matérielles qui envahissent la vie quotidienne dans les milieux les plus modestes rend plus difficile l'acceptation de l'effort de distanciation que suppose l'apprentissage scolaire. Ces enfants et ces adolescents ont plus de difficulté à comprendre et à accepter les « enjeux culturels » de l'apprentissage scolaire, ce qui peut conduire certains d'entre eux à « refuser le contrat didactique ». Cette analyse s'appuie sur l'observation des classes mais aussi sur les évaluations scolaires des enfants scolarisés en ZEP. En effet, dans les tâches scolaires d'exécution, leurs résultats sont comparables à ceux des autres enfants. C'est sur les tâches plus complexes que l'écart se creuse, c'est-à-dire sur celles qui exigent de s'appropriier plus profondément les enjeux culturels ou intellectuels de l'apprentissage scolaire. Cette difficulté s'éprouve particulièrement au niveau du langage, qui est la médiation privilégiée dans l'univers scolaire et dont l'usage est souvent limité, dans les milieux les plus populaires, à une communication à visée instrumentale. Alors que dans les familles le langage sert essentiellement à nommer les choses, les relations et les événements du quotidien, il est à l'école utilisé dans sa fonction symbolique ou spéculative. Les intervenants ont tous insisté sur ce décalage dans l'usage du langage

entre enseignants et élèves en difficulté. Pour le dire autrement, les élèves des « milieux difficiles » éprouvent en moyenne plus de difficultés que les autres à établir une relation positive entre leur « expérience scolaire et leur expérience sociale ».

À cette première catégorie de difficultés s'en ajoute une seconde, évidemment très liée à la première. Deux des experts invités ont en effet insisté sur la forte affectivité avec laquelle les enfants et les adolescents en difficulté investissent leur rapport aux enseignants. Tout se passe comme s'ils cherchaient à compenser « l'opacité cognitive » à laquelle l'école les confronte par une exacerbation

de la « personnalisation de la relation pédagogique ». Dès lors, la sanction scolaire leur apparaît moins comme le résultat de leur travail que comme celui de l'opinion de chaque enseignant à leur égard. À la limite, l'échec peut être interprété comme le seul produit de la malveillance de tel ou tel enseignant. En outre, une telle personnalisation de la relation pédagogique conduit à vivre l'échec scolaire sur le mode de l'humiliation, de la dévalorisation de l'ensemble de la personnalité. C'est une des raisons qui explique, selon un des intervenants, l'hostilité manifestée par certains des enfants et des adolescents qu'il a observés à leur participation à des groupes de soutien. Outre qu'ils ont autant de mal à donner sens aux activités qui leur sont proposées dans le cadre du soutien scolaire que dans le cadre normal de la classe, ils perçoivent leur participation à ces groupes comme le signe d'une stigmatisation globale, et non comme une aide ponctuelle susceptible de leur permettre de combler un déficit de connaissance identifié.

Cette brève typologie des difficultés de ce public scolaire conduit évidemment à s'interroger sur la perception que peuvent en avoir les enseignants qui en ont la responsabilité. La confusion possible entre échec scolaire et déficit cognitif, la méconnaissance des conditions de vie et de leurs conséquences sur le rapport au savoir, la difficulté à trouver le langage juste, la tendance à satisfaire la demande affective par une plus grande indulgence devant les résultats scolaires, des objectifs de réussite moins ambitieux et une parcellarisation des tâches scolaires, sont autant de risques possibles pour les enseignants confrontés sans préparation à ces publics.

L'agir enseignant

Comment ces élèves peuvent-ils obtenir des résultats identiques à ceux des autres milieux ? Des modèles théoriques d'évaluation de la qualité ou de l'efficacité d'un système peuvent être mobilisés pour penser cette question. On observe alors que, parmi les variables qui sont de la responsabilité de l'école et qui influent sur les résultats des élèves, la compétence des enseignants occupe une place importante. Mais elle ne saurait pour autant occulter le rôle des variables organisationnelles ou des variables externes (comme le statut socio-économique ou le sexe des élèves). Toutefois, on ne s'attachera ici qu'aux pratiques enseignantes. Pour les conférenciers, les « élèves de milieux

Cinq conférenciers...

La conférence de consensus visait à aider les formateurs à intégrer les données issues des recherches au processus de formation des enseignants (en formation initiale, en accompagnement des néotitulaires et en formation continue). C'est dans ce cadre que cinq conférenciers ont été invités à présenter une synthèse de leurs travaux sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage dans les « milieux difficiles ». À l'issue de chacun des exposés, les conférenciers devaient répondre aux questions du jury, de la salle et enfin du discutant Daniel Frandji (maître de conférences en sociologie au centre Alain Savary). Vous trouverez l'intégralité de leurs conférences (trente minutes chacune), les documents projetés ou encore des éléments bibliographiques sur les sites Internet de l'IUFM de Créteil (www.creteil.iufm.fr) et de l'INRP – centre Alain Savary (<http://centre-alain-savary.inrp.fr>).

Voici les titres de leurs interventions et une sélection bibliographique.

« Enseigner les mathématiques en “milieux difficiles” »

Marie-Lise PELTIER, maître de conférences à l'IUFM de Rouen, laboratoire DIDREM.

PELTIER Marie-Lise (dir.). *Dur, dur d'enseigner en ZEP*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 2004.

PELTIER-BARBIER Marie-Lise et NGONO Bernadette. « Modifier ses pratiques c'est difficile ! Effets d'une formation sous forme d'un accompagnement sur les pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques dans des classes de REP ». *Recherche et Formation*, 2003, n° 44, p. 63-76.

BUTLEN Denis, PELTIER Marie-Lise et PEZARD Monique. « Nommé(s) en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP : cohérence et contradictions ». *Revue Française de Pédagogie*, 2002, n° 140, p. 41-52.

« Enseigner le français en “milieux difficiles” »

Dominique BUCHETON, professeur des universités à l'IUFM de Montpellier, laboratoire LIRDEF.

BUCHETON Dominique et DEZUTTER Olivier (dir.). *Professionaliser l'enseignement du français : un pari pour la recherche et la formation*, (à paraître)

BUCHETON Dominique (dir.). *L'agir enseignant : une question d'ajustement*, (à paraître)

BUCHETON Dominique et CHABANNE Jean-Claude (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris : PUF, 2002.

BUCHETON Dominique et CHABANNE Jean-Claude (dir.). *Écrire en ZEP ; un autre regard sur les écrits des élèves*. Versailles : CRDP Versailles et Paris : Delagrave, 2002.

« Un point de vue de didactique comparée »

Alain MERCIER, professeur des universités à l'IUFM d'Aix-Marseille, laboratoire UMR ADEF.

MERCIER Alain et MARGOLINAS Claire (éd.). *Balises en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 2005.

MERCIER Alain et BUTY Christian. « Évaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves : problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences ». *Revue française de pédagogie*, 2004, n° 148, p. 47-59.

MERCIER Alain, SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa et SENSEVY Gérard. « Vers une didactique comparée ». *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 141, p. 5-16.

FLUCKIGER Annick et MERCIER Alain. « Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur ». *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 141, p. 27-36.

difficiles » interrogent fortement les compétences professionnelles des enseignants et, plus particulièrement ce qui est, par certains chercheurs, qualifié de « gestes professionnels ». Ces gestes professionnels mêlent plusieurs temporalités (de l'instant à la très longue durée) et se déroulent aussi sur plusieurs scènes (ce qui se passe dans la classe avec un seul élève, avec un petit groupe, avec l'ensemble du groupe et tout ce qui est en arrière-plan : les autres préoccupations professionnelles ou privées...). Ces gestes professionnels peuvent être regroupés en quatre types : *les gestes de tissage* (qui consistent à donner du sens à la situation, aux savoirs visés...); *les gestes d'atmosphère* (qui visent à créer et maintenir une communication, un enrôlement dans le travail, à réguler l'affectif...); *les gestes de pilotage des tâches* (qui visent à gérer les contraintes de la situation, de l'espace et du temps...); et *les gestes d'étayage* (qui visent à faire comprendre et faire agir les élèves...). Les différentes dimensions de ces gestes professionnels, fortement imbriquées, s'organisent en lien avec des logiques individuelles profondes des enseignants (valeurs personnelles et identitaires, conceptions de l'enfance, de l'apprentissage, émotions, rapport personnel au langage, aux savoirs disciplinaires et scolaires, aux prescriptions institutionnelles ou sociales, etc.). Selon un des conférenciers, le didactique et le pédagogique sont indissociables.

Les postures enseignantes, et les conduites qu'elles activent, sont des ensembles complexes qui associent différentes logiques. De même l'activité des élèves met en œuvre une pluralité de logiques et de représentations. Ainsi les logiques et représentations des enseignants rencontrent celles des élèves dans un espace de co-ajustement mouvant, dynamique. Entre élèves et enseignants on peut parler de « conduites partagées », conduites qui peuvent se renforcer de manière positive ou négative. C'est pourquoi l'agir enseignant est véritablement une question d'ajustement qui suppose des reconfigurations et renégo-ciations permanentes.

Des contradictions à gérer

Les enseignants ont à gérer des tensions exacerbées qui renvoient à de fortes contradictions dont voici les trois principales. Première contradiction : entre logique de socialisation et logique d'apprentissage. Beaucoup d'enseignants considèrent la socialisation, la mise au calme, les rappels à l'ordre comme préalables à tout apprentissage. Ils

leur accordent un temps important au détriement des acquisitions cognitives. D'autres (minoritaires) considèrent que leur visée principale doit se situer du côté des apprentissages : ils recherchent la socialisation par l'enrôlement dans des activités disciplinaires complexes et motivantes qui ont pour effet d'instaurer rapidement le calme. Deuxième contradiction : entre logique de réussite immédiate et logique d'apprentissage à moyen et long termes. Quand on cherche à valoriser les élèves, on met le plus souvent en œuvre une logique de la réussite immédiate, contradictoire avec celle d'exigences de haut niveau moins immédiatement « rentables » qui ne permet pas aux élèves de construire la complexité nécessaire des connaissances : les tâches sont simplifiées, morcelées, de plus bas niveau cognitif. L'activité scolaire perd alors de son sens, prise dans des choix de contextes familiers, de logiques pragmatiques. Troisième contradiction : entre la logique de la gestion individuelle et la logique de la gestion collective de la classe. Cette question se pose en permanence. La réponse aux tensions passe souvent par l'individualisation systématique pour la réussite immédiate et le calme. Les tâches sont alors techniques et différenciées et elles conduisent à très peu d'institutionnalisation.

Au-delà de ces trois principales contradictions, les chercheurs ont aussi repéré d'autres tensions, en particulier entre les logiques d'aide ou d'étayage et celles d'apprentissage. Les bons élèves adhèrent à tout ce que proposent les enseignants mais négocient une progression raisonnable tandis que

« Synthèse sur les politiques ZEP-REP »

Jean-Yves ROCHEX, professeur des universités à Paris 8, laboratoire ESSI-ESCOL.

ROCHEX Jean-Yves. « Les "zones d'éducation prioritaire" (ZEP). Quel Bilan ? ». *Les temps modernes*, mars-juin 2006, n° 637-638-639.

ROCHEX Jean-Yves. « Adolescence et scolarisation secondaire en milieux populaires : épreuves intellectuelles et dynamiques subjectives ». *Nouvelle revue de l'AIS*, 2004, n° 25.

KHERROUBI Martine et ROCHEX Jean-Yves. « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». Note de synthèse 2^{de} partie. *Revue française de pédagogie*, 2004, n° 146, p. 115-181.

KHERROUBI Martine et ROCHEX Jean-Yves. « La recherche en éducation et les ZEP en France ». Note de synthèse 1^{re} partie. « Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche ». *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 140, p. 103-132.

« Synthèse sur l'éducation prioritaire dans différents pays »

Marc DEMEUSE, professeur des universités à l'université de Mons-Hainaut, Belgique, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

DEMEUSE Marc et STRAUVEN Christiane. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université, 2006.

DEMEUSE Marc et al. (éd). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck Université, 2005.

DEMEUSE Marc. « Les politiques de discrimination positive dans le monde ». *XYZep*, 2005, n° 20.

DEMEUSE Marc. « La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique : une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs ». *Les Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 2000, 1-2.

les mauvais élèves, s'ils adhèrent en début d'année, refusent peu à peu de s'intéresser à des tâches où ils échouent trop souvent. Ces élèves en difficulté refusent, explicitement ou implicitement, toute forme d'aide parce qu'elle les renvoie à leurs échecs, à leur ignorance et à une position qu'ils identifient comme inférieure, ce qu'ils ne supportent pas. Les observations montrent que les professeurs n'enseignent aux plus faibles qu'en atomisant les procédures ou en multipliant les répétitions. Surtout, ils leur demandent souvent de s'acquitter de leur tâche comme signe de leur bonne volonté envers eux-mêmes, ce qui tend à les détourner encore plus des enjeux d'apprentissage et à renforcer les contradictions entre la logique cognitive et la logique affective.

Des modes d'interprétation à interroger

Les pratiques s'ancrent dans des représentations minorantes ou négatives des capacités cognitives des élèves et dans l'idée de déficits culturels. Les enseignants sont nombreux à croire que certains élèves sont plus intéressés par le concret, le vécu, que par l'abstrait. Selon eux, les contenus exigeants de l'école seraient toujours trop difficiles pour ces élèves. Plus les difficultés de ces élèves sont importantes et plus ils ont tendance à rabattre ce qui relève de logiques cognitives sur des logiques relationnelles, autrement dit à privilégier le personnel de la relation au détriment de l'impersonnel du cognitif. Une analyse des projets d'école ou d'établissement des zones d'éducation prioritaire montre ainsi une hyperfocalisation sur la maîtrise des langages, une très faible mobilisation sur la culture scientifique et notamment mathématique, une hypertrophie du travail sur le narratif au détriment de l'explicatif, une place, très grande, accordée à la réalisation de projets ayant une grande visibilité.

Pour finir rappelons qu'un conférencier a souligné que les tensions mal maîtrisées de la politique de l'éducation prioritaire ne relèvent pas simplement des pratiques enseignantes et que la démocratisation scolaire ne saurait être soluble dans la question de la formation. On peut certes observer des contradictions dans les activités ordinaires de la classe ou les modes d'élaboration des projets mais aussi dans les modes de pilotage et jusque dans l'élaboration des politiques éducatives elles-mêmes. À cet égard il est frappant de voir que, dans les zones d'éducation prioritaire, l'effort budgétaire supplémentaire porte, pour une grande part, sur des postes relevant de la « vie scolaire ». Il importe donc de saisir que les questions didactiques et professionnelles sont également, et ce n'est pas contradictoire avec ce qui précède, des questions sociologiques. Les pratiques professionnelles, si elles sont liées aux représentations personnelles des individus (rapport au savoir ou aux publics scolaires populaires), sont bien tout autant traversées par les différentes évolutions des conceptions de l'enseignement, de l'enfant, des apprentissages, des savoirs, de la forme scolaire. ■

Les membres du jury

... pour une conférence de consensus

Depuis 2005, à l'IUFM de Créteil, est mise en place, pendant une journée banalisée, une conférence de consensus. Le thème choisi doit pouvoir intéresser l'ensemble des formateurs. En 2005, le thème traité, « la motivation des élèves », se voulait en rapport avec les préoccupations qui s'exprimaient dans le débat sur l'*Avenir de l'école*. En 2006, « Former à l'analyse des pratiques » voulait interroger une modalité de formation croissante dans les IUFM. En 2007, « Enseigner dans les écoles de la périphérie. Comment former à mieux accompagner les apprentissages en "milieux difficiles" ? » a été co-organisée par le centre Alain Savary de l'INRR, les IUFM de Versailles et de Créteil et, par-delà l'apport immédiat escompté en termes de formation, envisage de s'inscrire dans la construction d'un pôle de ressources sur la formation en "milieux difficiles". Le texte rédigé par le jury est ainsi publié par XYZep.

Le modèle des conférences de consensus est né et s'est développé dans le monde médical. Il s'agit de dégager, au sein d'une communauté concernée, des points d'accord et de divergence pour diffuser de l'information et améliorer les pratiques. C'est à la fois un état des connaissances et une aide pour l'action qui suppose une présentation publique de rapports d'experts faisant la synthèse de connaissances et la rédaction de recommandations par un jury. Dans certains pays, ce principe est utilisé dans un contexte politique pour éclairer la prise de décision. En 2003 en France, le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation), avait organisé une conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture, sous la direction d'Antoine Prost.

À l'IUFM, la conférence de consensus veut aider les formateurs à reproblématiser en termes de formation des thèmes de recherche qui concernent leur activité professionnelle. Elle ne vise pas un accord sur de « bonnes pratiques » qu'il suffirait d'appliquer pour résoudre des problèmes, mais un état de la question, à partir d'approches de recherche convergentes ou divergentes. Pour ce faire, elle propose dans la même journée une série de cinq conférences. Un discutant anime la journée en essayant d'établir un double lien : il incite les conférenciers à opérer des rapprochements entre leurs différentes approches conceptuelles et méthodologiques ; il les pousse à explorer leurs résultats de recherche d'un point de vue qui prenne en compte les problématiques de la formation. Chaque conférence dure environ une heure qui inclut trois séries d'échanges : avec le discutant, avec le jury, avec le public des formateurs. Un jury présidé par un universitaire, composé d'une douzaine de membres représentatifs des différents types de formateurs rédige un texte, pour aider un formateur *lambda* à nourrir sa réflexion sur ses pratiques. Ce texte est mis en ligne sur le site de l'IUFM. Des vidéos faites pendant les conférences sont distribuées aux services de documentation de chaque centre.

Patrick Rayou (IUFM de Créteil)

Des pistes pour la formation

En réponse à la commande qui leur avait été passée, les conférenciers, s'ils ont évité le catalogue de « bonnes pratiques » ou la mise à l'index d'erreurs stigmatisées, ont évoqué – ou décrit – des « pratiques efficaces » pour enseigner en « milieux difficiles ». Comprendre comment se construisent ces pratiques devrait permettre de mieux les enseigner aux professeurs en formation et nous avons organisé leurs réponses selon cinq points : professionnaliser, observer les pratiques de classe sur le terrain, travailler sur les représentations, lier didactique, pédagogie et socialisation, prendre en compte l'importance du langage.

Professionnaliser

Les conférenciers s'accordent tout d'abord sur l'importance de la formation des enseignants et sur la mise en œuvre d'une forte professionnalisation des enseignants ou futurs enseignants. Cette formation, réfléchie dès l'université, s'entend en amont des concours de recrutement, par un haut niveau de connaissances de la ou des disciplines enseignées et se poursuit par un renforcement des savoirs disciplinaires et didactiques en formation initiale puis par une formation continuée, renforcée, favorisée et accompagnée. Cette professionnalisation nécessite également d'envisager, dès la formation, l'analyse des contraintes d'établissement : le repérage de ces contraintes institutionnelles devrait permettre de faire émerger les marges de manœuvre pour contrer les facteurs de démotivation. Les logiques enseignantes analysées et développées en formation doivent être insérées dans les logiques d'établissement.

De plus la formation doit apprendre à construire des pratiques culturelles de façon à ce que l'école, dispensatrice de savoirs et de socialisation, puisse également veiller à construire l'environnement culturel sur lequel elle s'appuie et passer de la connivence implicite à la construction de références culturelles partagées. Cela implique d'inscrire dans le cadre de la formation des professeurs des écoles et des professeurs de lettres, des modules permettant la mise en place d'actions culturelles, notamment en partenariat, d'apprendre à organiser une visite, à accompagner au théâtre, à favoriser les échanges autour des lectures, à sortir de la classe pour élargir l'horizon des élèves mais de proposer

aussi des modules d'ouverture culturelle à tous les professeurs en formation pour qu'ils puissent participer à ces actions dans le cadre de projets transversaux.

Observer les pratiques de classe

Cette nécessité d'une forte professionnalisation des enseignants que nous venons d'évoquer s'accompagne d'une exigence – paradoxale quand on s'adresse à des professeurs stagiaires – d'un haut niveau d'expérience et de culture didactique : comment augmenter l'expérience des débutants ?

L'une des pistes développées par deux conférencières consiste en la multiplication d'occasions d'observation fine et d'analyse des gestes professionnels et des pratiques de classe. Les enregistrements vidéo présentés par une conférencière, brefs passages de cours propices à l'analyse, permettent de suggérer des pratiques adaptées aux élèves en difficulté et augmentent la palette des choix possibles non encore expérimentés par des professeurs stagiaires. Cette observation des « autres » s'accompagne, selon les conférencières, de la nécessité d'apprendre à repérer ses propres postures. Enseigner en « milieux difficiles » nécessite une plasticité parfois difficile à envisager pour les professeurs débutants. Dès lors les postures professorales sont énoncées de façon binaire. La formation pourrait inciter à faire émerger, formuler des tensions entre deux pôles et rechercher « des points d'équilibre » entre des solutions vécues comme antagonistes (individualisation vs organisation collective des apprentissages, projet vs ordinaire de la classe, gestion du temps trop long vs trop court...).

Mais bien évidemment les conférencières notent la nécessité d'une observation également centrée sur les élèves : leurs postures, leurs manières « d'être à la tâche » (conformes, ludiques, immédiates, réflexives...) qui devraient permettre aux stagiaires d'envisager un parallélisme possible entre les difficultés professorales et les difficultés des élèves. Cette observation centrée sur l'élève devrait, selon les conférencières, déboucher sur une représentation heuristique : l'élève comme un tout. En effet les deux conférencières nous invitent à prendre en compte non seulement le développement intellectuel des élèves mais aussi leur développement affectif, social, psychique et à envisager la corrélation des dimensions langagière, cognitive, culturelle, socio-éducative afin de tisser les liens entre expérience scolaire et expérience sociale et personnelle sans enfermer les élèves dans leur vécu.

Travailler sur les représentations

Pour la plupart des intervenants, il semble essentiel non seulement de travailler sur le rapport au savoir et à l'école des élèves mais aussi de réfléchir aux représentations des professeurs en formation. En effet pour permettre aux élèves et à leurs familles de comprendre les enjeux de l'école il est nécessaire de rendre les professeurs conscients de leur vécu antérieur, de leurs représentations des élèves et de l'enseignement qui déterminent leurs choix didactiques. Pour D. Bucheton il faut apprendre à démêler ce qui, quand on construit un cours, ressortit, d'une part, aux valeurs, à l'identité propre, au facteur émotionnel, au propre rapport au langage du professeur, à une expérience ou un vécu antérieur et ce qui, d'autre part, obéit aux prescriptions (institutionnelles mais sans doute aussi sociales), et à la connaissance des apprentissages. De ce travail devrait émerger la perception des écarts éventuels entre les pratiques revendiquées et les pratiques observées (notamment sur le rôle des activités et de l'étayage, sur le dispositif pédagogique adopté, sur l'énonciation des objets de savoir et sur la place des interactions langagières), etc.

Mais ces représentations ne peuvent être étudiées, en formation, sans que soient posées un certain nombre de questions éthiques ou épistémologiques. Pour « faire comprendre les enjeux de l'école », ne faut-il pas, dans un premier temps, mener une réflexion justement sur ces enjeux ? Confronter ce que les professeurs pensent être l'enjeu de ce qu'ils enseignent, ce que les élèves en perçoivent, ce que l'institution déclare ?

Lier didactique, pédagogie, socialisation

La formation doit enseigner en même temps, sans les séparer, la transposition didactique des savoirs et les gestes professionnels qui véhiculent cette transmission. Elle impose au formateur didacticien de prendre aussi en compte ce lien étroit entre didactique de la discipline, formation pédagogique propre à la discipline et formation transversale.

M.-L. Peltier distingue, quant aux rapports entre didactique et socialisation, trois « genres » de professeurs. Les premiers, minoritaires, mènent de pair apprentissage et socialisation, ce qu'elle considère comme la perspective la plus efficace. Les seconds, majoritaires, considèrent la socialisation comme un préalable à l'apprentissage et recherchent la réussite immédiate par l'apla-

nissement des difficultés, l'utilisation du « vécu » des élèves, la valorisation excessive. Les difficultés des élèves sont interprétées en termes de lacunes. Pour les derniers, la solution des difficultés des élèves tient dans l'individualisation.

Prendre en compte l'importance du langage

Trois conférenciers soulignent la nécessité de faire réfléchir les professeurs aux dimensions langagières des activités proposées, de leur montrer comment, devant des élèves en difficulté, il faut diversifier les formes de langage jusqu'à trouver la formulation efficace. Les postures scolaires et langagières des élèves sont révélatrices de leur possibilité ou de leur difficulté à réussir à l'école. La formation doit donc enseigner à reconnaître ces différentes postures de même qu'elle doit apprendre à lire les écrits intermédiaires et à les utiliser dans les apprentissages. Cette attention particulière au langage, cette utilisation de l'écriture du faire, cette production d'un écrit réflexif et distancié pour mieux comprendre comment on fonctionne et modifier ses pratiques en les ajustant, c'est le rôle qu'a toujours joué le mémoire professionnel. Il offre la possibilité, évoquée par une conférencière, de faire émerger les représentations, de relativiser les difficultés, d'objectiver les apprentissages du métier par la distanciation.

Mais pour beaucoup d'élèves les règles de l'école sont arbitraires et contingentes. Les savoirs en jeu sont peu explicités et la logique de l'école apparaît alors comme non transparente pour les élèves. Les cours véhiculent des « savoirs invisibles » repérés par les « bons élèves » inconnus des élèves en difficulté. Il s'agit donc en formation de faire prendre conscience de la nécessité de rendre les règles intelligibles, d'explicitier les attentes de l'école auprès des élèves et de leurs familles.

Conclusion

« La culture professionnelle se transforme dans et par les collectifs, l'organisation de controverses professionnelles, la pluralité des regards ». Cette nécessaire pluralité des regards passe également par l'établissement de liens entre les formateurs mais aussi entre les formateurs et la recherche. ■

Les membres du jury

Des questions, encore des questions...

Les diverses interventions laissent pendant plusieurs questions relatives à la formation – mais la formation ne peut pas ne pas y répondre.

La durée de la formation initiale

À l'heure d'une rénovation des plans de formation, la durée de la formation initiale nécessite d'être redéfinie dans ses objectifs et sa progressivité. Par rapport à l'enseignement face à des publics difficiles, la formation en alternance vise-t-elle à construire une employabilité pour un premier poste ou à rechercher un ancrage pour le long terme ? Quel lien entre la spécificité et la temporalité : l'identité professionnelle se construit-elle progressivement (et en fonction de quelles étapes ? Sur quels terrains ?) ou est-elle affaire de spécialisation qui ne peut dès lors être envisagée qu'ultérieurement ?

La culture de l'évaluation

Un enseignant ne se sent jamais responsable de l'évaluation de l'élève en soi ; il l'évalue dans sa discipline seule. Les équipes de direction connaissent tous les indicateurs, les professeurs ne les connaissent pas, ils savent juste que les élèves sont « en difficulté » (sans autre précision). Les résultats aux évaluations ne sont pas connus, voire refusés comme objet de réflexion didactique. Par exemple, les enseignants de milieux difficiles ne savent pas que leurs élèves réussissent. La culture de l'évaluation est donc un enjeu fort de la formation :

- savoir tirer parti des outils d'évaluation (dont orientation) ;
- connaître les bases de l'évaluation : moyenne, écart, lecture de la moyenne de sa discipline (dans la classe, dans le collège, intérêt des indicateurs départementaux et nationaux) ;
- être familiarisé avec les outils internationaux (PISA...) : que peut-on en tirer pour sa pratique quotidienne ? ;
- savoir considérer sa discipline comme une partie de l'évaluation collective de l'élève.

Le socle commun

Il est inscrit dans la loi ; dans la réalité sa mise en œuvre est embryonnaire... tant par l'absence des textes réglementaires précisant les paliers d'acquisition que par les démarches méconnues d'une évaluation par

compétences. Si le socle définit « ce que nul n'est censé ignorer au terme de la scolarité obligatoire », il présuppose une attention particulière aux élèves en difficulté : comment

Et un jury

Le jury était présidé par Martine Kherroubi, maître de conférences en sociologie à l'IUFM de Créteil.

Il était composé de formateurs des IUFM de Créteil et de Versailles, d'enseignants et de responsables institutionnels : Anne Armand (inspectrice générale de l'Éducation nationale), Agnès Bonin (professeur à l'IUFM de Versailles), Françoise Bollengier (professeur à l'IUFM de Versailles), Patrice Bride (professeur de collège), Didier Butzbach (formateur à l'IUFM de Versailles), Françoise Carraud (chargée d'études à l'INRP – centre Alain Savary), Chantal Delannoy (professeur à l'IUFM de Créteil), Martin Dufour (inspecteur pédagogique régional de lettres de l'académie de Créteil), Janine Reichstadt (professeur à l'IUFM de Créteil), Vincent Troger (maître de conférences à l'IUFM de Versailles).

Ce sont ces personnes qui, selon leurs propres perceptions des conférences et à l'issue de différents temps et modalités de travail, ont écrit les textes de ce dossier.

Avant la journée de conférence, le jury s'est plusieurs fois réuni pour réfléchir et définir les questions à poser aux conférenciers. Voici, en résumé, celles qui ont été posées.

Questions à Marie-Lise Pelletier

Comment modifier les représentations des nouveaux enseignants qui sont souvent persuadés que c'est en rendant les contenus plus concrets qu'on rendra l'apprentissage efficace ? Les limites entre didactique et socialisation peuvent-elles être interrogées de la même manière en maternelle, à l'école élémentaire, au collège, et au lycée et lycée professionnel ?

Questions à Dominique Bucheton

Quelles activités proposer aux professeurs stagiaires pour leur permettre de réfléchir à des activités cognitives qui respecteraient les savoirs et qui seraient socialisantes ? Comment prendre en compte nos propres représentations des enseignants – féminisation, appartenance aux classes moyennes, vécu de réussite, rapport à la culture – pour aider à la construction des gestes professionnels ?

Questions à Alain Mercier

Comment aider les enseignants à dépasser leurs représentations des difficultés des élèves en termes déficitaires : manque de ressources, manque d'attention, manque de travail ? Comment les aider à ne pas se contenter d'activités intellectuelles de bas niveau – mémorisation, restitution, identification simple d'informations dans des documents – et à proposer des activités intellectuelles exigeantes ? En formation disciplinaire, transversale, en comparant les didactiques ?

Questions à Jean-Yves Rochex

Comment, en formation d'enseignants, peut-on travailler la question des contenus disciplinaires en prenant en compte les nouvelles contraintes que sont le socle commun et la question des compétences ? Concernant la tension apprentissage/socialisation, la formation ne devrait-elle pas aussi aider le stagiaire à s'inscrire dans des réseaux d'action qui dépassent la classe : l'établissement, le bassin, le département, etc. ?

Question à Marc Demeuse

Faut-il concevoir des parcours de formation qui reposeraient sur des stages dans des établissements au public socialement très différencié ? Est-il légitime, est-il possible, de mesurer la performance d'un établissement à partir du moment où il est situé dans des milieux difficiles ? Et comment communiquer sur le thème des évaluations ?

aider les enseignants à repérer finement ces difficultés d'apprentissage et à les traiter efficacement ?

Les programmes de réussite éducative

L'éducation prioritaire est aussi bénéficiaire de la politique de la ville : les programmes de réussite éducative visent à agir moins sur l'école elle-même que sur l'échec scolaire. Les dispositifs d'accompagnement scolaire et les multiples partenariats coexistent avec l'institution scolaire, souvent ignorés des enseignants. Comment intégrer dans la formation l'action hors école avec la vision enseignante d'une intervention restreinte au seul espace de la classe ? Comment permettre de clarifier les rôles et les attentes de chacun dans une perspective de cohérence des dispositifs et de complémentarité entre les ressources internes et externes à l'école ?

Les relations aux parents

L'expression « milieux difficiles » inclut les parents d'élèves. Comment la formation peut-elle préparer les nouveaux enseignants, souvent jeunes, avec peu d'expérience professionnelle ou familiale, à rencontrer des familles de milieux sociaux différents ? Dominique Bucheton constate que les écarts entre les cultures familiales et scolaires s'accroissent (et pas seulement dans les ZEP) : alors comment préparer les nouveaux enseignants à gérer ces écarts, à les lire et à les interpréter de façon constructive ?

La compréhension du rapport populaire à la culture académique

Comme le suppose déjà la question précédente, une des raisons majeures de l'échec scolaire en « milieux difficiles » tient à une forme de méfiance populaire à l'égard de la culture académique dominante à l'école. Le sociologue Gilles Moreau parle « d'anti-intellectualisme populaire », qu'il repère non pas dans les « quartiers » difficiles de banlieue, mais dans de paisibles familles d'artisans, de petits commerçants, d'employés et d'ouvriers qui choisissent pour leurs enfants la voie de l'apprentissage après le collège. Cette méfiance repose, dans beaucoup de familles aux revenus modestes, sur une conception instrumentale des savoirs, dont la valeur est appréciée à l'aune de leur efficacité pour la résolution des problèmes matériels de la vie professionnelle ou quotidienne. Comment

faire comprendre aux jeunes enseignants que ce rapport au savoir est légitime, compréhensible et respectable, et qu'il faut l'admettre avant de pouvoir conduire les élèves à apprécier la culture plus spéculative et plus intellectuellement enrichissante que l'école leur propose ?

L'accompagnement de « l'effet toiture » (logiques d'établissements)

Pour le primaire, Marie-Lise Peltier souligne la transmission en général rapide du mode de fonctionnement d'une école aux nouveaux enseignants. On peut penser que, dans le secondaire, les pratiques en vigueur, cohérentes et stables sont également largement reprises par les enseignants nouvellement arrivés, soucieux de s'intégrer dans leur établissement. La recherche semble même permettre d'affirmer que ce qui est appris en formation est souvent largement abandonné du fait de ce poids du collectif. Dominique Bucheton évoque également les logiques d'établissement à l'œuvre, à prendre en compte pour comprendre les logiques de fonctionnement des enseignants : « la culture professionnelle se transforme dans et par les collectifs ». Tout cela pose d'importantes questions à la formation : comment former les enseignants à prendre en compte cette dimension collective de leur métier, à s'inscrire dans un travail d'équipe ? Dominique Bucheton propose des pistes : favoriser et accompagner l'invention par la recherche-action/formation ; donner les éléments d'analyse de la culture professionnelle, c'est-à-dire de tous les petits arrangements avec le quotidien qui font que les pratiques résistent aux injonctions.

La nature des savoirs

Dominique Bucheton a évoqué l'importance de « poser des questions éthiques, épistémologiques en formation » : lesquelles, comment et dans quelle mesure la formation peut-elle les prendre en charge ? Par exemple, s'il ne s'agit pas de préparer les enseignants à déterminer eux-mêmes les savoirs qu'ils vont transmettre, Jean-Yves Rochex souligne que la réflexion sur « la pertinence sociale des outils de savoir » doit faire partie de la formation professionnelle : pour lui, les enseignants doivent être capables de répondre à la question « à quoi ça sert d'apprendre ? » en montrant l'utilité sociale des savoirs qu'ils transmettent. ■

Les membres du jury